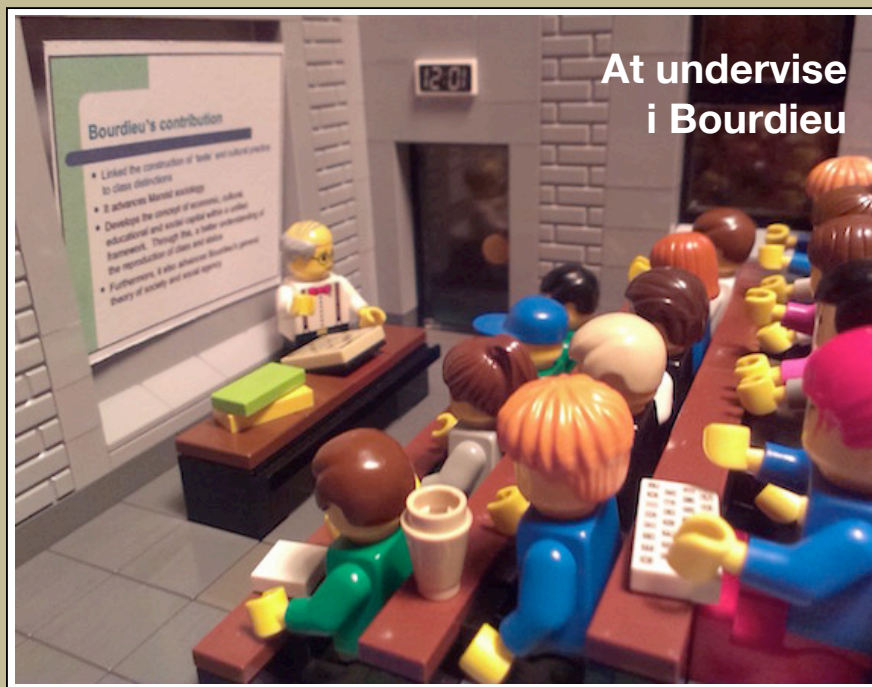


Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab
ISSN 1902-2271 . www.hexis.dk

praktiskegrunde



3-4 / 2015

praktiskegrunde

Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab
Nr. 3-4 / 2015 – ISSN 1902-2271 www.praktiskegrunde.dk

Indholdsfortegnelse

At undervise i Bourdieu <i>Marianne Høyen</i>	5
Brukermedvirkningens udtryk og virkning i barnevernets undersøgelser - et maktanalytisk perspektiv <i>Hilde Aamodt</i>	31
Sammenhænge mellem social oprindelse og pædagogiske profiler blandt personalet i danske børnehaver <i>Bent Olsen</i>	57

Praktiske Grunde udgives af foreningen *Hexis • Forum for samfundsvidenskabelig forskning* og udkommer elektronisk med fire numre årligt.

Praktiske Grunde er et tværfagligt internordisk forum for analyse af sociale og kulturelle praksisformer, deres sociale genese, strukturelle betingelser, virkemåder og relation til magt- og dominansforhold.

Praktiske Grunde er til for at fremme den kritiske dialog mellem de mange forskellige forskere og studerende, der på forskellige måder og i forskellige sammenhænge arbejder med inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieu og beslægtede forskere. Tidsskriftet redigeres således med afsæt i følgende basale videnskabelige grundantagelser:

- videnskabelig viden har både en teoretisk og en empirisk dimension
- det videnskabelige objekt er konstrueret gennem et brud med førstehåndsforståelsen
- at tænke i relationer giver bedre virkeligheds-modeller end at tænke den i substanser
- virkeligheden er historisk og fortiden virker i nutiden, både kollektivt og individuelt

Praktiske Grundes tværfaglige redaktion består af et dansk, svensk og norsk redaktionspanel. Tidsskriftet bringer fagfællebedømte forskningsartikler, oversættelser af centrale fremmedsprogede tekster og anmeldelser. I tidsskriftets nyhedsbrev optages mindre essays, debatindlæg, bogomtaler, meddelelser om konferencer, seminarer, studiegrupper o.l. Praktiske grunde publicerer på dansk, svensk, norsk og engelsk.

Redaktion

Redaktør: Kim Esmark. Redaktionspanel Danmark: Marianne Høyen, Ole Hammerslev, Carsten Sestoft, Kristian Larsen, Jens Arnholtz, Christian Sandbjerg Hansen, Gro Inge Lemcke Hansen. Sverige: Donald Broady, Mikael Börjesson, Emil Bertilsson, Ida Lidegran. Norge: Marte Feiring, Johannes Hjellbrekke.

Advisory board

Loïc Wacquant, Univ. of California, Berkeley & Centre de sociologie européenne, Paris; Lennart Rosenlund, Universitetet i Oslo; Jan Frederik Hovden, Universitet i Bergen; Tore Slaatta, Universitetet i Oslo; Martin Gustavsson, Stockholms Universitet; Mikael Palme, Stockholms Universitet; Annick Prieur, Aalborg Universitet; Mikael Rask Madsen, Københavns Universitet; Lene Kühle, Aarhus Universitet; Peter Koudahl, DPU; Ida Willig, Roskilde Universitet; Lisanne Wilken, Aarhus Universitet; Yves Dezalay, CNRS, Paris; Antonin Cohen, Université de Picardie, France; Frédéric Lebaron, Université de Picardie, France; Remi Lenoir, Director of the Centre de sociologie européenne, Paris; Niilo Kauppi, CNRS, Strasbourg; Franz Schultheis, Universität St. Gallen; Michael Vester, Leibniz Universität Hannover; Bryant Garth, Southwestern University, USA.

Vejledning til forfattere

Manuskripter til *Praktiske Grunde* indsendes elektronisk til praktiskegrunde@hexis.dk eller en af redaktørerne som vedhæftet fil i Word-format. Manuskripter kan udfærdiges og publiceres på dansk, norsk, svensk og engelsk. Efter fagfællevurdering indsendes et rettet og korrekturlæst manuskript som vedhæftet Word-fil.

Med artiklen skal følge: engelsk abstract (max. 150 ord, husk engelsk titel), 5-8 keywords på engelsk, forfatteroplysninger: navn, akademisk titel og/eller ansættelsessted, evt. e-mail.

Om opsætning, citater, henvisninger osv., læs og følg nøje vejledningen på:

<http://praktiskegrunde.dk/forfattervejledning.html>

At undervise i Bourdieu

Marianne Høyen

This article deals with the changing conditions at universities in relation to teaching a sociologist such as Bourdieu. The question posed is how can we teach Bourdieu's thinking when a number of conditions related to student intake and level of students' knowledge makes it necessary to reflect on the teaching and not just to continue teaching as we did before. Drawing on my own experience as university teacher I reflect on these questions and suggest possible ways out, drawing on authors attending to similar themes, and I find that introducing a so-called signature pedagogy might be a valuable framework for continuing these reflections. The problems, however, are not limited to teaching Bourdieu but relate in general to the teaching of sociology as a discipline. The discussions should be raised broadly within the community of university teachers in sociology.

Keywords: Teaching sociology, higher education, Bourdieu, Universities 21th century.

Ideen til denne artikel startede i forbindelse med Hexis' 10 års jubilæum i 2010.¹ På selve jubilæumsarrangementet² holdt jeg et oplæg, der kredsede om brugen af Bourdieus tænkning uden for det centrale, sociologisk område, og oplægget samt diskussionerne, der fulgte, suppleret med mine egne efterfølgende refleksioner har nu dannet baggrund for nærværende artikel. Drivkraften bag spørgsmålet, der inspirerede til både oplæg og artikel var/er den erfaring, vi igennem de senere år havde gjort i Hexis' bestyrelse, nemlig at der på en gang er stor interesse i vores forskellige arrangementer relateret til læsning og brug af Bourdieu, og at kendskabet til Bourdieu generelt synes voksende, men samtidig synes det at være stadig vanskeligere at finde oplægsholdere eller folk, der på anden vis ville være ansvarlige for at løfte sådanne arrangementer. Endelig forekom det, at vækstlaget for at arbejde med Bourdieu – vores studerende på universiteterne – i dag får kendskab til og anvender Bourdieu anderledes, end man gjorde tidligere. Gennem vores diskussioner blev det tydeligt, at man i undervisningsforløb på universiteterne i dag ofte blot arbejder med Bourdieu i forholdsvis få timer og dermed sjældent gennem længere forløb. Hvorfor er det blevet sådan? Universitetsverdenen i dag er på mange måder underlagt krav fra det omgivende samfund, og har vel altid været det, og ikke sjældent ser universitetslærere ændringer hvis årsag har rod i det omgivende samfund som et tilbageskridt. Men udviklingen rejser også spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan betingelserne for at undervise i en sociolo-

gisk tænker som Bourdieu i dag simpelthen er grundlæggende ændrede i forhold til før? Giver det i dag overhovedet mening at forsøge at undervise i sociologisk teori på andet end det introducerende niveau? Tilbage i 2010 var det min tanke umiddelbart efter jubilæet at omskrive oplægget til en artikel, men som det så ofte sker, kom andre arbejdsopgaver i vejen. Noget sådant er ikke altid en dårlig ting, for tiden har gjort, at jeg har haft mulighed for at reflektere yderligere over spørgsmålet og i dets betydning for – ja, at undervise i Bourdieu.

Kaster man et blik ud over undervisningsverdenen generelt må man konstatere, at Bourdieu tilsyneladende er mere populær i dag end nogensinde før. På gymnasieniveau finder man ham både i STX'ernes studieretningsprojekter og i HF'ernes store skriftlige opgave,³ men også i mere traditionelle opgaver fra gymnasiefag som samfundsfag og psykologi. På professionsuddannelserne ved UC'erne⁴ findes han repræsenteret i bred vifte af uddannelser, og ikke kun i de, der er relateret til den sociale sektor, undervisningssektoren eller sundhedssektoren. Og i universiteternes studenteropgaver er han naturligvis også til stede på alle niveauer.

Også i mediesammenhænge og i forskellige former for udredende rapporter finder vi spor fra Bourdieu, især i form af hans kapitalbegreber 'kulturel kapital' og 'social kapital'⁵ – sidstnævnte er han nu ikke ene om at formulere. Her står begreberne ofte alene, uden reference til hverken Bourdieu selv eller udlægninger af hans tænkning, men de bærer jo også i deres blotte ordlyd en vis meningsfuld betydning.⁶ Her har begreberne nok lidt samme skæbne som fx Freuds begreb om det 'ubevidste' i sin tid, hvor begrebet gribes og anvendes i en samtid fordi det adresserer et fænomen, man fornemmer og har en common-sense forståelse af, men indtil videre ikke har haft ord for.

Endelig – hvilket givetvis er knyttet til ovenstående udvikling – synes antallet af lærebøger om Bourdieu og hans begreber kun at vokse.

Hvordan kan denne udvikling, med på den ene side en større og bredere udbredelse af Bourdieu og hans tanker, og, på den anden side tilsyneladende mindre muligheder for i dybden at beskæftige sig med Bourdieu og hans teori så forstås? For at komme med et bud på svaret på spørgsmålet vil jeg starte med at se på, hvordan man empirisk kan aflæse den stigende Bourdieuinteresse og dernæst argumentere for, at svaret må søges i et krydsfelt mellem flere forhold. Jeg vil tage udgangspunkt i på den ene side, hvad man kan betegne som eksterne vilkår for universiteterne over for interne vilkår forskerne og underviserne har i deres arbejde: Eksterne vilkår forstår jeg som de rammevilkår universitetsundervisningen fungerer inden for, nemlig 1) at uddannelsessystemet i Danmark i dag har udviklet sig til et system, hvor den individuelle studerende efter egne ønsker nogenlunde problemfrit kan skifte mellem forskellige uddannelsesstyper, 2) at studerende i dag har andre forventninger til det at tage en videregående uddannelse og dermed til universitetet end før, og 3) at man fra politisk side ønsker at studerende kommer hurtigere igennem deres studier og dette inden for en afgrænset tid. De interne vilkår ser jeg i forlængelse af disse eksterne vilkår, nemlig som universiteternes ledelsers svar på, hvordan de forholder sig til de eksterne vilkår, hvad enten disse

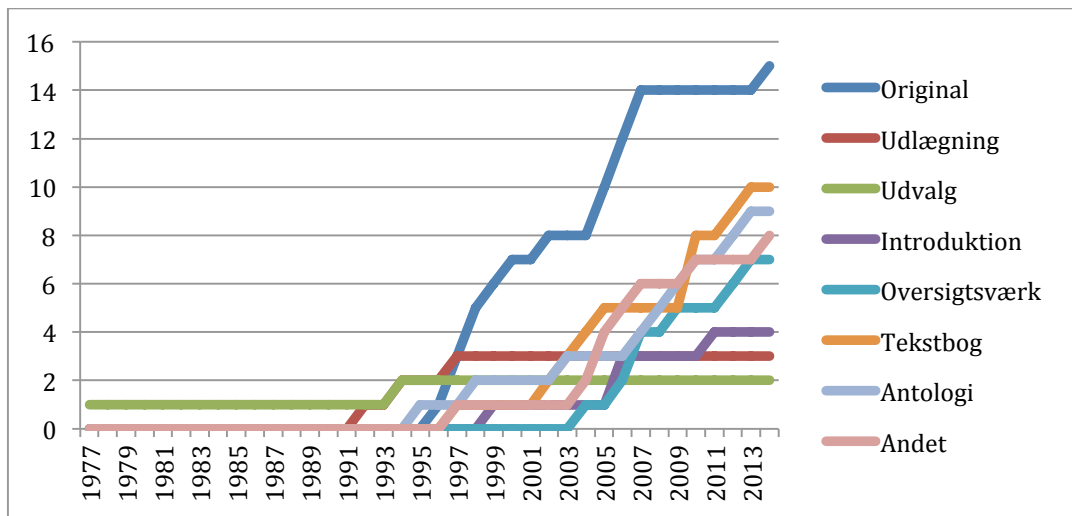
er reelle eller forestillede. Som interne vilkår ser jeg 1) på universitetets læggen vægt på at forskerne specialiserer sig i retning af udadtil synlig, relevant forskning, og 2) at universiteterne må udbyde uddannelser, der tager højde for de studerendes fremtidige arbejdsmarked. Til dette afsnit trækkes dels på empirisk materiale fra universiteterne, dels på andres forskning. På baggrund af denne analyse vil jeg gennem inspiration fra andres overvejelser over universitetsundervisning i såvel sociologi som i andre fag forsøge med en nærmere refleksion over spørgsmålet: Hvordan kan man undervise i Bourdieu?

Indledningsvist to kommentarer: Artiklen skal ikke ses som en afviklingshistorie, der beklager at tingene var meget bedre i et ubestemt 'før'. Jeg vil være meget forsigtig med at hævde noget sådant, idet det er mit grundlæggende synspunkt, at hver generation må finde egne ønsker til universiteternes undervisning og tolkninger af de muligheder, der er, samt egne veje i forhold til hvad af hvilke teoretiske forfatterskaber, de finder det interessant at beskæftige sig med. Men man bør også fra tid til anden reflektere over, om der måske ryger noget ud med badevandet? Den anden kommentar er, at Bourdieu blot skal forstås som en case. Jeg tror ikke at Bourdieu udgør et særligt tilfælde, trods det at hans epistemologiske udgangspunkt stiller særlige krav til undervisningen og dens rammer – heller ikke selv om hans tankeform med vægt på relationer undertiden kan synes kontraintuitiv. At tilegne sig et teoretisk univers er krævende, selv om nogle sociologer unægtelig er lettere tilgængelige end andre. Så lignende betragtninger kunne givetvis være gjort over andre sociologiske teoretikere.

Artiklens udgangspunkt er undervisningen på en kandidatuddannelse, og det er min påstand at konsekvenserne af udviklingen i universitetsundervisningens betingelser bliver særlig tydelige her. Jeg afgrænser mine refleksioner til danske forhold, og det kunne være vældig interessant til at høre fra vores skandinaviske kolleger, om det, artiklen beskriver, også er genkendeligt for dem?

Bourdieu i bøger og studenternes arbejder

For at få et billede af, i hvor stor grad Bourdieus tanker er blevet udbredt inden for uddannelsesområdet, kan vi starte med at se på, hvor mange bøger, der i Danmark er udgivet af og om Bourdieu. En opgørelse for de enkelte år siger måske ikke så meget, da arbejdet fra at planlægge en bog til den faktisk, evt. i en oversat udgave, kommer i salg, er afhængig af ressourcer, forlagernes udgivelsesstrategier mv. Vælger vi derimod at se på en oversigt over, hvor mange dansksprogede, trykte bøger, der er tilgængelige på markedet, så viser der sig et tydeligt billede.



Figur 1: Akkumuleret opgørelse over dansksprogede udgivelser relateret til Bourdieu.⁷

Definitioner af de forskellige typer bøger er følgende:

- Original – oversættelse af Bourdieus egne værker
- Udvalg – et udvalg af Bourdieus tekster, evt. kommenteret
- Udlægning – tekstnær udlægning af Bourdieus tekst(er)
- Antologi – samling af tekster, som knytter sig til Bourdieus tænkning, ofte anvendt på et selvstændigt genstandsområde
- Tekstbog – introducerende bog, hvor Bourdieu udgør en vis del af den samlede bog, rettet mod studerende på en bestemt uddannelse
- Oversigtsværk – (flere) forfattere fremstiller generelle ideer fra en række teoretikere

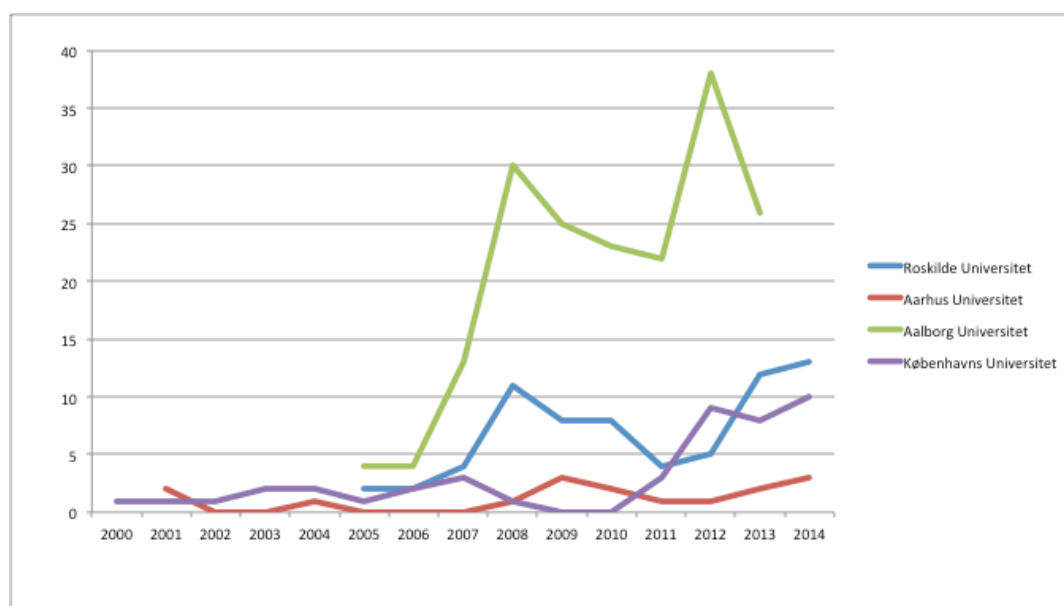
Hertil kommer en tilsvarende stigende antal bøger, hvori Bourdieus tanker indgår, uden at de nødvendigvis er deklareret som tilhørende et specifikt kapitel i bogen.

Den akkumulerede graf viser, at antallet af trykte bøger på næsten alle punkter stiger. Dette gælder dog ikke udlægninger og udvalg, hvilket vel naturligt nok hører til i et forfatterskabs introduktion. Men originallitteratur samt introduktioner, herunder undervisningsintroduktioner, er i stigning. I forlængelse af denne opgørelse kunne det være interessant at undersøge receptions litteraturen, dvs danskproducerede bøger eller artikler, der ikke specifikt udlægger men anvender Bourdieu. Denne litteratur er desværre ikke umiddelbart muligt at identificere, hvilket især skyldes to forhold: Dels er de kommercielle forlag endog meget tilbageholdende med at trykke bøger, hvortil der ikke er et identificerbart marked med garanti for et vist minimumssalg,⁸ hvorfor sådanne bøger simpelthen sjældent udgives på andet end ganske små oplag knyttet til institutioner.⁹ Dels skrives artikler i stigende grad på engelsk og i samarbejder mellem grupper af forskere, ofte tilhørende forskellige universiteter/institutioner. En opgørelse af artikler med en dansk forfatter vil derfor kræve et noget større afdækningsarbejde, end jeg her har haft mulighed for.

Bourdieu i specialer

Der er ikke overraskende en tilsvarende udvikling i mængden af specialer, hvori Bourdieu indgår. Hvorvidt dette kan henføres til stigningen i udgivelserne af trykte bøger, er tvivlsomt, men tendensen er den samme.

Udtræk fra universitetsbibliotekernes specialeregistreringer¹⁰ viser, at Bourdieu indgår i en stigende andel specialer, samt at hovedparten af disse kommer fra uddannelser relateret til det samfundsvidenskabelige område. Man finder imidlertid også Bourdieu i specialer fra tekniske og virksomhedsøkonomiske uddannelser, omend disse er få i antal. Hovedtendensen fremgår af figur 2:



Figur 2: Akkumuleret opgørelse over specialer ved danske universiteter, hvori 'Bourdieu' indgår som *keyword* eller i *abstract*. Specialerne fra Aalborg Universitet kommer fra 24 forskellige kandidatuddannelser, hvor Socialt arbejde (52), Sociologi (43), Kommunikation (22), Psykologi (10) samt Læring og forandringsprocesser (10) bidrager mest. Fra Aarhus Universitet kommer specialerne fra i alt 7 forskellige kandidatuddannelser, hvor Antropologi (4), Pædagogisk Sociologi (4), Statskundskab (3), Generel Pædagogik (3) og Pædagogisk Psykologi (2) bidrager mest. Fra Roskilde Universitet kommer specialerne fra 16 kandidatuddannelser (her kan det enkelte speciale imidlertid være bedømt af flere uddannelsesretninger, hvorfor de registrerede afleveringer er lidt højere end antallet af specialer). Her er det specialer fra Kommunikation (14) og Socialvidenskab (14), fra Journalistik (9) og Forvaltning (7) samt Sundhedsfremme (5) de mest bidragende uddannelser. Endelig kommer specialerne fra Københavns Universitet fra i alt 11 kandidatuddannelser. Her bidrager Sociologi (17), Idræt (7), Statskundskab (7), Pædagogik (5) og Økonomi samt Antropologi (begge 3) mest. På Syddansk Universitets bibliotek er der ikke registreret specialer, der opfylder udvælgelseskriteriet.

For at kunne vurdere udviklingen, bør øgningen af specialer sammenholdes med antallet af studenter, som fra 1991 til 2014 steg fra 6.438 dimittender til 17.384 dimittender (Danmarks Statistik)¹¹ – en stigning på 270 %. Stigningen tager især fart fra år 2000, og i den periode er fagområdet pædagogik (knyttet til det daværende Danmarks Pædagogiske Universitet, som blev oprettet i år 2000, nu et insti-

tut på Aarhus Universitet), humaniora generelt og sociologi hver steget hhv. 3,1 gang, 3,9 gang og 9,2 gange.¹²

Det vil næppe være meningsfyldt direkte at sammenholde det øgede antal dimittender direkte med den øgede mængde Bourdieu-relaterede specialer, for mange andre forhold spiller ind på specialeskrivernes valg af teoretisk perspektiv, ligesom – må man antage – tilgængeligheden af andre teoretikeres perspektiver samt udbuddet af undervisning også influerer. Ikke mindst har diskursanalyse i forskellige versioner og efterhånden også de socialkonstruktivistiske perspektiver oplevet en vældig popularitet i de senere år, tilsvarende den, andre teorier har oplevet det tidligere. Men at interessen for Bourdieu er øget, er tydeligt.

Før vi forlader spørgsmålet om Bourdieus succes hos universiteternes kandidater skal det nævnes, at Bourdieuopgaver også findes på professionsbacheloruddannelserne og i gymnasiet. Der er desværre ikke samme muligheder for at undersøge hvilke emner, professionsbacheloropgaverne og gymnasieskolens projektopgaver¹³ behandler, men professionsuddannelsernes projektdatabase,¹⁴ viser at der er registreret 857 bacheloropgaver, hvori Bourdieu indgår. Og på den store opgaveportal for gymnasieelever,¹⁵ der baserer sig på at eleverne selv lægger deres opgaver ind, findes ca. 55 opgaver, hvori Bourdieu optræder. Samlet kan man således konstatere, at Bourdieu har fået en vis udbredelse på mange uddannelses-niveauer, og dermed stiger også – må man formode – efterspørgslen efter mere undervisning/vejledning i Bourdieu. Spørgsmålet er, hvad vi bruger ham til – og hvordan man lærer om Bourdieu?

Ændrede vilkår

Et stadigt større optag af studenter indvirker på, hvordan man kan undervise i det hele taget: Med stadig flere studerende, en stadig strammere økonomi omkring universiteternes drift og i konsekvens heraf større studenterhold, bliver muligheden for tæt dialog underviser og studerende imellem udfordret.¹⁶ Den seminarform, som Bourdieu selv arbejdede med og som er fremstillet bl.a. i *Refleksiv Sociologi* (1996), lader sig i dag ikke umiddelbart gennemføre i praksis.¹⁷ Dertil kommer det forhold, som blev nævnt ovenfor, nemlig at mange studerende ofte allerede har mødt Bourdieu og hans begreber, før de starter på universitetet. Dette er blot to af de faktorer, der hver især har betydning for det overordnede spørgsmål om, hvordan man kan undervise i Bourdieu. Lad os i det videre se nærmere på, hvad der ud over økonomien og studenterforudsætninger ligger i, hvad man kan betegne som universiteternes eksterne og interne vilkår, hvor det sidstnævnte især drejer sig om universiteternes svar eller reaktion på første. *Hvorfor* universiteterne vælger at respondere på de ydre vilkår, som de gør, ligger uden for denne artikels emne, men der findes flere udmærkede bud på analyser af fænomenet, fx (Meyer & Rowan 2006; Scott & Christensen 1995).

Eksterne vilkår

Min fremgangsmåde for at forstå universiteternes eksterne vilkår vil være at berøre tre forhold: Unificeringen af uddannelsessystemet som i den sidste bølge startede tilbage i 1980'erne; ændringerne i de studerendes forventninger til universitetet, som man kan datere tilbage til 1990'erne samt bestræbelserne på at få studerende hurtigere igennem studierne fra starten af 2010'erne. Det første punkt eksisterer i en særlig – men langt fra unik – dansk version, mens det andet punkt er del af en generel tendens i den vestlige verden. Det tredje kan man diskutere om er særlig dansk, men kombinationen af fri adgang til videregående uddannelse (dog med en vis adgangsbegrænsning), uddannelsesstøtte i form af økonomisk understøttelse af de studerende og det politiske ønske om hurtig gennemførsel, senest udmøntet i den såkaldte fremdriftsreform, peger på at der i Danmark findes en særlig logik for incitamentsstyring af både universiteter og studerende (Nielsen & Sarauw 2014; Sarauw 2014; Sarauw & Brøgger 2014).

Unificering af uddannelsessystemet

I slutningen af 1980'erne fremsætter den daværende undervisningsminister, Bertel Haarder, sit uddannelsespolitiske program, U91, hvori han opstiller en række principper for, hvad han ser som nødvendige ændringer i det danske uddannelsessystem. Som ledestjerner angiver han 'brugerstyre' og 'kvalitet for de givne resourcer' (Undervisningsministeriet 1991: 7). Programmet består samlet af 6 punkter, hvor punkt 5 er 'Uddannelser som åbne netværk for unge og for voksne'. Bag overskriften ligger en tanke om, at frit uddannelsesvalg skal være muligt inden for det, han betegner som et sammenhængende og åbent uddannelsessystem (Undervisningsministeriet 1991: 57). På daværende tidspunkt var det svært for en studerende at skifte retning i sit studium: Ville man som studerende på et universitet skifte til et andet universitet, var det ofte tilfældet at universiteterne ikke gensidigt anerkendte hinandens uddannelser. Det var heller ikke en mulighed at studerende fra de mellemlange videregående uddannelser (MVU) kunne læse videre på en lang, videregående uddannelse, da uddannelsen hverken helt eller delvist blev anerkendt på universitetsniveau. Ønskede den færdiguddannede lærer eller sygeplejerske en lang videregående uddannelse (=universitetsuddannelse), måtte man starte forfra på bachelorniveauets 1. semester. Bl.a. på den baggrund udtrykte undervisningsministeren sit ønske om at igangsætte initiativer, der kunne sikre, at der kom mere frit valg i uddannelsessystemet, ved at "at den samlede uddannelsesstruktur bygges op på en måde, så den enkelte får mulighed for gennem eget valg undervejs i uddannelsesforløbet at sammensætte sin uddannelse på en måde, som svarer til den pågældendes egne ønsker og behov" (Undervisningsministeriet 1991: 58).

Dette blev begyndelsen til en lang række politisk initierede ændringer. Først kom Bachelorbekendtgørelsen fra 1988, der gjorde det muligt at afslutte de traditionelt lange universitetsuddannelser efter 3 år med en BA-grad, senere i løbet af 1990'erne begyndte MVU at blive omdannet til hvad man betegnede som profes-

sionsbacheloruddannelser,¹⁸ og endelig blev der oprettet deciderede ‘overbygningsuniversiteter’ – Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 og IT-højskolen i 1999 (fra 2003: IT-universitetet) – altså universiteter, som i udgangspunktet alene udbød kandidatuddannelser og ikke bacheloruddannelser.

Ændringerne, som ikke kun var resultat af U91, men også var et stort ønske fra MVU’ernes faglige organisationer, faldt sammen med den såkaldte Bologna-deklaration fra 1999, der skulle sikre ensartethed og gennemsigtighed af videregående uddannelser i Europa. Hermed blev der udviklet et uddannelsessystem med tre grader: bachelor, kandidat og ph.d. Dette medførte, at de fleste uddannelser på universiteterne blev kortere, at de gamle en-faglige magistergrader og de traditionelle magisterfag (fx museumsfagene) stort set er forsvundet, og at embedsfagene (teologi og medicin) som før udelukkende var lange universitetsuddannelser, nu også er delt i en bachelor- og en kandidatgrad. Omvendt er enkelte, førhen kortere uddannelser blevet længere.¹⁹ Endelig skal det sidste trin på uddannelsesstigen, phd’en, økonomisk ofte finansieres uden for universitetet.

Man kan således hævde, at uddannelsessystemet i dag er blevet funktionelt forsimplet i den forstand, at den studerende i de fleste tilfælde kan bygge andre studier ovenpå en eksisterende uddannelse. Eksempelvis er der inden for de seneste 15 år åbnet for, at lang række studerende med en professionsbachelorbaggrund kan søge optagelse på en række af universiteternes kandidatuddannelser.²⁰

På en måde kan man se unificeringen som et resultat af en længere reformering af uddannelsessystemet, der – så langt tilbage i tiden som fra slutningen af 1700-tallet – på den ene siden udsprang af først adelsstandens, siden også borgerskabets embedsprofessioner og på den anden side laugsvæsenets lige så lukkede adgang til at udøve håndværksfag. Fra tiden, hvor professionerne, borgervæsenet og laugene omtrent havde fuld bestemmelse over deres fag og dets udøvere, er uddannelserne siden overgået til staten. Det gælder i mindre grad uddannelsernes indhold men i høj grad uddannelsernes finansiering, herunder også finansieringen af leveomkostningerne for de, der vil studere eller oplæres i faget. Udviklingen kan derfor anskues som en ændring i det, der fra langt tilbage, socialt og de facto har kunnet forstås som fagenes og embedernes vidensmonopol, som siden har en udviklingshistorie til selvstændige institutioner, hvori interesseorganisationer i en lang periode og i visse sektorer stadig har væsentlig indflydelse. Med den øgede statslige styring kan man også forstå udviklingen som en form for demokratisering af adgangen til viden i forlængelse af forestillingen om velfærdsstaten og dens omfattende offentlige serviceapparat, der hviler på forestillinger om lige rettigheder og adgang til offentlige ydelser.

Forenklingen af de videregående uddannelsers struktur og muligheden for sammensætningen af individuelle forløb, fx således at den studerende kan skifte studieretning mellem bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen, bevirker, at det faglige stof, man som underviser kan tage op, må tage udgangspunkt i, at de studerende ikke nødvendigvis har specifikke forudsætninger, undervisningen direkte kan bygge videre på. Det gælder studerende med en universitetsbachelor-

grad, men i endnu højere grad studerende med en professionsbachelorgrad, da alene universitetsbachelorerne gennem deres tidligere studier har stiftet bekendtskab med en vis akademisk tænkning og arbejdsform. På professionsuddannelserne vægter man den professionelle dømmekraft (Nørgaard 2013; Rømer 2010), og kun i begrænset omfang, om overhovedet, teoretisk erkendelse i universitets klassiske forstand.²¹

Studerendes forventninger til universiteterne

Det andet forhold jeg vil berøre, drejer sig om de studerendes forventninger til universitetet, som også har skiftet karakter. Fra universitetspædagogisk side hævdes det fx, at balancen mellem studerende, der søger en videregående uddannelse er ændret: Førhen søgte majoriteten af studerende indsigt og (ud)dannelse, men i dag søger hovedparten universitetet primært fordi de blot ønsker et eksamensbevis (Biggs & Tang 2007: 9).²² Dette er i mine øjne en simplificeret forklaring på et ganske sammensat fænomen, hvor også spørgsmålet om videnskabens status i samfundet også må veje tungt. Andre analyser, fx Williams (2013), hævder, at der blandt studenter (og også hos studenternes fremtidige arbejdsgivere) i dag er en udbredt opfattelse af sig selv som forbrugere – bla. som følge af samme fænomen som nævnt tidligere: Man opfatter sig som skatteydere, der har krav på at få en tilfredsstillende vare som modydelse for sine skattekroner.

Den ideologi, der blev sat i værk år tilbage, og som blev udtrykt gennem U91 med at studerende skulle kunne sammensætte eget uddannelsesforløb baseret på ønsker til studiet og forestillinger om den arbejdsmæssige fremtid, har medvirket til, at studerende i dag sammensætter deres uddannelse mere individuelt og vælger elementer fra forskellige uddannelser mere frit end hvad der før var muligt. Alt efter perspektiv kan man betegne disse studerende som 'shoppere' eller som unge med selvstændige ideer om eget liv og arbejde. Denne måde at studere på, kan man på samme tid betragte som en frigørelse, en frihedsættelse og til en vis grad også en afvisning af ideen om universitære fagtraditioner som en nødvendighed. Frigørelsen kan således ses som en løsrivelse fra den tidligere tvang til på studiet at beskæftige sig med emner, den studerende i relation til eget studium ikke finder meningsfulde. Friheden drejer sig om frihed til at vælge efter interesse og skabe egen uddannelse, dvs ikke nødvendigvis uddanne sig med et bestemt type job for øje, men mere skabe sin individuelle profil, det være sig erkendelsesmæssigt eller baseret på mere pekuniære overvejelser om job-egnethed på det fremtidige arbejdsmarked.²³ Således opsøger en del studerende, hvad de betegner som 'cv-fag', dvs moduler, de forestiller sig, tager sig attraktive ud i en fremtidig arbejdsgivers øjne. Afvisning af traditioner, eller måske snarere muligheden for ikke at være tvunget til at skulle sige 'ja tak' til hele traditionen, synes at rumme en forskydning fra ukritisk at lade sig oplære i faglige områder, man som studerende ikke umiddelbart selv ønsker eller kan se relevansen af. Universitetstraditionen må i dag kunne appellere til studerende i form af en specifik meningsfuldhed, hvis elementer må kunne ekspliciteres. Studerende i dag vælger typisk moduler på

baggrund af en kombination af emne, egen interesse, underviserens renommé og en forestilling om modulets anvendbarhed i den studerendes eget projekt, hvilket i regelen også omfatter *employability*. Trods politikernes råd om allerede ved studievalget at fokusere på det kommende arbejdsmarked, påbegynder de fleste studerende ikke universitetsstudierne med en bestemt forestilling om et fremtidigt hverv, hvortil de må læse en bestemt uddannelse med en forholdsvis given stofmængde. Interessen for fremtidens job, hævder flertallet af studerende, udvikler sig i løbet af studietiden.²⁴

Denne udvikling har konsekvenser. Williams (2013) peger på, at hvor en status som forbruger i første omgang kunne synes at styrke de studerende gennem mulighederne for at vælge til og fra, kan man i dag ud fra erfaringer hævde, at de studerendes autonomi eroderes, idet studierne bliver reduceret til et instrumentelt fokus på nytte og eksamensbeviser (Williams 2013).²⁵

Universiteternes kultur er derudover blevet stadig mere evalueringsstyret, hvor den interne ledelse forsøger at kunne tilgodese den eksterne, politiske administrations krav. I diskussioner universitetsundervisere imellem høres ofte en frygt for, at studenterevalueringer bliver tilfredshedsundersøgelser, hvor hovedvægten af studerende prioriterer munter og – underforstået – ikke-krævende lavkvalitetsundervisning højere end det udfordrende erkendelsesarbejde, hvor resultatet først viser sig på sigt. Når studerende gennem deres evalueringer, og ikke mindst universiteternes brug af samme evalueringer, på den måde får forbrugerstatus i politikernes og universitetsledelsernes øjne, bliver underviserne uundgåeligt opmærksomme på ikke at gøre for meget, der kunne genere ‘kunderne’ og dermed skabe utilfredshed. Men – argumenterer Williams – denne neoliberale styringsforståelse er kun den ene side af historien. Studerende, der kritiserer undervisernes modstand mod tilfredshedsevalueringerne gør dette baggrund af en forestilling om egne, individuelle rettigheder, idet de ser universitetet som et sted, der skal tage sig af dem og sikre fremtidig indkomst, snarere end at udfordre dem i deres komfort-zone og udvide deres horisont. Denne forestilling, hævder Williams, har stået på i en årrække, og understøttes kulturelt af en terapeutisk ethos, usikkerhed i forhold til voksendommen og dens rolle og i forhold til intellektuel autoritet samt den postmoderne kritik af Sandheden (Williams 2013).

Hurtigere igennem studierne

Det tredje og sidste forhold drejer sig om at der, navnlig gennem de senere år, har der været bredt politisk fokus på, at danske studerende er lang tid om at gennemføre deres studier, og dertil at de påbegynder studierne i en for sen alder. Dette er implicit knyttet sammen med en tro på økonomisk-matematiske fremskrivningsmodeller, som kendetegner grundlaget for mange politiske beslutninger i Danmark i dag. Aktuelt hævdes det nemlig, at hvis de studerende færdiggør deres uddannelse i en ung alder, vil de, anskuet i et samlet livsforløb, kunne fungere som skatteydere i en længere periode, og dermed udgøre en større indtægtskilde for staten. Derfor har man fra politisk side forsøgt at motivere de studerende til at

komme hurtigere i gang med deres videregående studier, bl.a. ved at give studerende økonomiske og ansøgningsmæssige fordele, hvis de påbegynder studiet inden for 2 år efter afsluttet ungdomsuddannelse. Fra 2011 har der således været en ordning om, at hvis man påbegynder sit studium inden for denne periode, kan man teknisk forhøje sit eksamensgennemsnit. Tilsvarende gælder, hvis man på sin ungdomsuddannelse aflægger eksamen i et vist antal fag på højest mulige niveau.²⁶

I Danmark har det i mange år været udbredt at studerende, før de påbegyndte et videregående studieforløb, tog et eller flere års pause. Denne pause, som populært bliver betegnet som 'sabbatår', bliver brugt på at tjene penge gennem små-jobs, udlandsrejse, højskoleophold eller tilsvarende. Sabbatperioden var det udbredt at se som en del af det unge menneskes almene dannelse, men i de senere år er denne praksis blevet angrebet: Det er fx anført, at det er vanskeligt at påbegynde studier og acceptere en økonomisk lavere levestandard, hvis man har været vant til at leve for en højere indkomst, end statens uddannelsesstøtte giver mulighed for; at man glemmer skole-stoffet og kommer væk fra vanen med at studere (især fremhævet fra naturvidenskabelige fagområder), eller at man måske aldrig kommer i gang med at studere igen. På den baggrund er der opstået en overvejende politisk funderet diskurs om at pause mellem studentereksamen og videregående studium kan være spild af tid. At påbegynde sit studium hurtigt og sigte mod en hurtig gennemførelse har fået tag i grupper af unge, og dette i en sådan grad, at de ligefrem oplever, det er samfundets legitime krav og følgelig også vil være noget en kommende arbejdsgiver vil værdsætte (Schmidt & Sørensen 2013). Interessant nok er arbejdsgivernes organisationer, hvoraf Dansk Erhverv og Dansk Industri som de største, på forskellig måde bekymrede for det fokus, der er lagt på hurtig gennemførelse, idet de frygter det både går ud over de studerendes selvstændighed og over deres muligheder for at arbejde under studiet og derved få den nødvendige praktiske erfaring (Johansen 2014; Raatz 2014).

Tal fra Danske Universiteter viser, at de studerende har ageret, sådan som politikerne ønsker, men tallene dækker over store variationer. I nedenstående tabel 1 ses, hvor mange studerende, der på tværs af konkrete studier på hhv. humaniora og samfundsfag gennemfører deres studium på normeret tid. Der er vist tal fra to universiteter, der på forskellig måde befinder sig på hver sin position i universitetsverdenen: Københavns Universitet, der som landets ældste også står som det mest elitære og tiltrækker studerende fra hele landet og Aalborg Universitet, der er et ungt, regionalt universitet, som udover at have en tydelig arbejdsmarkedsrettet profil, primært henter sine studerende fra lokalområdet.²⁷

	2007	2014
Humaniora, bachelor – hele landet	36%	41%
Københavns Universitet	26%	29%
Aalborg Universitet	52%	63%
Humaniora, kandidat – hele landet	7%	13%
Københavns Universitet	11%	9%
Aalborg Universitet	21%	43%
Samfundsfag, bachelor – hele landet	43%	48%
Københavns Universitet	29%	49%
Aalborg Universitet	56%	56%
Samfundsfag, kandidat – hele landet	19%	18%
Københavns Universitet	13%	9% (26% i 2013)
Aalborg Universitet	21%	43%

Tabel 1: Opgørelse over hvor mange studerende, der på hhv de humanistiske og de samfundsvidenskabelige uddannelser gennemfører deres studier på normeret tid: Bacheloruddannelse på 3 år og kandidatuddannelse på 2 år. Kilde: Danske Universiteters statistiske beredskab, www.dkuni.dk.

Af tabel 1 fremgår, at andelen af studerende, der gennemfører deres studium på normeret tid generelt er stigende, og at dette i særlig grad gælder studerende på Aalborg Universitet. For bacheloruddannelsernes vedkommende er andelen af disse studerende procentuelt næsten dobbelt så høj på Aalborg Universitet som på Københavns Universitet. På kandidatuddannelserne er forskellen mellem de to universiteter mindre.²⁸

Det andet forhold, nemlig ønsket om tidlig studiestart, er også nået den studerende:

	2007	2014
Københavns Universitet		
Medianalder, humaniora	22,4	22,0
Medianalder, samfundsfag	21,1	21,1
Aalborg Universitet		
Medianalder, humaniora	21,6	21,0
Medianalder, samfundsfag	21,2	21,0

Tabel 2: Medianalder (50%–fraktil) ved studiestart for studerende på hhv humaniora og samfundsfag.

Tabel 2 viser, at de studerendes alder er faldet de seneste 7 år, og at studerende ved Københavns Universitet er en smule ældre end studerende ved Aalborg Universitet. En samlet opgørelse over alle universitetsstuderende – altså ikke kun humaniora og samfundsfag – viser, at den adgangsgivende eksamens alder tilsvarende falder: I 2006 gik 19% direkte videre fra gymnasiet på en videregående studentereksamen men 72% startede med en max. 2 år gammel eksamen. I 2014 star-

tede 24% direkte, mens 80% havde en max. 2 år gammel eksamen (Undervisningsministeriet 2014).

Den politiske incitamentsstruktur er ikke alene knyttet til at regulere de studerendes studieadfærd, men også til universiteternes økonomi: I dag tildeles universiteternes bevillinger ikke alene i forhold til forskning og antallet af studenterårsværk og dimittender, de producerer, men også til hvor hurtigt, disse dimittender har gennemført deres studier. Senest er dette fra 2014 suppleret med en såkaldt 'fremdriftsreform', hvor det er obligatorisk for alle studerende at gennemføre deres studium som fuldtidsstudier.²⁹

Interne vilkår

De interne vilkår for undervisningen forstår jeg, som nævnt, som de forhold, der vedrører universiteternes svar på de eksterne betingelser. Et større studenteroptag, større valgfrihed i forhold til at de studerende individuelt kan sammensætte deres uddannelse samt fokus på gennemførelse og tidlig studiestart medfører, at universiteterne internt tager initiativer i forhold til at håndtere og imødekomme disse betingelser. Det sker på en række punkter, hvor det især diskuteres, hvorvidt universiteterne også sænker det faglige niveau (Ritzau 2014)? Markant er også væksten i 'udenomscurriculære' aktiviteter på universiteterne, såsom etablering af studievejledninger, støttefunktioner til fx akademisk skrivning, pædagogiske centre og støtte med offentligt tilskud til studerende med særlige behov (dysleksi, tosproglighed, og decideret psykologisk rådgivning). Disse aktiviteter gennemgår, pga. deres placering på universiteterne, i øvrigt selvstændigt en akademiseringsproces, hvor de går fra en plads som stabslignende støttefunktioner til også at ønske forskningsbasering på linje med universiteternes traditionelle forskningsområder (Clegg 2009). Ændringerne i universitetsuddannelsernes betingelser og den øgede orientering mod at levere en vare (en universitetsgrad) til en betalende kunde har interessant nok *ikke* medført, at universiteterne har stillet spørgsmålstejn ved deres graders eksistensberettigelse. Snarere har universiteterne lagt vægt på, udover at etablere støtteforanstaltninger, også at eksplicite og tydeliggøre information til de studerende om, hvordan de kan lykkes med deres eksamener. En undersøgelse af undervisningsplaner (syllabi) fra introducerende sociologikurser i USA viser eksempelvis, at undervisningsplaner i stadig højere grad ikke blot er en læseplan, men tillige lægger vægt på at kommunikere universiteters normer og forventninger til de nye studerende lige som de i stigende grad – med et moderne udtryk – eksplicit faciliterer de studerendes læreproces på universitetet (Sulik & Keys 2013).

Forskernes specialisering i genstand, ej i teoretiske perspektiver

Et andet område man kan forstå som en ændring i hvorledes universiteterne forholder sig til ydre krav, er i forhold til ansættelser af videnskabeligt personale. Som hovedregel har videnskabeligt personale på universiteterne en nogenlunde ligelig forpligtigelse til at undervise og at forske, dog med nogen overvægt til

undervisning, men hvor forskningen tidligere har været den eneste vægt i forhold til at udpege den mest kvalificerede ansøger til en ledig stilling, bliver der i dag også lagt en vis vægt på undervisningskompetence og ansøgerens lyst til og evne for at udvikle undervisningen, gerne gennem inddragelse af 'ny teknologi'. Dertil er kommet en ny type professorater, de såkaldte MSO-professorater³⁰ som blev indført i 2004. Disse stillinger er tidsbegrænsede, men de ser ud til at blive foretrukket af universiteternes ledelser frem for at oprette ordinære professorater. Årsagen kunne være, at et MSO-professorat nedlægges efter udløb, og derved bliver det nemmere for universitetsledelsen at prioritere – og efterfølgende eventuelt at fravælge – specifikke fagområder (Øllgaard 2013).

I et ordinært stillingsopslag til et lektorat lægges der i stillingsopslaget således vægt på følgende kvalifikationer:

- Forskningsmæssige kvalifikationer i relation til [fagområdet] af aktiv forskning og graden af originalitet og omfang i den videnskabelige produktion
 - Videnskabelig indsats, faglig bredde og dybde, stringens, grundighed og akkuratess
 - Dokumenterede undervisningsmæssige kvalifikationer, (herunder evne til at varetage undervisning på dansk og engelsk).
 - Dokumenterede administrative kvalifikationer
 - Forskningsledelse
 - Deltagelse i netværk – nationale og internationale
- (lektoratopslag i britisk historie, Københavns Universitet, maj 2015)

Selv om de forskningsmæssige kvalifikationer står øverst og ikke fraviges, er der ikke tvivl om, at de øvrige kvalifikationer også tillægges betydning, og sagtens kan medvirke til at afgøre, om den ene eller den anden ansøger ender med at få tilbudt den opslåede stilling.

Der synes at være en tendens til, at forskere i dag primært ansættes på baggrund af forskningsområde, og gerne et forskningsområde, der aktuelt indgår enten i et af universiteternes såkaldte satsningsområder – eventuelt som defineret af en MSO-professors faglige speciale – eller i et tidsbegrænset center, der finansieres gennem med en vis mængde eksterne midler. Eller med baggrund i ønske om at stå stærkere over for en økonomisk attraktiv, ekstern samarbejdspartner. De epistemologiske spørgsmål er således gledet i baggrunden, mens der i forgrunden i stadig stigende grad står forskerens evne til og mulighed for at kunne finansiere sit eget job, dels gennem at undervise og producere artikler, heraf gerne i internationale 'niveau 2'-tidsskrifter, dels ved at indhente økonomiske midler til egen og kollegers forskning.

I denne optik bliver undervisning i sociologisk teori og metodologi, og herunder uværgerligt også undervisning i Bourdieu, indirekte gjort til et middel for at opnå ovennævnte mål, hvilket placerer det konkrete anvendelsesaspekt i en stær-

kere position i universiteternes interesseområder, end forståelse og fortolkning af teorier og metoder har mulighed for at opnå.

De studerendes jobfremtid

Det sidste interne forhold, jeg vil berøre, drejer sig om de studerendes fremtid, der, som nævnt, i dag ofte er rettet mod succes på et arbejdsmarked. En kandidatuddannelse fører i dag til meget andet end en embedsstilling i den offentlige sektor eller en forskerstilling på et universitet eller lignende institution. Med et stadig større optag af studerende er det indlysende, at en stadig mindre procentdel får mulighed for at vælge de traditionelle karriereveje. Men, som også nævnt i det tidligere, er der blandt de studerende selv angiveligt også færre, der har orientering mod erkendelse, mens flere orienterer sig mod de muligheder, de forestiller sig – i overensstemmelse med forældregenerationens diskurs – et eksamensbevis kan give.

Diskussionerne om, hvad en universitetsuddannelse kan og skal føre til, har med omdefineringen af universitetsuddannelser til lange, videregående uddannelser, antydnet, at universitetets tidligere selvforståelse ikke længere er dækkende i dag. Tilbage i 1990'erne introducerede Gibbons og Nowrotny de to typer tænkninger om videnskab og vidensproduktion, nemlig modus 1, som dækkede over det klassiske universitet med fokus på indsigt og erkendelse, og modus 2-forskningen hvor fokus er på anvendelse (Gibbons et al. 1994). At anvendelsesorienteret forskning i dag har plads på også humanistiske fakulteter skyldes nu andet og mere end skift i universiteternes selvforståelse: Den stadig mere komplekse verden, hvor usikkerhed og vedvarende bevidsthed om risiko, ændrer fundamentalt ved forestillingen om, hvad viden er og hvad viden skal bruges til. Denne bevidsthed slår også igennem på de mere nære overvejelser om studenterne fremtid: Arbejdsmarkedet efterspørger i dag medarbejdere, der på forskellige niveauer i virksomhederne kan skabe overblik og løse mere komplekse opgaver i deres funktion end før, hvor arbejdet var mindre videnstungt, arbejdsdelingen mere hierarkisk og arbejdet tydeligere afgrænset. Den vertikale arbejdsdeling har vundet indpas, på det akademiske arbejdsmarked, mens den horisontale arbejdsdeling er mindsket i omfang: I den offentlige sektor skubber nydimitterede akademikere i dag de traditionelt kontoruddannede ud, netop på grund af denne udvikling, idet akademikernes kompetencer efter arbejdsgivernes mening har den nødvendige, bredere uddannelse uden at være – i denne sammenhæng – unødigt specialiserede. Den nyuddannede akademiker finder derfor i ganske mange tilfælde arbejde uden for det område, vedkommende direkte er uddannet til (Danske Universiteter, 2013).

På et arbejdsmarked af denne karakter hvor modus 2 aspektet fylder stadig mere, er det ikke overraskende at videnskabelige teorier, herunder Bourdieus, især kan få plads, hvis de bliver tolket ind i en anvendelsesorienteret ramme: Kan en tænkning og dens begreber bidrage til at belyse komplekse, men konkrete spørgsmål, og derigennem bidrage til et bud på en anvendelse/løsning – hvor mid-

lertidig denne så måtte være – er den brugbar. Kan teorien alene bidrage til beskrivelse og erkendelse, er den ikke nødvendigvis relevant, hverken på arbejdsmarkedet eller på dele af universitetet. Hvorvidt anvendelsesorienteringen afspejler sig i udviklingen i mængden af Bourdieu-specialer, som vist i figur 2, vil en nærmere undersøgelse kunne afdække.

Hvad med undervisningen i Bourdieu?

Efter at have været omkring en række af de ændrede vilkår, der gælder på universiteterne, som bestemt ikke er enestående for den danske universitetsverden, men synes at være en generel udvikling i den vestlige kulturkreds, er det oplagt at stille spørgsmålet: Hvad med undervisningen i Bourdieu? Givet det overhovedet mening at forsøge at undervise i sociologisk teori på andet end det introducerende niveau? Hvordan med forholdet mellem det erkendelsesrettede og det anvendelsesorienterede perspektiv? Jeg vil bestemt mene, at selvfølgelig skal man på universiteterne undervise i Bourdieu, men også at man som underviser må forholde sig til vilkårene for at gøre dette, frem for at ønske at tidligere tider måtte vende tilbage – et ønske, der realistisk set ikke kan gå i opfyldelse. I den eventuelle ærgrelse over ikke at kunne undervise i Bourdieu som før, skal man ikke overse det forhold, som Williams peger på, nemlig at mange af de, der underviser i dag, selv er rundet af en anden universitetskultur og dermed har andre erfaringer med universitetet, end studerende har i dag (Williams, 2013). Her kunne man sammenligne med hvad Bourdieu kalder 'Don Quixote'–syndromet, nemlig når der er forskel på den verden, hvori agentens habitus er dannet og som han derfor forventer eksisterer, og så den konkrete verdens nye objektive betingelser og struktur (Bourdieu 1996). Derfor skal vi som universitetsundervisere også være opmærksomme på, hvad det egentlig er, vi kritiserer, når vi kritiserer dagens masseuniversitet: Er det et forsvar for den kultur, vores egen akademiske opvækst foregik i, og hvor vi stiftede bekendtskab med de daværende forskeres og underviseres privilegier, men som vi aldrig selv fik del i, fordi tiderne skiftede og universiteternes vilkår blev ændret? Er det reelt en bekymring over studenternes mistede muligheder for videnskabelig erkendelse? Eller er det overvejelser om universiteternes position i samfundets videns- og magthierarki?

De ændrede vilkår indvirker på alle universiteternes fag og således også på sociologi. Et eksempel på dette beskriver McLean & Abbas (2009), idet de hævder, at der er sket en 'biografisering' af faget: For at inddrage de studerende griber undervisere i dag i høj grad til at rekontekstualisere sociologien og undervise med udgangspunkt i de studerendes egen biografi. Baggrunden ser forfatterne som både didaktisk og i et ønske om at fastholde de studerendes engagement. Men også at der er i samfundet finder en generel de-politisering sted, hvorved sociologiens kritiske potentiale synes at forsvinde, mens det individuelle og anvendelsesorienterede vinder frem. Eksempelvis er de, der før var genstand for sociologien – arbejderklassen, professioner, minoriteter – i dag udgangspunktet, idet det er unge med baggrund i netop disse grupper, der i stigende grad søger universiteternes

nye, anvendelsesrettede fagområder (McLean & Abbas 2009). Det forhold kan man genkende fra en del af de ph.d.-afhandlinger og specialer, der i Danmark er skrevet med udgangspunkt i et Bourdieu-perspektiv, hvor ganske mange anlægger et professionsperspektiv, der i udgangspunktet ligger op ad forfatterens egen profession, mens andre baserer sig på interesse for et sagsforhold relateret til egen faglighed. Dette kan der være god mening i, for kendskab til og forståelse af et felt, nysgerrighed i forhold til at forstå agenternes praktik og i den sammenhæng strukturerende faktorer, er et potent udgangspunkt for at kunne udforske et område. Men den biografiske kerne er tydelig.

Udfordringen med store studenteroptag på videregående uddannelser forsøges løftet på forskellige måder, hvor jeg allerede har nævnt rækken af forskellige støtteforanstaltninger, rettet mod såvel undervisere som studenter. Men også i forhold til selve undervisningen fremkommer interessante bud på, hvorledes man med udgangspunkt i undervisningen, på trods af diverse udfordringer, kan etablere meningsfulde forløb: Uden at ville gå på kompromis med at ville lære studerende historiefagets forskningsmæssige metoder, viser Keirle og Morgan en række konkrete eksempler på, hvordan man kan lære studerende 'historisk tænkning', 'historiske problemstillinger', at 'tænke som en historiker' og 'vurdering af historiske forskningstekster' (Keirle & Morgan 2011). Den måde, hvor de to forfattere forstår deres undervisning og de studerendes læring på, lægger sig op ad et af de efterhånden mange kvalitetssystemer indenfor uddannelsessektoren, aktuelt fra Australien. Vi har i Danmark et lignende system nemlig det, der anvendes ved akkrediteringer af uddannelser (Akkrediteringsrådet 2011; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Andre forfattere foreslår forskellige former for studenterinddragende undervisning med sociologisk teori (Hoop 2012), eller i den mere praktiske afdeling ved at hjælpe studenter med at anlægge et sociologisk perspektiv på, hvad de i udgangspunktet forstår som sandheder (Willis & Burns 2011) eller ved ganske enkelt – hvilket i praksis naturligvis langt fra er enkelt – at skabe et 'lærende fællesskab' omkring sociologiundervisningen (Macheski, Lowney, Buhrmann, & Busk 2008).

Fælles for de måder, hvorpå universitetsundervisere møder udfordringerne, er imidlertid at selve undervisningen 'didaktiseres' eller metodegøres gennem de mange forskrifter, vejledninger, how-to's etc. Den dannelsesstanke, der hidtil har hersket på i hvert fald danske universiteter – men måske kun som ideal (Kristensen 2007) – har været, at studenten gennem sit studium skulle præsenteres for en række tænkninger, men at syntesen af disse tænkninger skulle være op til den individuelle students egen erkendelse. Spørgsmålet er, om metodegørelse påvirker mulighederne for erkendelse i en uhensigtsmæssig retning eller blot tager højde for, at erkendelsen i dag har andre vilkår end tidligere?

Så hvad kan man gøre? Hvordan kan man 'undervise i Bourdieu' – eller i andre sociologiske eller teoretiske positioner – på universitetet i dag inden for rammerne af de vilkår, der tilbydes: Det videnskabelige personale er presset af krav om stadig større produktion, både undervisningsmæssigt og forskningsmæssigt, tiden til

undervisning er kort, studenterne mange og studenternes forudsætninger er, pga individualisering af studierne, forskelligartede og til en vis grad uforudsigelige?

En mulighed kunne være at reflektere over, hvad en såkaldt *signaturpædagogik*, dvs hvad undervisning i Bourdieu skulle handle om? Inspirationen til dette kommer fra undervisning i antropologi, hvor argumentet er, at man ikke blot skal læse om, men også undervise de studerende i selv at tænke og handle som en antropolog (Santos 2013). Den – i undervisningsmæssig forstand – klassiske model med forelæsninger, evt. øvelser eller øvelsesspørgsmål og diskussion, kan falde mere eller mindre heldigt ud, og mon ikke de fleste, der har uddannet sig på universitetet har oplevet både interessante og ganske kedsommelige forelæsninger, samt ritualiserede diskussioner, hvor de studerende halvhjertet blev forsøgt inddraget? Opkomsten af de mange bøger om Bourdieu, kan man hævde, er også være med til at skabe et skel mellem den sfære, hvori undervisningen foregår og hvor de studerende måske bliver præsenteret for stoffet i en meget forenklet form, og den sfære, som universitetsansatte er en del af, og hvor forskere skriver deres arbejder rettet mod andre forskere.

At undervise i Bourdieu retter sig ikke kun mod undervisningen på en samlet uddannelse, for mange forskellige uddannelser inden for samfundsvidenskaberne og de humanistiske videnskaber kan anlægge et bourdieu'sk perspektiv.³¹ Men det kan med inspiration fra signaturpædagogikken³² give god mening at overveje, hvilken viden og hvilke færdigheder der skal sættes i værk for at tænke og handle i overensstemmelse med Bourdieu: Hvad ligger der i kernen af at arbejde med Bourdieu? Ikke kun i forhold til at forstå, men også i forhold til at tænke og handle som en i Bourdieus forstand videnskabelig praktiker? Ikke kun læse om de teoretiske perspektiver eller om den epistemologiske tænkning, der ligger bag, men rent faktisk indarbejde begge elementer i undervisningen på en sådan måde, at de studerende inddrages. Med anerkendelse af biografiseringen af sociologien, da gerne med udgangspunkt i de studerendes egen verden. Dette sker ideelt allerede ved den indledende undervisning på universiteterne og må ikke kun være reserveret særlige seminarer. Det er de forhold, signaturpædagogikken opfordrer os til at reflektere over.

Men samtidig med at stille spørgsmålet om, hvordan man kan undervise i Bourdieu er det måske tilsvarende vigtigt at spørge, *hvorfor* man skal undervise i Bourdieu? Skal studerende studere Bourdieu, udlægge teksterne, som man i teologien udlægger 'den hellige skrift'? Det skal nogen kunne, men skal det være universitetsstuderende som skal oplæres i denne disciplin? Eller er det vigtigst at studerende gennem en sociologisk tænker som Bourdieu opnår erkendelse af et sagsforhold, der måske forbliver individuelt eller blot af interesse for de få, hvilket efter alt at dømme vil blive en reel udfordring at håndtere som underviser efterhånden som studenterbestanden bliver mere og mere divers?³³ Hvis erkendelse af individuelle forhold er det primære, må dette da ske inden for et bredere sociologisk miljø eller blot inden for en mere generel sociologisk tænkemåde? Skal et fælles sprog om dette udvikles og er dette eventuelle fælles sprog den sociologi-

ske teori i sig selv eller hellere sociologisk teori erkendt gennem et biografisk udgangspunkt? Eventuelt udviklet gennem overvejelser om en signaturpædagogik?

Jeg vil slutte med et citat, som med reference til synspunktet om at masseuniversitetet også handler om demokratisering af uddannelse, bemærker at:

... higher education is not about getting more individuals into the institution but about getting the institutional values – the value of specialist, complex, contradictory thought – into the student. (Rowland, Byron, Furedi, Padfield, & Smyth 1998)

Og, kunne man måske tilføje, dette må gerne ske på en måde, så det epistemologiske perspektiv står tydeligt.

Grundlæggende handler spørgsmålet også om, hvad et universitet er og skal kunne. I dag er universitetet bl.a. bare den institution, hvor det, der administrativ betegnes 'videregående uddannelse', defineret ved et bestemt indgangsniveau (en studentereksamen), finder sted.

Konklusion

I artiklen har jeg stillet spørgsmålet om, hvad det mon vil sige at undervise i Bourdieu, når vilkårene for universitetsuddannelser og undervisning af universitetsstuderende ændrer sig, som tilfældet har været gennem de seneste 15-25 år. Interessen for Bourdieu og anvendelsen af Bourdieus tanker synes stadig at være stigende, men spørgsmålet om hvorvidt undervisningen bør tænkes på ny bør overvejes, når man går ned i en udvalgt række af konkrete forhold, der ligger til grund for ændringerne af vilkårene for universitetsundervisningen. Disse forhold lader sig næppe føre tilbage, hvorfor man som underviser på et universitet må tænke ad nye baner, fremfor ureflekteret at søge at reproducere den undervisning, man selv mødte som student. Et bud på hvordan man kan tænke undervisning i Bourdieu findes i den såkaldte signaturpædagogik – udtrykket er hentet fra tilsvarende overvejelser omkring antropologifaget. Der er ikke nogen enkel løsning på udfordringerne, og det gøres ikke nemmere af at Bourdieu i dag indgår i undervisningen på alle niveauer fra gymnasiet, på professionsbacheloruddannelserne og på universiteternes bachelor- og kandidatuddannelser. Der er tale om en opfordring til refleksion over spørgsmålet: Hvordan kan man undervise i Bourdieu?

Marianne Høyen, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Noter

¹ I forbindelse med jubilæet udkom en bog på Hexis' forlag: Hvorfor Bourdieu? (Esmark 2010).

- ² På Hexis' hjemmeside findes en samlet oversigt over jubilæumsarrangementet: <http://www.hexis.dk/tidligerearrangementer.html>
- ³ STX – det almene gymnasium, efter folkeskolens obligatoriske 10 år. HF – tilsvarende STX, men rettet mod lidt ældre elever og/eller elever, der læser enkelte fag ad gangen. Der eksisterer fire gymnasieretninger i Danmark. De to andre er hhv. et teknisk gymnasium og et handelsgymnasium.
- ⁴ University College – uddannelsesinstitutioner, hvor professionsbacheloruddannelserne til fx lærer, pædagog, socialrådgiver og sygeplejerske finder sted. Varigheden er 3,5 – 4 år.
- ⁵ Fx Christensen, V.T. (2011). Forældrene har nøglen til børns overvægt. AKF Nyt, 2. og Lehman, D. (2012) Madsribenterne har overtaget gudernes arbejde. Information 14.06.2012.
- ⁶ Undertiden møder man en anden betydning af begreberne end Bourdieu selv lægger op til: Især kulturel og social kapital, hvor førstnævnte bliver et begreb, der dækker over en vis (skolemæssig) dannelse, mens sidstnævnte dækker 'netværk'. Fælles er, at begrebernes kobling til kapitaler i det sociale rum synes forsvundet.
- ⁷ Informationen til figur 1 er fundet gennem søgning på bibliotekernes generelle database bibliotek.dk kombineret med Statsbibliotekets katalog: I Danmark pligtafleveres alle udgivne bøger bla. til Statsbiblioteket, jf Lov om pligtaflevering af offentliggjort materiale (Lov nr. 1439 af 22. december 2004). Ordningen har været gældende siden 1927. Alle udgivne, danske bøger, skulle således være registreret her.
- ⁸ Bl.a. derfor udgiver Hexis sådanne bøger på eget forlag, da vores omkostninger er markant mindre end de kommercielle forlags.
- ⁹ Dette gjaldt indtil for få år siden eksempelvis ph.d.-afhandlinger, men også andre former, såsom arbejdsrapporter.
- ¹⁰ Universitetsbibliotekernes registreringer af specialer er temmelig usikker. Det er først gennem de seneste år, man i det hele taget er begyndt at registrere specialer systematisk, og den katalogisering, der er foretaget, er i sig selv ikke altid foretaget lige omhyggeligt. Der er her alene søgt på specialer hvori 'Bourdieu' indgår som *keyword* eller i specialets *abstract*. Dette medfører, at en række specialer hvor Bourdieus arbejder også indgår, ikke er medtaget, fx hvis kun ordet 'feltanalyse' er nævnt (bl.a. forfatterens eget).
- ¹¹ Fra Statistikbanken, tabel "U38: Fuldførte elever, lange videregående uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse og køn (AF-SLUTTET)".
- ¹² For at undgå tilfældige udsving er tallet opgjort i forhold til et gennemsnit af år 2000–2004 til 2014.
- ¹³ Projekttopgaverne i gymnasieskolens 4 gymnasietyper – det almene gymnasium (STX), teknisk gymnasium (HTX), handelsgymnasiet (HHX) og Højere Forberedelseseksamen (HF), har alle deres særlige projektforsøg: Studieretningspro-

jekt (STX, HTX, HHX), Større Skriftlige Opgave (2. HF) eller Studieretningsopgave (2. G på STX og på HF).

¹⁴ Denne database findes på ucviden.dk

¹⁵ Gymnasiernes database findes på studienet.dk

¹⁶ Hvordan man som underviser håndterer store hold, er efterhånden et fast indslag i den voksende mængde af universitetspædagogiske tekster. Fx Morton, A. (2014): "Lecturing in Large Groups" In: Fry, H. (2014): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.

¹⁷ Denne form har præget flere af de ældre Hexis-folks introduktion til Bourdieu, arrangeret omkring professor Staf Callewaert på KUA i starten af 1990'erne.

¹⁸ En proces, der endnu ikke er afsluttet. Senest er Politiuddannelsen i 2013 blevet til Professionsbachelor i politivirksomhed. Denne kan følges op af en master på deltid i samme emne: Master i Politivirksomhed. Udbydes af Aalborg Universitet.

¹⁹ Dette gælder fx jura, som før var på 4 år, og agronomi, som ligeledes var 4-årig.

²⁰ Det er i praksis ikke muligt at få et samlet overblik over, hvilke kandidatuddannelser, professionsbachelor kan optages på, da det både er op til det enkelte universitets vurdering og desuden afhænger af den enkelte professionsbachelors individuelle sammensætning af sin uddannelse. Men der er tale om et betydeligt antal inden for alle fakulteter. På Aarhus Universitet gælder det i 2015 eksempelvis 26 kandidatuddannelser (heraf 7 tekniske). Nogen gange forudsættes det at den studerende tager supplerende kurser i sommerferien før studiestart eller lignende.

²¹ Durkheim har en diskussion om karakteren af denne viden for samfundsvidenskabens vedkommende (Durkheim, 2014). Samme tænkning er diskuteret i forbindelse med spørgsmålet om hvad sygeplejevidenskab bør være (Petersen, 1998).

²² Dette synspunkt fremføres også i Danmark, bl.a. i filmen *Teaching Teaching & Understanding Understanding* <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>

²³ Arbejdsmarkedet er samtidig blevet mere fleksibelt: Et tidligere traditionelt arbejdsområde for humanister har været gymnasieskolen, hvor man for at blive ansat som lærer tidligere skulle have studeret et af de store gymnasiefag – dansk, historie, engelsk etc. I dag kan man blive underviser i gymnasiet på baggrund af en lang række fag som fx retorik, mediefag, kulturforståelse (Uddannelses- og forskningsministeriet (2006). Dette skyldes at 'markedet' for gymnasielærere har ændret sig, ikke mindst med gymnasireformen fra 2003.

²⁴ Dette dokumenteres indirekte gennem de dimittendundersøgelser, universiteterne laver, fx i Kandidatundersøgelsen (Københavns Universitet – Det humanistiske Fakultet, 2013). Dimittendundersøgelserne er et element i den såkaldte Vækstpakke fra 2014 (Finansministeriet, 2014).

- ²⁵ Williams skriver på baggrund af udviklingen i de angelsaksiske lande, hvor universitetsstudier ikke – som i Norden – er gratis. Senest har indførslen af betaling på universiteterne i Storbritannien på op til 9000 GBP pr år affødt særlige forventninger.
- ²⁶ Denne ordning har medført den lidt absurde situation, at for enkelte videregående uddannelser i Danmark, der er særlig attraktive i ansøgernes øjne, kan adgangskvotienten ligge højere end karakterskalaens maksimumskaraktter. I 2014 var dette tilfældet for uddannelsen i International Business på Copenhagen Business School.
- ²⁷ Dette er dog undtaget Aalborgs Universitets ingeniøruddannelse, som har et betydeligt større opland end Nordjylland alene.
- ²⁸ Det skal dog bemærkes, at Københavns Universitet optager betydeligt flere studerende end Aalborg Universitet: Københavns Universitet optog i 2007 vs 2014 på BA-humaniora 7207 og 7754 studerende og på BA-samfundsfag 5450 og 5871 studerende. Aalborg Universitet optog i 2007 vs 2014 på BA-humaniora: 562 og 972 studerende og på BA-samfundsfag 811 og 1232 studerende.
- ²⁹ Fremdriftsreformen rummer, ud over krav om fuldtidsstudier, også krav om ikke at kunne skifte til et nyt studium uden at overføre allerede beståede eksaminer fra det afbrudte studium. Endelig er den studerende med en bachelorgrad ikke længere garanteret mulighed for at kunne læse videre på et kandidatstudium, hvis ikke dette påbegyndes i umiddelbar forlængelse af den afsluttede bachelorgrad. Fremdriftsreformen er sikret implementeret gennem de studieadministrative systemer, der i udbredt grad hindrer at den studerende kan gøre anderledes end foreskrevet.
- ³⁰ MSO – Med særlige opgaver.
- ³¹ Måske for humanioras vedkommende *for* bourdieu'sk? I en bog, udkommet medio 2015, beskrives det, at humaniora er blevet overtaget af samfundstænkerne, bl.a. af Bourdieu (Pedersen, D.B. et al., 2015).
- ³² Santos nævner forskellige eksempler på signaturpædagogik, fx case-metoden i handelsuddannelserne, dialogen i jura og klinikkens fremgangsmåde i medicin (Santos, 2013).
- ³³ Diversitet kan anskues på flere måder, men i Danmark er antallet af eksempelvis studenter med en anden etnisk baggrund, i hvert fald på de humanistiske og visse samfundsvidenskabelige uddannelser endnu umådelig beskeden – noget som sandsynligvis vil ændre sig i fremtiden.

Referencer

Akkrediteringsrådet. (2011). *Vejledning til ansøgning om akkreditering og godkendelse af eksisterende universitetsuddannelser*. Retrieved 27. maj 2015,

from:

http://akkr.dk/wpcontent/uploads/akkr/Vejledning_eksisterende_uddannelser_010211.pdf

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3 ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Pedersen, D.B., Køppe, S & Stjernfelt, F. (Eds.) (2015). *Kampen om disciplinerne. Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, V.T. (2011). Forældrene har nøglen til børns overvægt. *AKF Nyt*, 2.
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403-416.
- Danske Universiteter. (2013). *Akademikernes arbejdsmarked*. København: Danske Universiteter.
- Durkheim, É. (2014). *Opdragelse, uddannelse og sociologi: en bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: MindSpace.
- Esmark K. et al. (2010). *Hvorfor Bourdieu?* København: Hexis Forlag
- Finansministeriet (2014). *Aftale om vækstpakke*. Pressemeddelelse. Retrieved 24. august 2015, from:
<http://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2014/07/aftale-om-en-vækstpakke-2014>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage Publications Inc.
- Hoop, K. C. (2012). Comte Unplugged: Using a “Technology Fast” to Teach Sociological Theory. *Teaching Sociology*, 40(2), 158–165
- Johansen, M. M. (2014). Duellen: ‘Reformen skolegør de studerende’. *Information* 23.9.2014
- Keirle, P. A., & Morgan, R. A. (2011). Teething Problems in the Academy: negotiating the transition to large-class teaching in the discipline of history. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(2).
- Kristensen, J. E. (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning. In J. E. Kristensen, K. Elstrøm, J. V. Nielsen, M. Pedersen, B. V. Sørensen, & H. Sørensen (Eds.), *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Københavns Universitet – Det humanistiske Fakultet (2013). *Kandidatundersøgelsen 2013*. Retrieved 25. august 2015, from:
<http://hum.ku.dk/omfakultetet/statistik/Kandidatundersogelsen2013.pdf>
- Lehman, D. (2012) Madsribenterne har overtaget gudernes arbejde. *Information* 14.06.2012.

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner. *LOV nr 601 af 12/06/2013*. København: Retsinformation.
- Macheski, G. E., Lowney, K. S., Buhrmann, J., & Busk, M. E. L. (2008). Overcoming student disengagement and anxiety in theory, methods and statistics courses by buiding a community of learners. *Teaching Sociology*, 36(1), 42–48.
- McLean, M., & Abbas, A. (2009). The ‘biographical turn’ in university sociology teaching: a Bernsteinian analysis. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 529–539.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Nielsen, G. B., & Sarauw, L. L. (2014). Fremdrift og fremsyn : kampen om de studerendes tid. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2014, nr. 2, 33–42.
- Nørgaard, B. (2013). *Dømmekraft, professionsuddannelser og det professionelle arbejde: et udviklingsprojekt med Nordjyllands politi og pædagoguddannelsen*, Aalborg. Aalborg: UCN, Forskning og Udvikling.
- Petersen, K. A. (1998). *Sygeplejevidenskab – myte eller virkelighed?* Viborg: Viborg Amt, Undervisning og Kultur, Center for Videreuddannelse.
- Ritzau. (2014). *Rektor: Taxameterordning sænker barren til eksamen* Pressemeldelse.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., & Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133-141.
- Rømer, T. A. (2010). Handling og tænkning i professionsuddannelserne. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 58(2), 62–71.
- Raatz, M. L. (2014). Dansk Erhverv: Flere ting i fremdriftsreformen bør ændres. *Politiken* 23.4.2014.
- Santos, P. (2013). Towards a Signature Pedagogy for Anthropology. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(3), 135-146.
- Sarauw, L. L. (2014). Progression på tid og på tværs. Fremdrift og fleksibilisering som styringsregime på de videregående uddannelser. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 9(16), 6-17.
- Sarauw, L. L., & Brøgger, K. (2014). Uddannelse for de mange som mulighed. In Steen Nepper Larsen (Ed.), *Universitetsverdenen – flerstemmige visioner: Sophia – tænketank for pædagogik og dannelse*. Brønderslev: Sophia.
- Schmidt, C., & Sørensen, M. (2013). *Hvorfor uddanne sig mere? Professionsuddannedes forestillinger om videreuddannelse*. (Kandidatspeciale i Pædagogisk Sociologi), Aarhus Universitet, Upubliceret.
- Scott, W. R. & Christensen, S. (1995). *The institutional construction of organizations. international and longitudinal studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sulik, G. & Keys, J. (2013). "Many Students Really Do Not Yet Know How to Behave!": The Syllabus as a Tool for Socialization. *Teaching Sociology*, 42(2), 151-160.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2006). Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser. *VEJ* nr 5 af 18/01/2006.
- Undervisningsministeriet. (1991). *U91: det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*. København.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2014). Optag 2014 – alder på adgangsgivende eksamen. Retrieved 25. maj 2015, from: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/notat-3-alder-pa-adgangsgivende-eksamen.pdf>
- Williams, J. (2013). *Consuming higher education : why learning can't be bought*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Willis, E. & Burns, E. (2011). The Empty Shops Project: Developing Rural Students' Sociological Insight. *Teaching Sociology*, 39(1), 27-41.
- Øllgaard, J. (2013). MSO-succes men med faresignaler. *Forskerforum*. Retrieved from: <http://www.forskeren.dk/mso-succes-men-med-faresignaler/>

Brukermedvirkningens uttrykk og virkning i barnevernets undersøkelser – et maktanalytisk perspektiv

Hilde Aamodt

User participation in child protection investigations – a power perspective. This article explores how user participation is expressed in conversations between parents and social workers in Norwegian child welfare investigations. The text shows that user participation can be perceived as a covert form of individualized power, which makes both clients and professionals act in certain ways. The workings of this individualized power is analyzed by looking at the concept of user involvement in the light of Foucault's theory of power technologies and self-technologies. The article's empirical data consists of ten conversations between parents and social workers during their first meeting. The conversations were filmed.

Keywords: User participation, empowerment, child welfare, Foucault, governmentality, technologies, self-management

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan brukermidvirkning kommer til uttrykk i møte mellom foreldre og saksbehandlere i barnevernets undersøkelser. Analysen viser hvordan brukermidvirkning kan fremstå som en maktform hvor velferdsstatens grep blir å få individer til å lede seg selv, både den profesjonelle så vel som brukeren. Jeg er altså opptatt av hvordan individer blir styrt gjennom styringsredskaper som utgir seg for noe annet enn det de er. Det er den tildekte makten som er analysert frem gjennom å se begrepet brukermidvirkning i lys av Michel Foucaults teori om makt- og selvteknologi. I artikkelen synliggjøres makt- og selvteknologienes *virksomheter* i barnevernundersøkelsens praksis. Artikkelens empiriske datagrunnlag er ti samtaler mellom foreldre og saksbehandlere i deres første møte i en barnevernundersøkelse. Samtalene er videofilmet og senere transkribert. I artikkelen er det valgt to illustrerende utsnitt fra en av samtalene. Sekvensene tjener som eksempel på de mønstre som trer frem i analysen av det empiriske materialet. Det ene mønsteret handler om hvordan *planen* for undersøkelsen blir bestemmende for brukermidvirkningens uttrykk og virkninger og dermed for samtalens handlingsrom. Det andre mønsteret viser hvordan brukermidvirkning settes på prøve i situasjoner der barnevernet fremsetter ønske om å snakke med barnet. Ønsket skaper uro og skepsis hos foreldrene og formidles som usikkerhet

og åpen motstand uten at det nødvendigvis påvirker eller endrer saksbehandlingens plan for undersøkelsen.

Formålet med artikkelen er å undersøke brukermedvirkning empirisk fra et maktanalytisk perspektiv. Spørsmålet som stilles er hvordan brukermedvirkning trer frem i møte mellom foreldre og saksbehandlere i barnevernets undersøkelser.

Brukerens møte med systemet

Brukermedvirkning regnes som en grunnleggende forutsetning for at hjelpen velferdstjenestene tilbyr, er i tråd med brukerens hjelpebehov, interesser og muligheter til å nyttiggjøre seg hjelpen (St.meld. 25; Lov om sosiale tjenester paragraf 8-4; Pasientrettighetsloven paragraf 3-1, St.meld. nr. 47; Ellingsen 2007), og blir ofte forstått som den enkeltes rett til å påvirke, justere og eventuelt avgjøre hva som vil være den beste hjelpen i den gitte situasjonen (Alm Andreassen 2005). Brukermedvirkning kan også defineres som brukerens rett til å utforme hjelpetilbudet sammen med den profesjonelle (Rådet for psykisk helse 2004a, Sosial- og helsedepartementet 2006). Sunniva Ørstavik ser brukerperspektivet som en forutsetning for all hjelp. Hun mener at den kunnskapen profesjonelle har er utilstrekkelig i forhold til den kunnskapen hjelpsøker har (Ørstavik 1996). Brukermedvirkning har også blitt knyttet til brukerens forståelse av egen situasjon, ved at det oppstår en intersubjektiv forståelse i møtet mellom klienten og sosialarbeideren (Humerfelt 2005). Sissel Seim og Tor Slettebø definerer brukermedvirkning som barn og foreldres *deltagelse* i møtet med barnevernet, og videre at deltagelsen skal ha en virkning, det vil si at familien som bruker av barnevernet får innflytelse (2007:15). Mona Sandbæk (2001) fremholder viktigheten av at brukeren og den profesjonelle skaper en felles historie som kan bidra til at brukeren identifiserer seg med tiltakene som iverksettes. Der man ikke oppnår en slik felles historie, er det ifølge Sandbæk særlig viktig at de ulike versjonene av historien kommer til uttrykk. Det forutsetter at saksbehandler klarer å se brukerens liv slik denne selv ser det. Bare gjennom en slik innlevelse kan det skapes grunnlag for en ærlig dialog hvor man også kan ta opp tilkortkommenhet og mangler (ibid.).

Den generelle barnevernsforskningen knyttet til foreldres innflytelse og medvirkning er relativt begrenset, men funnene er entydige. Foreldre opplever i liten grad å bli lyttet til og gjort deltagende i møte med barnevernet (Egelund 1997; Haugland 2007; Engebretsen 2007; Hall/ Slembrouck 2001; Aamodt 2007; Seim og Slettebø 2007, 2008; Uggerhøj 2011; Juul 2010; Midjo 2010). Randi Juul (2010) har undersøkt hvilke diskurser som råder i barnevernets undersøkelser. Denne studien viser at barnevernsarbeidere sjelden lytter til barna og at de i liten grad tar hensyn til foreldrenes fortellinger. Avhandlingen synliggjør at det er de offentlige aktørers fortellinger som i hovedsak blir lyttet til og gitt definisjonsmakt. Juul mener å ha dekning for å hevde at barnevernets praksis bidrar til en degradering av barn og foreldre (ibid.). Flere studier dokumenterer ulikheten i maktforholdet mellom klient og sosialarbeider. Denne ulikheten gjør at sosialarbeideren, uavhengig av tilnærming, står i fare for å begå maktovergrep (Uggerhøj

2011), eller at møtet mellom klient og sosialarbeider er preget av et usynlig maktspill (Uggerhøj 1995; 2011; Berg Sørensen 1995; Järvinen og Mik-Meyer 2003; Mik-Meyer 2004; Nissen, Pringle og Uggerhøj 2008). Og videre at familiene selv ikke bare blir ofre, men også indirekte blir hjelpere i etableringen og fastholdelsen av makten (Uggerhøj 2011).

Mange har hatt et maktperspektiv i undersøkelsen av individets møte med staten. Blant annet har flere latt seg inspirere av Foucaults begrep om *governmentality* som maktform i sine analyser av brukerens møte med systemet. I boken *Makt på nye måter* (Engebretsen og Heggen (red.) 2012) anvendes Foucaults begreper på en rekke av velferdsstatens tekster. Blant annet synliggjøres det i analysen av en etterutdanningsplan for ansatte på sykehjem hvordan myndiggjøring fremstår som eksperthjelp til selvhjelp mer enn at makten er overført brukeren. Dette til tross for at målet med handlingene er økt brukermedvirkning (Juritzen, Engebretsen, Heggen 2012). Lisa Dahlager (2001, 2005) viser hvordan individet underlegger seg en bestemt livsstil i samtaler mellom pasienter og profesjonelle på en helseinstitusjon. Makten kommer til syne ved at den enkelte selv underlegger seg den livsstilen helseinstitusjonen forventer. I boken *Magtens former* synliggjør Nanna Mik-Meyer og Kaspar Villadsen (2007) hvordan de profesjonelle er underlagt faglige logikker som påvirker hjelperens møte med brukeren. De viser hvordan utøvelse av makt ikke umiddelbart er tydelig, men kan synliggjøres gjennom skarpe analyser.

Også Barbara Cruikshanks (1999) analyse av empowerment-strategier kan trekkes frem som eksempel på en governmentality analyse. Andre eksempler er Jacques Donzelot (1979), Nikolas Rose (1996), Espen Schaanning (2002) og Nils Åkerstrøm Andersen (2003) som alle gjør bruk av governmentality-analyser i sine studier. Også Mitchel Dean viser i boken *Governmentality* begrepets relevans i sine analyser av borgerens møte med staten (2010). Det samme må man kunne si om Nicole Hennums (2012) analyse av dialoger mellom foreldre og saksbehandlere i barnevernet slik de blir fremstilt i barnevernets dokumenter. Eivind Engebretsens analyser av barnevernets tekster i et maktperspektiv bør også nevnes. Hans studie viser hvordan barnevernets tekster er *aktive bidrag* til den konkrete saksbehandling. Gjennom tekstene som produseres i den enkelte barnevernssak vil tekstene kunne fungere som konkrete filtre som saksbehandlere ser den konkrete situasjonen gjennom. På den måten vil tekstene som barnevernet baserer sine vurderinger på, virke selvproduserende og dermed kunne skape sine egne sannheter. På den måten kan tekstene i seg selv bidra til bestemte handlinger og vurderinger. Makten kommer til syne som en teknologi som den enkelte saksbehandler opererer gjennom, men hvor også teksten i seg selv blir en teknologi som virker styrende for saksbehandlernes forståelser (Engebretsen 2007).

I boken *Det magtfulde møte med hjelpesystemer og deres klienter* undersøkes hvordan det sosialpolitiske system utøver sin rett til å utøve makt. Boken peker på hvordan systemrepresentantenes makt ikke kun kan forstås som en utøvelse av en legitim juridisk myndighet, men at det også foregår mer “skjulte” former for makt

som ikke lar seg umiddelbart fange med de mer tradisjonelle maktanalytiske begrepene (Järvinen, Larsen og Mortensen 2002). Også Nils Mortensen og Jens Peter Thomsen (2003) beskriver hvordan møtet mellom system og klient i *utgangspunktet* er sterkt asymmetrisk. Det er tale om et maktforhold som allerede på forhånd er institusjonalisert, skriver de. Sosialarbeiderne har ikke makt som personer, men i kraft av sin funksjon i det sosialpolitiske systemet. Med det mener de hvordan saksbehandlernes makt er forbundet med regler og lover som regulerer arbeidet. Det er tale om en legitim makt slik den er uttrykt i lover og kommunale retningslinjer. Det er med andre ord personer som utøver makten, men personene i seg selv kan ikke bære ansvaret for maktens opprinnelse. Poenget er at innenfor det sosialpolitiske systemet er maktdominansen allerede definert i systemet, på samme måte som klientene representerer "avmakten". Dermed er det i analysene av maktforholdet mellom system og klient ikke det sentrale hvem som har makten, men *hvordan* makten utøves (ibid.). Noe av det samme poenget har Mitchell Dean (2010) når han skriver at governmentality analyser ser utøvelse av makt som noe som krever betydelig analytisk oppmerksomhet og aldri må bli noe gitt og selvfølgelig. Det er i dette perspektivet denne artikkelens bidrag må sees. Artikkelen viser *empirisk* hvordan makten utøves, og med hvilke virkninger, i møter mellom saksbehandlere og foreldre i en barnevernundersøkelses-kontekst.

Governmentality

I den tradisjonelle litteraturen om brukermedvirkning fremstår brukermedvirkning som noe den profesjonelle skal sørge for, eller skape sammen med brukeren. Brukermedvirkning blir noe den profesjonelle tilrettelegger for, og skal bidra til. I dette perspektivet blir makt noe den profesjonelle eier eller har, og måten hun håndterer denne makten virker bestemmende for brukermedvirkningens plass i møte med klienter. I andre sammenhenger fremstår makt mer som et "vesen" i seg selv, det vil si et vesen som handler på bestemte måter. Makten blir således et subjekt vi kan anklage og peke på, og som dermed blir ansvarlig for hvordan noe er, eller hva og hvordan noe skjer (Raffnsøe 1999). Foucault presenterer en alternativ maktforståelse. Med begrepet *governmentality* forsøker Foucault å beskrive maktens karakter i det moderne samfunn. Han påpeker hvordan makten nettopp ikke utgår fra et sentrum, men tvert i mot utøves i desentraliserte relasjoner (Villadsen 2010). Det er en makt som ikke eies, men som skapes av individene. Foucault er opptatt av hvordan individet konstituerer seg som subjekter for viten, makt og egne handlinger (Foucault 1987), og dermed hvordan subjektet blir et objekt for ulike former for makt (Villadsen 2007:159). En makt som påvirker individets handlinger, mål og egenskaper og dermed skaper bestemte subjekter (Vallgård 2003).

Foucault viser hvordan forbindelsen mellom makt og viten skaper grunnlag for en annen form for styring idet kunnskapen som produseres brukes til å få individet til å skape seg selv til et "bedre" subjekt. Det er en form for makt som skaper individuelle subjekter (Foucault 1982). Dermed viser han hvordan makten er pro-

duktiv mer enn repressiv og hvordan produksjon av kunnskap og utøvelse av makt er gjensidig betingede (Villadsen 2010).

I det Foucault definerer begrepet *governmentality* viser han til en ny forbindelse mellom makt og viten som skaper grunnlag for en annen form for styring. En styring han definerer som *conduct of conduct* (Foucault 1982). Begrepet *conduct* forstås i denne sammenheng med dobbelt betydning. Det dreier seg på den ene siden om verbet *conduct* som handler om å lede, dirigere eller føre og som i begrepet *to conduct oneself* blir en ledelse av seg selv (Dean 2010). Ordet får imidlertid en annen betydning som substantiv. *Conduct* blir da vår artikulerte oppførsel. Det vil si våre handlinger og adferd (ibid.). Legger vi betydningene sammen, trer det frem en styring som sikter mot styringens to sider. Både den man søker å utøve over andre og den man utøver over seg selv (Foucault 1988). “To conduct is at the same time to ‘lead’ others (...) and a way of behaving within a more or less open field of possibilities” (Foucault 1982: 220-221). Det skjer en styring som er avhengig av den enkeltes selvstyring. Makten kommer til syne som en påvirkning av handlinger. Den får subjektet til å handle annerledes enn det ellers ville gjort. Moderne styring dreier seg om å styre frie individers handlinger på bestemte måter. Foucault viser hvordan staten, fra å herske gjennom retten til å ta liv, har blitt en maktutøver som virker gjennom å tilrettelegge for bestemte handlinger (Foucault 1975). Det handler om en makt som virker ved å få individet til å handle i tråd med maktens forventninger. Det er denne dobbeltheten som altså handler om at makten både er rettet mot individet utenfra, samtidig som makten får individet til å styre seg selv, Foucault peker på når han introduserer begrepet *governmentality* (Foucault 1988; Vallgård 2003).

Makt- og selvteknologier

Governmentality som maktform opererer gjennom ulike *teknologier*. Når Foucault skriver om teknologier så skiller han mellom fire forskjellige typer. Den første er en produksjonsteknologi, knyttet til produksjon av ting, den andre er en tegnteknologi knyttet til tolkning av tegn, symboler og meninger. Den tredje er en maktteknologi som styrer gjennom en objektivisering av subjektet. Til slutt snakker han om en selvteknologi som handler om hvordan individet styres til å styre seg selv (Foucault 1988). I denne artikkelen konsentrerer jeg meg om de to siste, henholdsvis makt- og selvteknologiene, hvis hensikt er å styre individet og dets handlinger gjennom å skape bestemte subjektiviteter (Foucault 1988, 1991). Det er også disse teknologiene Foucault selv vier størst oppmerksomhet.

Foucault definerer *maktteknologier* som teknologier som søker å bestemme individets adferd og underkaste adferden bestemte mål eller dominans gjennom en objektivisering av subjektet (Foucault 1988). Objektiveringen skjer ved å underlegge subjektet en bestemt type styring eller blikk som igjen produserer en bestemt type kunnskap og praksis. Det handler om en styringsteknologi som både retter seg mot individet med henblikk på å styre praksis i en bestemt retning, men også

er maktteknologiene selv instrumenter som lever av og med diskursen og dermed aldri noe som kan holdes fast, men er selv i stadig fornyelse og endring.

Der maktteknologiene retter seg mot individet utenfra vil *selvteknologiene* være noe individet tar i bruk eller anvender på seg selv. Det handler om prosedyrer og instrumenter individet gjør bruk av idet det underlegger seg bestemte blikk og forståelser av hvem det er. Foucault skriver:

Technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality (Foucault 1988:18).

Det er tale om en teknologi som får individet til å lede seg selv i retning av den ytre styringen eller forventningen. Gjennom instrumenter og prosedyrer skal subjektet skape og utvikle seg selv. Det dreier seg om handlinger, eller det Foucault kaller operasjoner, som individet utfører på seg selv for å gjøre seg selv til et bestemt subjekt.

Teknologiene dominerer individet, enten gjennom objektiveringer av subjektet (maktteknologier), eller ved å få individet til å lede eller styre seg selv (selvteknologier), med henblikk på å skape seg selv i tråd med, eller i overenstemmelse med, den gjeldende styring. Det handler om å stimulere individet til bestemte handlingsvalg. Det skal imidlertid sies at makt- og selvteknologiene ikke nødvendigvis er i overenstemmelse med hverandre, uten at de dermed trenger å være i et absolutt motsetningsforhold (Villadsen 2007).

Gjennom maktteknologier som knytter seg til individers selvteknologier kan styring skje ved at styringen rettes mot individers selvstyring (Foucault 1988:19 i Villadsen 2007:157), eller sagt på en annen måte; “det må anvendes maktteknologier som kan knytte seg til individers selvteknologier” (Villadsen 2007:157). Dermed kan man si at makt produserer praksis der dens legitimitet er knyttet til produksjon av kunnskap gjennom utviklingen av det enkelte subjekt (Foucault 1999).

Gjennom teknologiene skapes disposisjoner til hva som kan sies og av hvem. Det er imidlertid ikke snakk om bestemte eller determinerte strukturer i betydningen av at det ikke er mulig å handle annerledes. Heller er det tale om hvordan makten legger til rette for bestemte handlinger gjennom å skape disposisjoner av muligheter og begrensninger. På den måten skapes bestemte subjektiviteter. Det vil si subjektiviteter som hele tiden er i ferd med å ta form, eller i ferd med å produseres gjennom de selvteknologier som subjektet retter mot seg selv og de maktteknologier som rettes mot subjektet utenfra. Det trer frem en styring eller en maktform som retter seg mot å få den enkelte til å handle slik det *ønskes*. Mennesket kan alltid handle slik det selv ønsker, det er alltid mulig å handle annerledes. Poenget er at når makten eller styringsmentaliteten er fullbyrdet, er det ikke

lenger behov for tvang og disiplinering fordi makten har blitt internalisert i individet. Den har blitt ett med individets vilje slik at “governor and governed are two aspects of the one actor” (Dean 2009:19).

Analysestrategi

Som nevnt er formålet med denne artikkelen å undersøke brukarmedvirkning fra et maktanalytisk perspektiv. Når Foucault er valgt som teoretisk ramme er det fordi Foucault i særlig grad interesser seg for en makt man vanskelig kan få øye på, en makt som gjerne skjuler seg bak gode hensikter og “uskyldige” begreper som for eksempel brukarmedvirkning. Det handler om “snille” begreper og en makt utført i beste hensikt. Foucault beskriver en makt som er mer implisitt, ubevisst og skjult enn den mer åpenlyse maktutøvelse (f.eks. Foucault 1966; 1977; 1988). Dermed er det en annen type makt enn den makten som utføres gjennom tvang eller vold, eller den legitime systemmakt utført av velferdsstatens aktører (Järvinen og Mortensen 2005).

Med Foucault og hans analysestrategi som grunnlag for analysen har artikkelen også et poststrukturalistisk perspektiv. Dermed benytter ikke artikkelen seg av den tradisjonelle metodeforståelse hvor man først definerer objektet, her brukarmedvirkning, for deretter å undersøke om brukarmedvirkning skjer i den “virkelige” verden (Andersen 1999). Et poststrukturalistisk perspektiv bygger på en erkjennelse av at vi ikke kan finne “sannheten” der ute, men at det nettopp er vårt blikk som tvinger for eksempel brukarmedvirkning til å fremstå på en bestemt måte. Der det metodologiske nivået redegjør for de vitenskapsteoretiske og filosofiske posisjoner, vil metode handle om retningslinjer for bestemte måter å forme, innsamle og behandle data i en empiriske analyse. På det analysestrategiske nivået er det imidlertid et bestemt blikk eller begrep som leder iakttagelsen og former et visst utsnitt av virkeligheten på bekostning av et annet (Esmark mfl. 2005). Det er dog verdt å merke seg at en annen linse, eller et annet blikk, ville kunne gi en annen analyse (Andersen 1999).

I et poststrukturalistisk perspektiv vil kategoriene, definisjonene og begrepene ofte komme til kort (ibid.). I denne sammenhengen vet vi ikke nøyaktig hva brukarmedvirkning innebærer eller betyr i en maktkontekst som barnevernet. Det gjør at man kan tenke at kategoriene blir utilstrekkelige. Kategorier som tidligere har blitt oppfattet som presise, kan i dag bli oppfattet som utilstrekkelige. Det er vanskelig å fastslå nøyaktig hva brukarmedvirkning *er*. Dermed blir det vanskelig å undersøke hvorvidt brukarmedvirkning skjer i barneverntjenesten. Heller må vi spørre hvordan brukarmedvirkning trer frem. Det er en forskyvning fra noe som “er” til noe som “blir til” i kommunikasjonen. Analysen søker å begripe det sosiale idet det blir til. Dermed trer datamaterialet også frem som et resultat og en konsekvens av analysen (Mik-Meyer og Villadsen 2007). Det er et perspektiv som ikke bare ser sin analysegenstand som flertydig og kontekstavhengig, men hvor også forskningsprosessens egen meningsproduksjon blir vurdert som ustabil, kontekstavhengig og skapt som følge av det analytiske valgte blikk (Järvinen og Mik-

Meyer 2005; Esmark mfl. 2005). Det innebærer imidlertid ikke et relativistisk perspektiv hvor ethvert perspektiv er like bra som noe annet. På linje med Mitchell Dean mener jeg at det å anerkjenne at enhver form for viten er perspektivistisk bør føre til å skjerpe, snarere enn å slakke, vårt kritiske blikk (Dean 2010:42).

I barnevernets undersøkelse som er denne artikkelens analysefelt, er spenningen mellom hjelp og kontroll i særlig grad satt på spissen. Barnevernets anledning til å bruke makt er åpenbar, samtidig som kravet om brukervedvirkning ligger fast (Oppedal 2007; Fvl §16 og 17; Bvl. § 4-3, 6-4). Governmentality-analysene fokuserer nettopp på denne spenningen mellom hensynet til individets frihet på den ene siden og statens anledning til bruk av makt på den andre (Villadsen 2010). Det er bakgrunnen for valget av analysestrategi i denne artikkelen.

I tråd med Foucaults begreper om makt- og selvteknologi er det i analysen sett etter utsagn som virker bestemmende for relasjonen mellom subjekt og objekt. Hvem bestemmes som subjekt som kan undersøke hvilket objekt, og hvilke former for subjektivitet søkes etablert? Videre undersøkes hva som regnes som gyldig kunnskap, og hvilke prosedyrer og begreper som er i spill under dannelsen av sann eller gyldig kunnskap. Analysen søker å få tak i den kunnskapen, og dermed også hvilke subjektiviteter, som blir skapt som følge av teknologiene foreldrene og saksbehandlerne utsettes for, eller utsetter seg selv for. På den måten søker analysen å få tak i det handlingsrommet barnevernets undersøkelse opererer i, og dermed det rommet saksbehandlere og foreldre utøver brukervedvirkning i. I tråd med det poststrukturalistisk perspektivet er det kommunikasjonen som er gjenstand for analyse, ikke brukervedvirkning som noe i seg selv. Gjennom analysen foretas iakttagelser av saksbehandlerne og foreldrenes iakttagelser av brukervedvirkning slik de trer frem. Samtalene er dermed ikke gjenstand for fortolkning der saksbehandlerens intensjoner, hensikt eller mening er analysert. Dermed faller også fortolkninger av *hva* som gjør at individene handler som de gjør, eller *hvorfor* de handler som de gjør, utenfor denne artikkelens analysefelt. Det er kun stilt spørsmål om *hvordan* – da dette er det eneste spørsmålet som ikke flytter oppmerksomheten fra selve utsagnet til det som kan tenkes å forklare det (Andersen 1999).

Det empiriske materialet

Når barneverntjenesten får en bekymringsmelding, og på bakgrunn av denne igangsetter en barnevernundersøkelse, vil undersøkelsen i de fleste tilfellene starte med at foreldrene eller foresatte innkalles til en samtale. Denne artikkelens empiriske datagrunnlag er ti videofilmer¹ av dette første møtet mellom foreldre og saksbehandlere i 14 ulike barnevernundersøkelser. Samtalene er filmet for å kunne analysere møtet mellom foreldre og saksbehandlere slik de trer frem, mer enn slik de eventuelt ville blitt gjenfortalt gjennom intervjuer.² Foucault interesserer seg som nevnt for den implisitte og ubevisste makten som gjerne viser seg på mikronivå i relasjoner og i møter mellom mennesker uten at partene selv oppfatter makten som makt (Järvinen og Mortensen 2005). Videofilm er dermed valgt med

tanke på å kunne fange inn en makt partene selv ikke er seg bevisst, benekter eller tar for gitt og som de dermed ikke finner verdt å diskutere eller problematisere. Når makten nærmest er karakterisert ved sin usynlighet og ubemerkethet er det en makt som både sosialarbeidere og klienter er uoppmerksomme på (Uggerhøj 2005), og som dermed ikke er så lett å fange empirisk. Det handler om en mikro-makt som er skjult i kommunikasjonen. Ikke bare fordi den er innbakt i en typisk støtte og hjelperelasjon (Donzelot 1979), men også fordi det er en “positiv” makt som kan kjennes viktig for både sosialarbeidere og klienter i skapelsen av bestemte “positive” subjektidentiteter. Det kan forklare at denne makten ikke så lett oppfattes som makt. Med dette som bakgrunn fremsto videofilming som godt egnet til denne dataproduksjonen.

Det er fem barneverntjenester, 15 saksbehandlere og 20 foreldre som har deltatt i studien. I 11 av de totalt 13 familiene var foreldrene enslige forsørgere eller levde med nye partnere. Samtalene hadde en varighet på 40 til 120 minutter, og samtalerne er transkribert og analysert. Både saksbehandlere og foreldre ble informert om at det var brukervedvirkning som var temaet for prosjektet før de ble filmet.

Bekymringsmeldingene som lå til grunn for undersøkelsene hadde svært ulik karakter og omfattet rusmisbruk, bekymringsfull adferd hos barnet, seksuelle overgrep, fravær på skolen, manglende oppfølging fra foreldre, konflikter mellom foreldre, trusler og bråk i hjemmet, samt manglende tilsyn av barnet.

Som nevnt konsentrerer artikkelen seg om ett illustrerende case hvor det nedenfor er gjengitt to sekvenser fra denne samtalen. Samtalen er valgt fordi den er et godt eksempel på de mønstre som trer frem i analysen av samtalene (Mik-Meyer og Villadsen 2007). Det ene gjennomgående mønsteret er at undersøkelsesplanen som barneverntjenestene har utarbeidet i forkant av samtalene blir særlig bestemmende for samtalen. Det er undersøkerplanen som skaper det handlingsrommet som saksbehandlere og foreldre opererer i. På den måten synes undersøkerplanen å virke bestemmende på brukervedvirkningens uttrykk og virkninger, mer enn den konkrete situasjonen og den konkrete undersøkelsen. Det er med referanse til undersøkerplanen man gjennom analysen i særlig grad får øye på de makt- og selvteknologier som er i spill og hvor bestemte subjektiviteter og forståelser gjøres gjeldende. Det andre mønsteret som trer frem er når barnevernet ønsker å snakke med barnet. I disse situasjonene settes brukervedvirkning særlig på prøve fordi man gjennom foreldrenes utsagn aner en motstand mot at barnevernet skal gjennomføre denne samtalen. Dermed trer spenningen mellom hensynet til foreldrenes medvirkning og barnevernets behov for kontroll særlig frem. I alle barnevernundersøkelsene i denne studien var det *kun* i disse situasjonene foreldrene uttrykte en form for usikkerhet, stilte spørsmål, eller viste åpenbar ambivalens. Det gjorde at det var i disse situasjonene at det empiriske materiale også bød på mest i form av at det var her grensene for brukervedvirkningens handlingsrom ble satt, både for saksbehandlere og foreldre. Dermed trådte både foreldre og saksbehandlere frem som både styrt og styrende av handlingsrommets makt- og selvteknologier.

Når man presenterer og går i dybden på ett enkelt case som jeg gjør i denne artikkelen, kan det være vanskelig å ikke gjøre generaliserende “tankesprang” ved å anse samtalen som et uttrykk for en generell tendens i hvordan barnevernets undersøkelser gjennomføres (Henriksen og Prieur 2004). Dette til tross for presisering av samtalens eksemplifiserende karakter. Når denne samtalen er valgt som eksempel i artikkelen, er det nettopp fordi den på en tydelig måte viser mønstrene som ble analysert frem i analysearbeidet. På den måten kan denne konkrete samtalen tenkes inn i en bredere sammenheng og uttrykke sentrale og prinsipielle mønstre. Funnene vil derfor med sannsynlighet ha analytisk overførbarhet til andre tilsvarende samtaler.

Kasus og analyse

Alle barneverntjenestene jeg møtte hadde utarbeidet en undersøkerplan for gjennomføringen av barnevernundersøkelsen. Undersøkerplanen ga en oversikt over hvem barneverntjenesten ønsket å innhente informasjon fra, og det var satt opp forslag til konkrete tider for de videre samtalene med foreldrene. Planen ble lagt frem for foreldrene, og foreldrene ble bedt om å samtykke til gjennomføringen av planen. Ingen av foreldrene motsatte seg denne planen, selv om noen vagt formidlet at de syntes planen var for omfattende.

Nedenfor vises en sekvens fra en av samtalene. Samtalen varte i en og en halv time og var en samtale mellom en mor og to saksbehandlere. Det var mors første møte med barneverntjenesten. Barneverntjenesten hadde fått melding fra skolen om at lærere var bekymret for guttens omsorgssituasjon. Blant annet lurte man på om mor var for streng og hindret gutten i å være sammen med venner på fritiden:

Saksbehandler: Vi tenkte at vi i dag skal gå gjennom den bekymringsmeldingen sammen med deg, slik at du får stilt spørsmål. Også har vi noe vi lurer på. Også skal vi gå gjennom en undersøkelsesplan. Vi har satt opp datoer og klokkeslett for videre kontakt i undersøkelsen, så kan det være tidspunkt som ikke passer for deg, så da må vi justere planen. Det er sånn vi har tenkt å gjøre det i dag.

Mor: Mmmmmm.

Saksbehandler: Vi er innstilt på å ha et godt samarbeid med deg og din familie i denne undersøkelsen, det er den beste måten å gjøre det på.

Mor: Det viktigste er vel at dere får sagt noe om deres bekymring og hvordan den vektas og at dere får spurt om det dere lurer på, og at dere får sagt noe om hva som er viktig. Det er også en situasjon som har oppstått etter denne meldingen og da vil jeg gjerne spørre dere til råds. (Leser på planen for undersøkelsen) Time oppveksthistorie. Oj, oj, det er godt jeg har en sånn kalender her.

Saksbehandler: Ja. Det står oppveksthistorie med mer. Det er for å bli bedre kjent med deg som mor. Liksom hva er din bakgrunn, hva slags verdier, holdninger har du med deg som har betydning for barneoppdragelsen i dag. Det er sånne typer spørsmål.

Mor: Interessant.

Saksbehandler: For det vi har opplevd som barn det preger jo oss også som foreldre.

Mor: Det er klart.

Som vi ser, sitter saksbehandleren med undersøkelsesplanen hvor innhold og avtaletidspunkter er bestemt på forhånd. Både mor og saksbehandler kan justere planen, men hva som skal skje i selve undersøkelsen er bestemt før den første samtalen med mor finner sted. Det innebærer at begge parter er underlagt en plan som gir retning for hva en barnevernundersøkelse i minimum bør inneholde. Samtalen mellom undersøker og mor utgjør dermed et bestemt handlingsrom. Det er klare føringer på hva samtalen skal inneholde og samtlige barneverntjenester hadde utarbeidet klare retningslinjer, prosedyrer og instruksjoner for gjennomføringen. Planen inneholdt både hvor samtalen skulle foregå, hvilke uttrykksformer som skulle anvendes, og hvilke maler som skulle følges. Dette kan forstås som bestemte handlingsformer som anvendes for å forme objektet. De ulike objekt-dannelser legger til rette for mulige subjektformer. I undersøkelsessamtalen blir saksbehandler gjort til den som har viten. Hun blir gjort til ekspert, altså til objektet som har kunnskap, og som er gitt legitimitet som undersøker. I det saksbehandlerne gjøres til eksperter, er det en objektform som gjerne fremstår som tiltrekkende da den appellerer til kvaliteter som fagperson, fagkunnskap og beslutningsmyndighet. På den måten produserer og former makten kunnskap den enkelte saksbehandler kan oppfatte som positiv, og som igjen bidrar til saksbehandlers aksept og tilslutning (Foucault 1999). I kraft av sin kunnskap og viten skal saksbehandler kontrollere et barns situasjon på en best mulig måte. Det er dermed lett å tenke at subjektformen "ekspert" appellerer til saksbehandlers egne forståelser og ønsker for den jobben hun skal utføre. Hun blir dermed lett mottakelig for en ytre styring av hvordan jobben skal gjøres og vil lett kunne tilpasse seg. Gjennom undersøkerplanen som her blir en maktteknologi tillegges saksbehandler egenskaper som saksbehandler selv ønsker å identifisere seg med. På den måten får maktutøvelsen ikke bare en enkel vei, men den blir også vanskelig å få øye på.

I alle undersøkelsene (med unntak av én) var saksbehandler bundet til planen mer enn til foreldrenes fortelling. Planen trer dermed frem som en maktteknologi som former saksbehandlerne ved at planens ønsker og mål gjøres til saksbehandlers mål og som det handles på. Her ser vi hvordan maktteknologiene kobler seg på selvtteknologiene. Undersøkerplanen skaper subjektformen ekspert gjennom å

appellere til saksbehandlers egne ønsker. Det er en styring som først gjør individet mottakelig for styring ved å appellere til ønskede egenskaper, og som igjen gjør saksbehandlerne egnet til å handle i tråd med teknologiene. Ved å definere saksbehandleren som ekspert defineres også hva som er legitim kunnskap. På den måten blir kunnskapen i seg selv et middel til styring (Foucault 1982). Det er dermed tale om en makt som ikke er festet til sosialarbeideren som sådan. Sosialarbeideren besitter ikke makten. Heller er det tale om hvordan sosialarbeiderne påtar seg bestemte posisjoner og på den måten blir objekt for sin egen selvdisiplinering (Uggerhøj 2005). Det er imidlertid en makt så selvfølgelig at man vanskelig stiller spørsmål ved den. Det er en makt som ikke oppfattes som makt da den utøves i beste hensikt, og den kan også ha den beste hensikt. Det er ikke gitt at makten er negativ eller uønsket. Tvert i mot kan man tenke at makten slik den utøves gjennom teknologiene sørger for “den gode undersøkelse” som igjen sørger for at barn som ellers ikke ville ha blitt oppdaget, oppdages. Slik det trer frem i denne studiens datamateriale, så sørger undersøkerplanen for en standardisering av undersøkelsene som igjen fører til at undersøkelsene i mindre grad gjennomføres tilfeldig og etter den enkeltes subjektive skjønn. På den måten kan maktutøvelsen forstås som en legitim profesjonsutøvelse mer enn en negativ og uønsket makt (Järvinen og Mortensen 2005).

Brukermedvirkningens makt har de beste hensikter og skal sørge for et godt sosialfaglig arbeid. Det gjør den også til en makt man vanskelig kan stille seg kritisk til. En makt som bidrar til positiv endring og den enkeltes selvutvikling, vil samtidig nødvendigvis være en makt man vanligvis stiller seg applauderende mer enn skeptisk til (Larsen, Mortensen og Thomsen 2005). Det er like fullt en makt som gjør individet til et objekt det kan handles på. Gjennom sine bestemte blikk og defineringer blir subjektet forventet å skape seg selv på bestemte måter. Rommet som sosialarbeideren opererer i, er allerede et formatert rom som leder mot bestemte måter å tenke om seg selv og også bestemte måter å regulere sin relasjon til andre på (Foucault 1982). Dermed er saksbehandler gjenstand for en bestemt type regulering. I denne samtalen ser vi hvordan svaret på guttens problemer skal søkes hos mor. Før mor har fortalt sin versjon eller opplevelse av meldingen fra skolen, har barneverntjenesten fastsatt et behov for et oppvekstintervju med mor. Heller enn å rette blikket mot barnets kontekst som blant annet handler om livsbe-
tingelsene til familien, rettes blikket mot henne som individ. På den måten ligger det nedfelt at måten mor er mor skal forstås gjennom et oppvekstintervju med begrunnelse i at ”Det vi har opplevd som barn preger oss som foreldre”. I kraft av objektformen ”undersøker og ekspert”, sammen med det overordnede direktivet som sier at oppveksten kan gi kunnskap som bidrar til en økt forståelse av hvordan morsrollen uformes, gjøres saksbehandler til gjenstand for en bestemt tale og styring. Hun handler slik det legges til rette for. Gjennom objektiveringen gjøres saksbehandler selv til gjenstand for det Foucault vil kalle en bestemt type regulering (Foucault 1991).

Som nevnt er Foucault opptatt av maktens produktive dimensjon mer enn om den er negativ og undertrykkende. Idet saksbehandler skaper seg selv til den som vet best og holder seg til en undersøkerplan, kan det forstås som viktige redskaper som saksbehandler anvender i skapelsen av seg selv som et ”bedre” subjekt, her i betydningen en bedre saksbehandler og undersøker som dermed utfører en bedre jobb. Det kan likevel ikke underkjennes hvordan saksbehandlerne i skapelsen av seg selv som undersøkere blir underlagt en makt hvor de tilpasser seg og aksepterer systemets krav og rammer og dermed underlegges en dominans de kanskje ikke selv ser (Uggerhøj 2005). Uavhengig av om tilpasningen er ønsket, er det likefullt snakk om en disiplinering og underkastelse av en makt man selv ikke er eier av. Det er en akseptering av man selv ”ikke sitter ved roret”, men er underlagt diskursenes makt (ibid.). Det er nettopp maktens usynlighet som gjør den så virkningsfull. Saksbehandlerne selv uttrykte ingen tegn på å være underlagt en makt. Heller fremsto de som lydige i bestrebelsene på å oppfylle maktens forventning om å skape seg selv til den god undersøker. Det er også verdt å merke seg at en makt man ikke ser, kan man heller ikke protestere mot. På den måten synes sosialarbeiderne å være underlagt en særlig type makt de vanskelig kan forholde seg til. Ved ubevisst agere i sin tilkjente ekspertrolle, fastholder sosialarbeiderne også sin maktposisjon og dominans i relasjonen. Og poenget er at det er en rolle de vanskelig kan la være å trå inn i så lenge de ikke ser dominansen de er underlagt.

Mange av foreldrene i denne studien plasserte seg i en ikke-vitende subjektform i møtet med barneverntjenestens saksbehandlere. I eksempelet over ser vi hvordan mor plasserer seg som den uvitende. Hun er den som skal ta i mot råd og som skal stille seg åpen for saksbehandlers spørsmål. Mor blir dermed objektet som skal undersøkes, veiledes, reguleres osv., og mor selv appellerer til den samme objektdannelsen. Som hun sier, er det det viktigste at saksbehandler får stilt sine spørsmål. Gjennom oppvekstintervjuet skal mor redegjøre for sin bakgrunn, verdier og holdninger. Dermed ser vi hvordan mor gjøres til gjenstand for en tenkning som fastholder henne til et objekt gjennom viten hun selv har produsert. Hennes måte å være mor på skal knyttes til hennes egen fortelling om sin oppvekst. Guttens eventuelle problemer, altså barneverntjenestens bekymring for gutten, søkes forstått og forklart i den fortellingen mor beretter. På den måten gjøres mor både til gjenstand for granskning og utforskning samtidig som den samme kunnskapen iscenesetter både en kontroll og disiplinering av mor som mor. Gjennom å definere mors adferd og tenkning åpnes det for en måling av hennes adferd som igjen kan utsettes for bestemte blikk og vurderinger.

Foucault er opptatt av maktens produktive dimensjon (1991). Hvordan makt produserer kunnskap og praksiser, og hvordan makten former individet og subjektet. For eksempel vil sosialarbeiderens systematisering av informasjonen hun får fra mor igjen skape kunnskap og diskurser om enkeltindividet. Ved å gjøre mor til gjenstand for observasjon og kontroll, slik hun blir i barnevernundersøkelsen, produseres kunnskap om familien. Denne kartleggingen og klassifiseringen gjennom et oppvekstintervju, danner grunnlaget for en granskning, kontroll og styring.

På den måten blir maktens legitimitet knyttet til dens produksjon av kunnskap. Makten og kunnskapen blir gjensidig avhengig da makten utøves ved hjelp av kunnskap og kunnskap utvinnes ved makt. Sosialarbeideren kan ikke sette inn tiltak (utøve makt) i familien om ikke hun har kunnskap om familien. Samtidig vil heller ikke mor dele sin kunnskap, det vil si informasjon om seg selv, om ikke sosialarbeideren hadde denne typen makt.

Idet mor forteller om sin situasjon, som i en barnevernundesøkelse er iscenesatt av undersøkelsens ramme av makt og kontroll, er det ikke bare kunnskap som formidles som følge av maktrelasjonen mellom hjelper og klient, men også og samtidig blir klienten gjort til gjenstand for makt på grunnlag av denne kunnskapen. Fordi makten produserer tenkemåter, vaner og ferdigheter, former den også individet. Kunnskapen som blir produsert blir førende for konstruksjonen av subjektet. Når moren forteller om seg selv, tjener det ikke bare hensikten å opplyse barneverntjenesten om barnets forhold. Den påvirker også samtidig kunnskapen som omhandler hvordan klienten forstår seg selv og andre. Det er dermed svært avgjørende hvilken kunnskap som blir skapt mellom hjelper og klient. Nettopp fordi objektiveringen, her i form av en kartlegging og observasjon av mors situasjon, også får betydning for hvordan mor ser seg selv, det vil si for subjektiveringen.

Når mor forteller, produseres det kunnskap om mor. Men ikke hvilken som helst kunnskap. Kunnskapen søkes forstått inn i bestemte sammenhenger, som igjen danner grunnlag for sosialarbeiderens handlinger. Indirekte vil sosialarbeiderens spørsmål og forestillinger legge føringer for hvilken kunnskap som produseres. På den måten kan kunnskapen som oppstår handle om sosialarbeiderens forståelse av normalitet og avvik mer enn av mors oppfatninger. Da risikerer man også at fortellingen som skapes handler mer om hjelperen enn om brukeren.

Poenget til Foucault er at vitenskapen ikke oppdager slike fenomen. Heller er det slik at vitenskapen aktivt konstituerer feltet gjennom maktstrategiske teknologier. De ulike maktmekanismene produserer kunnskapen som igjen konstituerer det samme feltet. Dermed kan en si at makten produserer "sannheter" om subjektet, men også produserer makten forestillinger om normalitet og avvik (Vågan og Grimen 2008:414). Makten er et maskineri som styrer, danner og installerer sannheter i subjektene. På den måten virker den konkret og direkte på vår selvforståelse (ibid.). I det øyeblikket saksbehandler uttrykker at "For det vi har opplevd som barn det preger jo oss også som foreldre" uttrykker saksbehandler en sannhet man vanskelig kan være uenig i. Hun fastsetter hvordan verden skal forstås. Og som vi ser bifaller mor denne oppfatningen når hun uttrykker: "Det er klart".

Sosialarbeiderens oppgave er å ha et blikk for hvordan mor ser seg selv. Blikket forteller nemlig hvordan mor er som mor. Mer enn å undersøke mors livssituasjon, er blikket rettet mot mor i det hun skaper seg selv. Hun etablerer sitt eget subjekt i tråd med gjeldende diskurs. Det skjer en innordning hvor mor underlegger seg gjeldende rasjonalitet og blir dermed den moren rommet krever. Intensjo-

nen om å styrke mor til å bli en bedre mor har dermed en særlig moraliserende aspekt i det det allerede er bestemt hva det innebærer å være en god mor.

Dermed ser vi hvordan makten ligger i det gitte, altså i det som ikke diskuteres. I uttalelsen “Det vi har opplevd som barn preger oss som foreldre” uttrykkes en oppfatning og forståelse det ikke er mulig å stille spørsmål ved. Det handler om en diskursiv makt knyttet til bestemte forestillinger av hvordan noe skal forstås. På den måten utøves en makt over andres tanker (Christiansen og Togeby 2003), og her betyr det både saksbehandlers og mors tanker. Det er den selvfølgelige praksis som utøver makten. En praksis som både saksbehandlere og foreldre ikke vil tenke på å stille spørsmål ved. Makten ligger i *definisjonen* av hva som gjøres relevant når barneverntjenesten skal gjøre undersøkelsene. Makten ligger i de bestemte oppfatninger om hva undersøkelsene må inneholde, i dette konkrete eksemplet et oppvekstintervju. Dermed ser vi hvordan både saksbehandler og mor blir underlagt en makt som befinner seg på det diskursive planet hvor det allerede er bestemt at mors kunnskap, hennes erfaringer og holdninger skal forstås som en del av problemet. Hennes barndomserfaringer blir sett på med et “problemblikk” som skal kunne forklare hvorfor gutten hennes har det vanskelig på skolen i dag.

Samtalen fortsetter:

Saksbehandler: Også har vi satt opp et hjemmebesøk hos deg og guttene, den 20. Like før jul. Hvis det passer?

Mor: Å, når er det vi skal til BUP? Nei det er dagen før. Altså det er den delen hvor jeg virkelig tenker, da får jeg klump i magen. Og det er på grunn av, det er på grunn av det med Erik. Da kan jeg bli helt clinex (gråtepapir) ferdig. Ikke sant? Altså hvordan kan dere opptre så han ikke føler at det er fordi han har sagt noe galt på skolen? Dere setter jo han i skvis. Og det får tårene frem.

Saksbehandler: Ja.

Mor: i meg som mor. At vi voksne hele tiden anbringer barnet inn. Og BUP sier han er i en lojalitetsskvis, og dette kan jo også bidra til en forsterking av lojalitetskonflikt.

Saksbehandler: Skjønner. Hvordan tenker du er den beste måten for Erik? Det står på planen at vi ønsker å prate med Erik og gjerne også med broren hans hvis det er naturlig å prate med broren hans.

Mor: Han vet ingenting.

Saksbehandler 2: Ja, han er jo 9 år gammel, og vi skal ha undersøkelse med tanke på hans situasjon og.

Saksbehandler: Ja.

Mor: Han vet ingenting om BUP eller PPT eller noe. Altså han har vel hørt litt sånn, men det er ikke noe. Han har ikke vært med på noe som helst av det. Så for ham er det fullstendig. Det er personer som han ikke aner noe om.

Saksbehandler 2: Nei, men målet med å prate med barna er ikke å høre med BUP, men å høre hvordan de har det i hverdagen sin. Hvordan deres liv er. Hvordan de opplever sin egen situasjon.

Mor: Mmm, ja selvfølgelig, det er jo barnevernets fremste oppgave.

Saksbehandler: Også ønsker vi en samtale til med guttene dine.

Mor: Oj.

Saksbehandler 2: Mmmmm.

Mor: Er det fordi at det er en alvorlig bekymringsmelding, eller...?

Saksbehandler: Det er det vi ønsker å gjøre for å gjøre en god undersøkelse. Noe av kritikken mot barneverntjenesten tradisjonelt har vært at vi prater alt for lite med barna.

Mor: ok.

Saksbehandler: Så det prøver vi å gjøre en endring på. Det har vi prøvd de siste årene. At vi i hvert fall skal ha...vi prøver å få til minst tre samtaler med barn i hver undersøkelse. For det er viktig. Det er jo barna det dreier seg om.

Sekvensen er et eksempel på hvordan samtalen med barnet nærmest blir et krav i undersøkelsen som det ikke rokkes ved. Alle barneverntjenestene hadde regler knyttet til samtaler med barn, og mange hadde tallfestet praksisen med minst tre samtaler. Denne studien viser dermed en annen praksis enn tidligere studier knyttet til å gjøre barn deltagende (Koch og Koch 1995; Sandbæk 2001; Seim og Slettebø 2007; Gording Stang 2007; Christiansen 2012; Helsetilsynet 2012). Det var imidlertid kun i disse situasjonene hvor barneverntjenestene ønsket å snakke med barnet at foreldrene formidlet en forsiktig motstand. Som vi ser i sekvensen over, uttrykker mor at hun har lyst å gråte over at gutten skal til samtale. Hun sier hun er engstelig for at han vil få skyldfølelse for det han har sagt, og at han skal oppleve en lojalitetskonflikt og måtte stå i en skvis. Saksbehandler på sin side *vil* snakke med begge guttene. Som hun sier, er det barna det handler om. Hun kjenner seg forpliktet til å være lydige mot myndighetenes direktiv om at alle barn skal

snakkes med i en barnevernundersøkelse, og hun hadde på forhånd bestemt at samtaler med barna måtte finne sted. I tillegg henviser saksbehandler til planen; ”det står på planen at vi ønsker å snakke med ham”.

Dermed blir planen et instrument sosialarbeideren kan forme seg selv inn i. Hun handler på forutbestemte direktiver og forventninger og hennes subjektivitet forsvinner. Hun gjøres til et objekt som underlegges bestemte handlinger i målet om å skape seg selv til den gode undersøker. Det er skapt et rom for en bestemt rasjonalitet der målet om gode undersøkelser legger til rette for bestemte handlinger - et mål det er lett for sosialarbeidere å gi sin tilslutning til. Sosialarbeiderne styres mer av en egenlogikk enn av mors uttrykk og det avdekkes en ”overgripende” diskurs gjennom saksbehandlers handlinger (Foucault 1988).

Dermed er den totaliserende teknikk i spill, totalitarisme i betydningen å behandle alle likt. Det skilles ikke mellom individet og de mange. Det blir ikke brukt tid på å finne ut hva som gjør at mor vegrer seg for å la gutten snakke med sosialarbeiderne. Ei heller reflekterer saksbehandler over opplysningen om at guttens bror ikke vet noe og at en samtale derfor kan bli vanskelig for broren. Heller ikke mors spørsmål om det er meldingens alvorlighetsgrad som gjør at saksbehandler må snakke med barna, blir dvelt ved. Saksbehandlingens svar og uttrykk er i tråd med den overgripende rasjonaliteten som alt annet underlegges.

Brukermedvirkning blir altså noe som kan komme til uttrykk om den er i tråd med den overgripende rasjonaliteten, eller sagt på en annen måte, brukermedvirkning kan bare utøves *innenfor* et bestemt handlingsrom. Mor og sosialarbeider kan brukermedvirke innenfor det fastlagte rommet, men selve rommet kan de gjøre lite med. Dermed fremstår brukermedvirkningens rom som trangt. Mors appell, hennes perspektiv, har ingen innflytelse når det gjelder undersøkelsens gang. Undersøkelsene gjennomføres uavhengig av foreldrenes individuelle fortellinger. Det betyr imidlertid ikke at ikke foreldrene kommer til orde. I min studie var det i hovedsak foreldrene som snakket. Det var foreldrenes perspektiv og fortellinger som ble gitt plass i samtale. Denne studien har dermed andre funn en for eksempel studien til Torben Berg Sørensen (1995) hvor 70 forhandlingssituasjoner mellom saksbehandler og klient i en sosialtjeneste-kontekst ble analysert. Den studien avdekket at det var sosialarbeiderne som dominerte og styrte samtale og det var de som talte mest. Når denne studien viser at det er klientene som i hovedsak fyller tiden og får mest plass i samtale, kan forklaringen være knyttet til det blant andre Villadsen betegner som en ny samtaleteknologi. Det handler om en samtalebasert ledelse hvor både hjelper og bruker underlegges seg en styringsteknologi der hjelperen inntar en strategisk taushet, mens klienten oppfordres til å snakke (Villadsen 2007). Det kan imidlertid også handle om en motmaktstrategi fra klientens side, der dennes tale kan forstås som en strategisk tilpasning til situasjonen for nettopp å minimere maktutøvelsen og dermed opprettholde sin integritet.

Den tidligere nevnte undersøkelsen til Berg Sørensen (1995) viste nettopp hvordan de klientene som best tilpasser seg hjelperen får den beste hjelpen. Det kan derfor være legitimt å hevde at de klientene som best tilpasser seg systemets

blikk og blir de klientene rommet krever, blir også de klientene som best håndterer teknologienes makt. I dette perspektivet blir selvteknologiene den makten som den enkelte anvender på seg selv viktige redskaper som klientene tar i bruk for å håndtere den makten og kontrollen de utsettes for i en barnevernundersøkelse. På samme måte viser studien til Uggerhøj (2005) hvordan foreldre på en utredningsinstitusjon tar på seg den rollen og adferden den profesjonelle forventer og dermed utviser en særlig selvkontroll. De oppfører seg og gjør nettopp det de skal gjøre fordi de oppfatter hva de ansatte ønsker. På den måten viser de en adferd som er i tråd med hva som er ”den gode forelder”, og ikke den adferden de ville ha vist om de ikke hadde vært under oppsyn.

Selvteknologiene blir dermed en ressurs foreldrene bruker på seg selv i det de skaper seg selv til en annen. På den måten blir det ikke kun snakk om en undertrykkende eller negativ makt; heller kan den forstås som produktiv og positiv. I dette perspektivet kan makten ses som en mulighet til ikke bare å påvirke klienters handlinger, men også endre deres selvoppfatning hvor nettopp påvirkning til en positiv utvikling kan sees som hjelp til selvhjelp (Henriksen og Prieur 2004). Det handler om en maktutøvelse som tar sikte på å fremme evnen til å handle, en makt som ønsker å styrke den enkeltes handlingskompetanse. Problemet er imidlertid at det sjelden handler om å styrke individets handlingsevne i *alminnelighet*, heller er det tale om å fremme en handlingsevne ut fra bestemte mål (Vallgård 2003). På samme måte kan begreper som brukarmedvirkning og empowerment synes å arbeide for å utvikle og sikre individets frihet. Det ser imidlertid ut som denne friheten alltid har en bestemt form (Villadsen 2010).

Her er både sosialarbeideren og moren underlagt makt- og selvteknologier som leder dem mot bestemte handlinger, subjektiviteter og bestemte måter å se den andre på. For saksbehandleren ville det ha vært krevende å ikke handle i tråd med de føringene som ligger i gjeldende praksis. Det er likevel viktig å påpeke at verken sosialarbeider eller mor *må* underkaste seg de styringsstrategiene som er rettet mot dem. Rommet teknologiene skaper, gir seg selv, det ligger i rommet hva som skal skje, det skapes bestemte subjektiviteter, men subjektene er likevel frie til å handle annerledes. Foucault mener ikke at individet, her sosialarbeideren og klienten, er determinert eller *må* underkaste seg strategier eller styringsteknologier. Heller fremstår de konkrete handlingsrommene som selvfølgelig. Rommene er vurdert på en slik måte at bestemte løsninger gir seg selv. Det er bestemte subjekter som etableres, men uten at de er forutbestemte. På den måten vil subjektet hele tiden være i ferd med å ta form. Det skjer både gjennom de bestemte styringsteknologiene rettet mot individet, og samtidig gjennom individenes egen selvstyring (Dahlgren 2001:93).

Det er imidlertid ikke rommet for anklager eller kritikk vi bretter ut. Med Foucault kan vi *ikke* tenke at sosialarbeideren eller klientens utsagn og uttrykk avspeiler deres intensjoner og livsverden og dermed hvem de er som subjekter. Det er ikke subjektet vi oppdager gjennom kommunikasjonen. Ei heller den gode eller dårlige sosialarbeider eller den sterke eller svake klienten. Vi kan ikke lese

verden gjennom deres uttrykk. Et slikt perspektiv ville blokkere for å se og oppdage diskursen og her mener vi diskursen som en selvstendig og strukturert praksis som også bidrar til den samme praksisen. Hos Foucault trer både objekter og subjekter frem i kraft av, og gjennom, den diskursive praksisen (Villadsen 2007:24).

Samtalen er et godt eksempel på diskursenes makt og føringer for den sosiale praksisen. Sosialarbeideren handler slik det forventes av henne. Hennes svar skjer i kraft av, og gjennom, den diskursive praksis. På den måten opprettholder og bidrar hun også til den samme diskursen. Diskursene produserer måter å tenke på, måter å handle på. De legger til rette for bestemte objekt- og subjektgjørelser uten at det betyr at sosialarbeideren ikke kunne ha handlet annerledes. Man kan tenke at det ikke var gitt at barnet burde snakkes med. Kanskje kunne hun ha brukt mer tid med mor for å vurdere det. Poenget er at rommet hun opererer i ikke legger til rette for denne muligheten. Rommet for skjønnsutøvelse er fjernet. Heller er rommet formatert og bestemt. På den måten er det allerede gitt hvilken brukermedvirkning det er rom for. Det er også gitt *hvilke* subjekter det er rom for. Saksbehandlerne fremstår som eksperter og kontrollører som forutsetter bestemte handlingsvalg. På samme måte som klientene fremstår som de som skal undersøkes, kontrolleres og undervises. Foreldrene blir de ikke-vitende i møte med barneverntjenesten. Makten produserer bestemte subjektformer som foreldrene og sosialarbeiderne leder seg selv inn i. På den måten vil de hele tiden være i ferd med å ta form, i kraft av både styringsteknologiene de blir utsatt for, men også av deres egen selv-styring (Foucault 1988).

Avsluttende diskusjon

Mitt hovedanliggende i denne artikkelen har vært å utforske, ved hjelp av Foucaults begreper, hvordan brukermedvirkning kan sies å være et sosialpolitisk grep for å få klienter og sosialarbeidere til å inngå i bestemte selvfølgelige handlingsmønstre som de selv "velger". Altså hvordan ulike makt-teknologier får individene til å inngå i bestemte styringsdiskurser hvor makten fremstår som verken åpen eller skjult, men heller er den tildekket ved å fremstå som noe annet enn det den er. Artikkelen er et forsøk på å utforske hvordan brukermedvirkning kan forstås som et styringsgrep i skapelsen av den autonome klient. Det vil si hvordan makten skjer gjennom styring som retter seg mot å få individet til å styre seg selv etter bestemte kategorier innenfor bestemte handlingsrom. Det er snakk om handlingsrom vi føler oss hjemme i, vi oppholder oss i rommet for den selvfølgelige praksis. Med andre ord er begrensningene og mulighetene som settes, en type ramme som skjer umerkelig. Rommet som skapes er en del av sin egen historiske tid (Dahlager 2005). Måten vi tenker om brukermedvirkning er dermed ikke noe som ligger fast, som en fast del av virkeligheten. Den måten vi ser, den særlige måten vi mener brukermedvirkning er brukermedvirkning, er et resultat av en bestemt problematisering, av en bestemt måte å handle på. Det innebærer en erkjennelse av at et annet blikk, en annen forståelse, skaper en annen praksis. Det er ikke

gitt at barnevernets undersøkelse skal gjennomføres på denne bestemte måten. Likevel synes praksisen selvfølgelig. Uavhengig av barneverntjeneste, saksbehandler, undersøkelsens alvorlighetsgrad, ulike familier osv. fremstår gjennomføring av undersøkelsen som lik.

Det ligger i brukermedvirkningens mandat at sosialarbeideren skal etterspørre klientens opplevelse, tanker og meninger. Heller enn å rette blikket mot de strukturelle omstendigheter, forventes det at sosialarbeideren legger til rette for klientens deltagelse og medvirkning gjennom å få klienten i tale. Den individualiserende teknikk opererer gjennom å kreve klientens bekjennelse. Ved å få tilgang til klientens subjektivitet gjennom dennes tanker, opplevelser og situasjon fastholdes individet i en sannhet som det selv har skapt; makten gjøres gjeldende ved å binde individet til individets egne ord (Villadsen 2007:158). Villadsen skriver hvordan dette er med å re-konfigurere rommet. Når klienten snakker, produseres hennes utsagn som noe vedkommende kan gjøres til autoritet for og fastholdes i (Villadsen 2007:161). ”De kan på den måten styres med referanse til selv-produsert viten” (ibid:161). I barneverntjenesten kan dette skje gjennom en styringsteknologi hvor sosialarbeideren underlegger seg den dialogiske samtaleteknikk, preget av aktiv lytting og bekreftende tilbakemeldinger. På den måten blir ikke samtaleteknologien et redskap som den ene parten bruker til å styre den andre med, men en makt-teknologi som setter ledelsesrommet hvor bestemte subjektposisjoner gjøres gjeldende i (ibid).

Brukermedvirkningens diskurs fremstår som svaret, eller Sannheten. Det er gjennom brukermedvirkning klienten skal sikres hjelp som er til hjelp. Når jeg nå har forsøkt å vise, ved hjelp av Foucault, hvordan brukermedvirkning mer fremstår som former for makt, mer enn et fravær av makt eller overbringelse av makt (les fra sosialarbeider til klient), er det ikke fordi jeg tenker at brukermedvirkning *ikke* er et godt svar. Heller må det forstås som at svaret ikke kan utelate makten eller stå utenfor makten.

Vi må også huske at den makten mange klienter opplever i møte med barnevernet handler ikke bare om den makten de kan kjenne gjennom barnevernets makt bak tiltak. Eller om styring av individet gjennom bestemte makt- og selvteknologier som denne artikkelen har tatt for seg. Også der klienten selv ber om hjelp, og får den hjelpen han eller hun ber om, og hvor man kan si at brukermedvirkningen er åpenbar, vil makten være tilstede. Makt i form av egen avmakt. Avmakten som følge av behovet for hjelp, av ikke å mestre, av ikke å ha kontroll over egen livssituasjon. For disse klientene er det den tvingende nødvendigheten av kontakten og hjelpetiltakene som skaper ufriheten og dermed makten og tvangen.

Skulle man ha undersøkt brukermedvirkning i dette perspektivet, hadde prosjektet nødvendigvis også måttet inkludere dem som gjennom år har fått hjelp fra barnevernet og ikke bare sett på foreldres første møte med barnevernet, slik det er gjort i dette prosjektet. Da hadde man fått en mer fullstendig studie av hvordan brukermedvirkning ivaretas i en barnevernkontekst. Å se etter brukermedvirkning

kun i barnevernets undersøkelse, kan åpenbart kritiseres da det nettopp er i denne fasen at barnevernets makt og kontroll er sterkest. Samtidig mener jeg det kan argumenteres for at det nettopp er i disse situasjonene brukervedvirkning i sterkest grad står på spill. Nettopp fordi den skal kunne skapes på tvers, eller på tross av, barnevernets makt.

Prosjektet har også en begrensning i at det har sett på brukervedvirkning i et maktanalytisk perspektiv. Det er med utgangspunkt i de maktanalytiske begrepene Foucault tilbyr at brukervedvirkning her blir utforsket. Et annet blikk i analysen ville kunne ha gitt andre svar. Foucaults maktbegreper gir oss heller ikke verktøy til å diskutere maktens legitime aspekter (Mortensen og Thomsen 2003) eller hvorvidt makten som utøves er ”god” eller ”ond”.

Barnevernets undersøkelse skal sikre at barn som er i behov av barnevernets hjelp oppdages og tilbys hjelp. Da er spørsmålet om ikke barnevernets makt er en forutsetning. Problemet er imidlertid, slik denne artikkelen viser, at makten styrer og bestemmer sosialarbeidernes handlinger på en måte som fratar dem deres subjektivitet. De handler mer i tråd med maktens forventning enn etter egne vurderinger, og det uten at de nødvendigvis er seg det bevisst. Det vil alltid være den usynlige makten som er mest virkningsfull, det vil si en makt som ikke oppfattes som makt, men tvert imot oppfattes som den gode praksis. Det er i disse møtene man finner de mest disiplinerende relasjonene (Henriksen og Prieur 2004). I min studie var det ingen av sosialarbeiderne som reflekterte rundt undersøkerplanens makt og dominans. Undersøkerplanen var tvert imot den som sikret godt sosialfaglig arbeid. For den konkrete familien derimot, hadde planen og sosialarbeidernes lydighet til denne, kapasitet til å krenke idet familien og barnet fratas enhver form for innflytelse, styring og medvirkning.

Idet sosialarbeideren er avhengig av klientenes aksept og tillit dersom arbeidet skal lykkes (ibid.), blir spørsmålet om brukervedvirkningens plass sentralt. Denne studien viser at brukervedvirkning ikke er noe sosialarbeideren, i kraft av sin rolle og makt, kan dele ut mye eller lite av. Heller synes diskursens makt å bestemme både sosialarbeidernes og klientenes handlingsrom på en måte der brukervedvirkningens form blir satt. Både klientene og hjelperne er utsatt for den makten som ligger i den selvfølgelige praksisen der maktens legitimitet er knyttet til den gode og hjelpende profesjonsutøvelse. Det er maktens usynlighet som gjør den så virkningsfull. I det den usynlige makten gjøres synlig, skapes også en mulighet til å forholde seg til den. Det er denne artikkelens hovedanliggende. Artikkelen viser *hvordan* maktens uttrykk og virkninger skaper bestemte subjektiviteter i barnevernets undersøkelser.

Til slutt kan det også innvendes at maktulikheten i barnevernet er så gjennomgående og tilstede at brukervedvirkning i barnevernet ikke lar seg gjøre. Til det skriver Lars Uggerhøj at ”er vi fanget av denne tanken, er faren stor for at vi viderefører nedverdiggende og ikke-involverende samarbeidsrelasjoner” (Uggerhøj 2010:55). Uggerhøj fremholder viktigheten av at sosialarbeidere, forskere og myndigheter videreutvikler arbeidet med temaer knyttet til klientens møte med

systemet. Hans poeng er at nettopp problemstillingens utfordrende karakter understøtter forpliktelsen til å fastholde et kritisk fokus, og fortsette å arbeide med dilemmaer knyttet til forholdet mellom hjelp og kontroll.

Hilde Aamodt, stipendiat, Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Senter for velferds- og arbeidslivsforskning, Besøksadresse: Stensberggt. 26, Pb 4 St. Olavs Plass, 0170 Oslo
E-post: hilde.a.aamodt@nova.hioa.no eller haamodt@hotmail.no, Tlf. 41 22 38 30 - www.hioa.no/nova

Noter

- ¹ Artikkelen bygger på et pågående phd-prosjekt hvor artikkelens empiri utgjør deler av det samlede datamaterialet.
- ² Det samlede datamaterialet i studien består imidlertid også av intervjuer, men disse er ikke analysert i denne artikkelen.

Litteratur

- Alm Andreassen, T. (2005). *Brukermedvirkning i helsetjenesten*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Andersen, N.Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra samfundsvidenskabene.
- Andersen, N.Å. (2003). *Borgerens kontraktliggjørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berg Sørensen, T. (1995). *Den sociale samtale - mellem klienter og sagsbehandlere*. Århus: Forlaget Gestus.
- Christiansen Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Norges Barnevern*, 1-2, 16-30
- Christiansen, P. M. og L. Togeby (2003). Institutionel magt. I: På sporet av magten. P.M. Christiansen og L. Togeby (red.). Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Dahlager, L. M (2001). I forebyggelsens magt. *Distinktion*, (3):91-102.
- Dahlager, L.M. (2005). *I samtalens rum: En magtanalyse med afsæt i den livsstilsrelaterede forebyggelsessamtale*. København: Institutt for Folkesundhetsvidenskab.
- Dean, M. (2009). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. University of Newcastle
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books
- Egelund, T. (1997) *Beskyttelse av barndommen. Socialforvaltningens risikovurdering og indgrep*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Ellingsen, K. (2007). *Selvbestemmelse: egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebretsen, E. (2007). *Hva sa klienten? Retorikken i barnevernets journaler*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Engebretsen E. og K. Heggen (red). (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Esmark, A, Lausten C. B, Andersen N. Å, (red.) (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Foucault M. (1966). Les mots et les choses. Une archeologie des sciences humaines. Oversatt til norsk: *Ordene og tingene* (2006). Oslo: Spartacus forlag
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Oversatt til norsk: *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Foucault, M. (1977). "Entrevue. Le jeu de Michel Foucault", samtale med Allain Grosrichard i *Ornicar*, nr 10, pp. 62-92.
- Foucault M. (1982). The Subject and Power. I *Foucault: Beyond structuralism and hermenutics*. H. L. Dreyfus og P. Rabinow. United States of America: The University of Chicago.
- Foucault M. (1987). Hvad er oplysning?. *Slagmark*. (9): 90-104.
- Foucault M. (1988). Technologies of the self. I L. H. Martin, H. Gutman og P. H. Hutton (red.) *Technologies of the Self*. United States of America: The University of Massachusetts Press.
- Foucault M. (1991). Governmentality. I G. Burcehell, C. Gordon, og P. Miller. *The Foucault Effect. Studies in governmentality*. Chicago: *The University of Chicago Press*.
- Foucault M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Hall, C., S. Slembrouck (2001). Parent participation in social work meetings: The case protection conferences. *European Journal of Social Work*, 4 (2):143-160.
- Haugland, R. (2007). *Med makt til å krenke*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Helsetilsynet (2012). Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern- undersøkelse og evaluering. Rapport fra helsetilsynet 2.2012.
- Hennum, N. M. J. (2012). Childrens confidences, parents' confessions: Child welfare dialogues as technologies of control. *Qualitative Social Work*, 2012 (11):535.
- Henriksen L. S. og A. Prieur. (2004). Et nyt perspektiv på magt i det sociale arbejde. *Dansk Sociologi* nr. 3/15.
- Humerfelt, K. 2005. Begrepene brukermedvirkning og brukerperspektiv - honnørord med lavt presisjonsnivå, i E. Willumsen. *Brukernes Medvirkning!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen M. og N. Mik-Meyer (red.) (2003). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Järvinen, M. og N. Mik-Meyer.(2005) Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: Järvinen og Mik-Meyer. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen M. og N. Mortensen (2005). Det magtfulde møde mellem system og klient: teoretiske perspektiver. I: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Järvinen M., J. E. Larsen og N. Mortensen (red.) Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen M., J. E. Larsen og N. Mortensen (red.) (2002). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Juul, R. (2010). *Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Juritzen T., E. Engebretsen og K. Heggen (2012). Myndiggjøringens forførende makt, i Engebretsen, E. & K. Heggen (red.). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch A. og K. Koch. (1995). *Barn av barnevernet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Larsen J.E., N. Mortensen og J. P. F. Thomsen (2005). Magtens mange facetter i mødet mellom system og klient. I: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. M. Järvineen, J.E. Larsen og N. Mortensen (red.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lov om barneverntjenester, 17. juli 1992.
- Lov om Behandlingsmåten i forvaltningssaker, 2. oktober 1967.
- Lov om pasient- og brukerrettigheter av 01.01.2001.
- Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen av 01.01.2010.
- Midjo T. (2010). *En studie av samhandlingen mellom foreldre og barnevernarbeidere i barnevernets undersøkelse*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU.
- Mik-Meyer, N. (2004). *Dømt til personlig utvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mik-Meyer, N og M. Järvinen (2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I: Järvinen, M. og N. Mik-Meyer(red.). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mik-Meyer, N. og K. Villadsen (2007) *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels forlag.
- Mortensen, N. og J. P. Frølund Thomsen (2003). En jernnæve i fløjlsandseken: Magt i mødet mellom velfærdssystem og klient. I: *På sporet av magten*. P. M. Christiansen og L. Togeby (red.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nissen, M, K. Pringle og L. Uggerhøj (2008)(red.). *Magt og forandring i socialt arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Oppedal, M. (2007). Barns og foreldres brukermedvirkning i et juridisk perspektiv. I S. Seim og T. Slettebø, T. *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Raffsnøe S. (1999). Michel Foucaults dispositionnelle magtanalytik i *Grus*, nr. 59, pp. 45-70.
- Rose N. (1996). The Death of the Social? Re-Figuring the Territory of Government. *Economy and Society*, 25 (3): 327-356.
- Rådet for psykisk helse 2004a, Mental helse 2004.
- Sandbæk M. (2001) *Fra mottaker til aktør*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Schaanning, E.(2002). *Straff i det norske samfunnet*. Oslo: Humanist Forlag.
- Seim, S. og T. Slettebø (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettebø, T. (2008) Foreldres medbestemmelse i barnevernet. En studie av foreldres erfaringer med individuell og kollektiv medvirkning. Dr. avhandling. Trondheim. NTNU..
- Sosial- og helsedirektoratet (2006:4). Plan for brukermedvirkning. Mål, anbefalinger og tiltak i Opptrappingsplanen for psykisk helse.
- Stang E. G. (2007). *Det er barnets sak. Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 47 (2008-09) Samhandlingsreformen Rett behandling – på rett sted – til rett tid.
- St.meld. nr. 25 (1996-97). Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene. Oslo, Sosial- og helsedepartementet.
- Uggerhøj, L. (1995). *Hjælp eller avhengighet*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Uggerhøj, L. (2005). Menneskelighed i mødet mellem socialarbejder og klient – ideal eller realitet? I: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. M. Järvinen, J.E. Larsen og N. Mortensen. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Uggerhøj, L. (2011). Familienes erfaring med undersøgelsens start og fremgangsmåde. I: K. Kildedal, L. Uggerhøj, S. Nordstoga, og S. Sagatun, *Barnevernundersøkelsen i Norge og Danmark*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Uggerhøj, L. (2011) Familienes involvering og deltagelse i undersøgelsesprosessen. I: L. Uggerhøj, K. Kildedal, S. Nordstoga, og S. Sagatun, *Barnevernundersøkelsen i Norge og Danmark*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vallgård, S. (2003). Studier af magtudøvelse. Bidrag til en operationalisering af Michel Foucaults begreb *governmentality*. I: På sporet av magten. P. M. Christiansen og L. Togeby. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Villadsen, K. (2007) Magt og selv-teknologi. *Tidskrift for velferdsforskning*. Vol.10, No3.
- Villadsen, K. (2010). Forord til den danske udgave. I: *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. M. Dean. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Vågan A. og H. Grimen. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I: *Profesjonsstudier*. A. Molander og L. I. Terum (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ørstavik, S. (1996). *Brukerperspektivet – en kritisk gjennomgang*. Oslo: Institutt for sosialforskning.

Aamodt, H. (2007). *Brukermedvirkning: Praksisbaserte erfaringer og etiske begrunnelser*. Mastergradsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Sammenhænge mellem social oprindelse og pædagogiske profiler blandt personalet i danske børnehaver

Bent Olsen

The article presents a study of relationships between a day-care staff's pedagogical profiles or 'values', and how these are likely to vary with social origin and with their professional and cultural resources. The study thus examines how differences in resources acquired over a life course at one level can be seen to generate corresponding differences between profiles at the next level. The theoretical approach is based on the concepts of capital, field and habitus developed by Pierre Bourdieu, and the Grid Group Cultural Theory of Mary Douglas. The empirical part consists of answers to a questionnaire from some 700 staff members of 80 kindergartens in two Danish municipalities. The use of multiple correspondence analysis involves the construction of a space of positions based on significant capitals and above that a space of pedagogical profiles. Findings point to a double set of conclusions. On the one hand, the project points to a high level of homogeneity of educational profiles regardless of the dependent variables selected. On the other hand, by using the concepts of capital and habitus, and applying the procedures of multiple correspondence analyses, the study points to some structures of homology. It shows that a relatively high amount of cultural and social capital corresponds to educational tastes of individuality and autonomy, whereas a relatively low amount of these forms of capital is coherent with conformity and faith in collectivity.

Keywords: Bourdieu, capital, habitus, pre-school, pre-school teacher, profession, educational values

Denne artikel præsenterer teori, metode og resultater fra et forskningsarbejde, hvor jeg undersøger hvordan et børnehavepersonales pædagogiske profiler kan tænkes at variere med denne gruppes sociale oprindelse og med dens fagspecifikke og kulturelle ressourcer. Projektet undersøger således, om der til forskelle i ressourcer erhvervet op gennem livsbanen kan genfindes tilsvarende indbyrdes forskelle mellem de pædagogiske profiler. Den nærmere bestemmelse af hvad der er indeholdt i "pædagogisk profil" følger senere. Med tanke på at holde koncentrationen på studiets teori, metode og udbytte vil det kun i meget sparsomt omfang blive drøftet op mod anden beslægtet forskning.

Forarbejdet til studiet af sammenhænge mellem social baggrund og pædagogiske profiler er formidlet i bogen *Når pædagogikken bringer mennesker sammen – en rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver* (Olsen 2009). Bogen forfølger denne kæde af ræsonnementer:

- Mange studier tyder på, at der kan være endog store forskelle mellem de pædagogiske børnehavemiljøer, personale og børn opholder sig i,
- disse forskelle formodes at svare til de forskelle der er mellem de socialgeografiske distrikter, institutionerne ligger i,
- hvor det ser ud til, at børn af forældre med et overmål af økonomiske, uddannelsesmæssige og kulturelle ressourcer er i et børnehavemiljø, som understøtter og stimulerer netop dette ophav – der er altså en form for gensidig bekræftelse,
- alt imens børn af forældre med relativt beskedne økonomiske, uddannelsesmæssige og kulturelle ressourcer er i et børnehavemiljø, som *også* understøtter og stimulerer denne baggrund,
- med det resultat, at det børnehavepædagogiske område ligesom resten af skole- og uddannelsessystemet også yder sit bidrag til reproduktionen af sociale forskelle,
- samtidig som den mest udbredte opfattelse på tværs af politiske, sociale og kulturelle skel er den, at den form for social selektion er uønsket.

Den vejledende antagelse er altså, at rekrutteringen af personalet følger et mønster, og at dette mønster kan genfindes i en regions eller i en bys socio-geografiske struktur. Bogen giver belæg for at undersøge, om børnehaver beliggende i befolkningsmiljøer med en relativt høj volumen af betydende økonomiske, uddannelsesmæssige og kulturelle ressourcer rekrutterer et personale med andre sociale kendetegn end institutionerne i befolkningsmiljøer med en lav volumen af de samme ressourcer.

Med bogen som tilløbet er det her rapporterede forskningsprojekt springet og landingen.

Artiklens fremdrift

Terminologisk kan 'pædagogisk profil' associere til personalets meninger', 'holdninger', 'værdier' eller 'menneskesyn' sådan som de måtte komme til udtryk i børnehavens forskellige sammenhænge. Den teoretiske forståelse heraf oparbejdes i *Del I*, i *Del II* redegør jeg for udviklingen af det spørgeskema, som samtlige 1130 ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere i 80 børnehaver i kommunerne Fanø og Esbjerg fik tilsendt i 2009, spørgeskemaet følger med som bilag til artik-

len. Dernæst konstrueres rummet af positioner ved brug af multipel korrespondanceanalyse (MKA) som et kort over gruppens sociale struktur. I *Del III* undersøger jeg rummet af positioneringer, altså af pædagogiske profiler. Og endelig præsenteres og diskuteres konklusionerne i sidste *Del IV*. 'Børnehave' bruges i artiklen som samlebetegnelse for kommunale og privatejede dagtilbud for børn op til skolealderen i form af vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner; termen 'børnehave' har pædagogiske konnotationer i modsætning til den officielle taksonomis 'daginstitution' og 'dagtilbud'.

Arbejdet med teori, metode og analyse er inspireret af Bourdieus *Distinction* (Bourdieu 2002) og flere senere studier. Metodisk indebærer det konstruktionen af et rum af positioner baseret på betydende og skelsættende kapitalformer. Dernæst projiceres et rum af positioneringer, altså af pædagogiske profiler, ind over dette. Det er altså to forskellige og af hinanden uafhængige rum (Bourdieu 2005:109), det sættes i forhold til hinanden. Kan der statistisk påvises homologier – dvs. mønstersammenhænge – de to rum imellem, kan man følge det sociologiske spor videre og undersøge sammenhænge mellem erhvervsgruppens sociale struktur og de pædagogiske profiler. Den forklarende sammenhæng mellem variationer i rummet af positioner og rummet af pædagogiske profiler undersøges med brug af habitusteorien. Kortlægningen af positioner og positioneringer er et empirisk arbejde, der redegøres for i *Del II*.

Den teoretiske og metodiske opbygning med konstruktionen af et rum af positioner og et rum af positioneringer i form af pædagogiske profiler er en satsning, der imidlertid kan vise sig ufrugtbar. Det er nemlig ikke sikkert at en så afgrænset erhvervsgruppe har den heterogene sociale struktur, der kan få klare og relevante sociologiske informationer frem ved brugen af MKA'en i konstruktionen af rummet af positioner. Gruppens medlemmer kan tænkes at have så mange sociale fælles kendetegn, at der ikke er basis for at bruge et statistisk værktøj, som netop har en styrke i at kunne skildre forskelle og afstande. Med en samlet oprindelse i hovedsagelig relativt dominerede positioner i det sociale rum (Olsen 2007) og med de homogeniseringseffekter, et erhverv afsætter både før og efter ansættelsen, kan det blive vanskeligt at få det fulde udbytte af denne teoretisk-metodiske opbygning. Omvendt kan man også trække mange heterogene kendetegn frem. Respondenterne vil alle over kortere, længere eller over lange tidsløb have fundet sin plads inden for arbejdsområdet. Og med et halvt århundrede mellem de yngste og de ældste i erhvervet er det også forskellige epoker, man er vokset op i med alle de forskelle der måtte være mellem fx opvækstvilkår, kulturudbud, uddannelsesmuligheder, arbejdsdelingen mellem kønnene og opdragelsesprofiler osv.; således er de ældste vokset op og begyndt skolegangen i 1950'erne, mens de yngste blandt respondenterne voksede op i 1990'erne. Selv om børnehavepersonalet altså typisk rekrutteres fra opvækstmiljøer med en relativt begrænset volumen af kulturelle ressourcer, kan dette dække over en stor variation af erhvervsformer blandt forældrene. Beskrevet i erhvervenes termer er forældrene hovedsagelig at finde blandt ufaglærte, faglærte, hjemmearbejdende og medhjælpende kvinder og min-

dre selvstændige erhverv (Bryderup 2000; Olesen 2004, Bayer og Brinkkjær 2003; Harrits og Olesen 2012). Der skulle altså være gode muligheder for at skildre et mangefold baseret på respondenternes forskellige opvækstepoker, forældrenes varierede position i lønarbejdshierarkiet og i variationen mellem lønarbejde og i de ejerbaserede erhverv såsom selvstændige erhvervsdrivende.

Kan der høstes brugbare informationer fra et sådant rum af positioner følger næste trin med konstruktionen af et rum af positioneringer baseret på data om de pædagogiske profiler. Kommer det så langt, at MKA'en får en struktur frem i dette rum kan man fortsætte videre med analysen af mulige mønstersammenhænge mellem rummet af positioner og rummet af positioneringer.

Indsigter

Studiet kan således give indsigter i mønstersammenhænge mellem et børnehavepersonales pædagogiske profiler og hvordan disse kan tænkes at variere med social oprindelse og øvrige ressourcer. Som enkeltindivider er de alle fælles om at have et kortere eller længere arbejdsliv inden for de dagpasningstilbud, som gives til de 0-6-årige børn og deres forældre. Det indebærer imidlertid ikke, at de opfatter børnene og de mange pædagogiske aspekter ved arbejdslivet i børnehaven på den samme måde. Studiet undersøger netop sådanne variationer og hvordan de kan tænkes at stå i gæld til det liv, personalemedlemmerne har tilbagelagt fra opvæksten og frem. Det kan således give indsigter i sådanne dybereliggende strukturelle vilkår, som garanterer området en vis stabilitet beroende på trægheden i menneskers omstilling til forandrede livsvilkår. I forlængelse af Durkheim "kan vi i hver af os i forskellige grader finde den person i os selv, som vi var i går"; vi er samtidig stærkt tilbøjelige til at overse den biografiske fortids momentum og betydning for vores aktuelle livsførelse (Durkheim 1977:11). På en lignende måde henviser Bourdieu til trægheden – eller *hysteresis* – i habitus med en tendens til at bevare og videreføre de strukturer, som svarer til de betingelser, den blev frembragt under (Bourdieu 1999:167). Om denne træghed overses eller miskendes, kan det blive særlig prekært for medlemmerne af en erhvervsgruppe, når den mødes af stærke ambitioner om at udvikle den børnehavepædagogiske virksomhed i strategisk retning ved at skulle løse ikke-pædagogiske problemer med pædagogiske midler såsom 'inklusion', intervention i etnisk nydanskernes 'sproglige udvikling' eller at skulle kompensere for kriser i skolesystemet ved at yde en ekstraordinær indsats i forberedelsen af de ældre børns forestående skifte til elev. Her kan udviklingsfordringerne kollidere med sådanne strukturelle og stabiliserende vilkår i det pædagogiske arbejde, som snarere er karakteriseret ved at ændre sig gennem sagte forandringer. Dette projekt kan således kaste lys over modsætningen mellem den individuelle og institutionelle træghed på den ene side og de strategiske ambitioner om formbarhed og udvikling på den anden.

DEL I: TEORETISK BAGGRUND OG METODISK OPBYGNING

Spørgeskemaets pædagogiske del

Spørgeskemaets pædagogiske hoveddel består af 13 temaer bygget op som dilemmaer hentet fra det børnehavepædagogiske arbejdsliv – Mary Douglas' *Grid Group Cultural Theory* er rammeværket bag de pædagogiske spørgsmål og gennemgås i *Del III*. Her kommer et eksempel fra et af temaerne, forholdet til børnenes senere skoleliv:

Synspunkterne kommer to og to: kryds af ved det ene i hvert par, du synes bedst om.

- ☐ Børnene skal have støtte til at klare overgangen til skolen, derfor skal vi se til, at de klarer at modtage en kollektiv besked og bliver selvhjulpne med en del praktiske ting.
- ☐ Børnenes skoleliv bliver skelsættende for dem, derfor ser jeg det som en vigtig opgave, at de allerede i børnehaven lærer noget grundlæggende om bogstaver, begreber, tal og natur.

De to udsagn er virtuelle samtidig som de alligevel prætenderer at have erfarings- eller referenceværdi for respondenterne. Dels er ”skolen” og foregribelsen af de ældste børns forestående skifte fra at være børnehavebørn til elever i skolesystemet blevet et centralt politisk og pædagogisk indsatsområde, oftest omtalt som ”overgangen fra børnehave til skole”. Dels vækker spørgsmålene et klassisk kulturelt og børnehavepædagogisk tema om barndommens egenart og om børnehavens autonomi i forhold til de interesser som forældre og skolesystem, kan gøre gældende. I øvrigt har 664 respondenter sat kryds ved et af svaralternativerne; svarprocenten er 98,2 %, hvilket er den typiske svarprocent på hvert af de 26 dilemmas spørgsmål.

Her følger endnu et eksempel, temaet er ”orden” eksemplificeret ved børns brug af genstande fra den verden, personalet i institutionen også som voksne har en særlig råderet over; det er en case, der indledes på denne måde og igen skal respondenterne sætte krydset ved det ene udsagn, de synes bedst om:

I institutionens køkken har to børn åbnet en køkkenskuffe og fundet grydeskeerne og en gryde frem. Den ene leger kriger og fægter med sin ske, mens den anden trommer lystigt på en gryde:

- ☐ Det er interessant, hvad de to har gang i, for deres måde at eksperimentere på er både en leg og en læreproces for dem.

- Selvom de hygger sig, må vi alligevel sætte en stopper for det, da alle de andre børn jo også kunne komme på den slags ideer.

Casen med de to udsagn tænkes at appellere til respondenternes forestillinger fra og om den pædagogiske dagligdag med dens momenter af intentionalitet og afvejninger. Begge udsagnene er også imperative, de vækker en tilbøjelighed til enten at gå i aktion eller at undlade at gøre noget. Udsagnene imiterer også en tanke man kan have gjort sig som ansat, enten man holdt den for sig selv eller delte den med andre. Hvert dilemma vækker således en kvasi-eksperimentel indlevelse, der står i forhold til hverdagslivet i børnehaven som en dramadokumentar står til det liv, dokumentaren skildrer. For at respondenten skal kunne vælge det, hun ”synes bedst om”, forudsætter det, at hun fornemmer afstanden mellem de to udsagn.

Tilbøjelighed, stabilitet og regelmæssighed

I resten af *Del I* undersøger jeg, hvad det er for en generativ kapacitet, der får respondenterne til at sætte krydset ved netop det ene og ikke det alternative udsagn. Jeg skal altså ad teoretisk vej forsøge at rekonstruere respondenterne som agent for bedre at forstå den valghandling, der må udføres stillet over for de to stramt registrerede udsagn. Tanken er at dette design skal få sæt af pædagogiske profiler frem kendetegnet ved stabilitet over tid i den enkelte respondents tilbøjeligheder, idet *'stabilitet' og 'tilbøjelighed' sigter til et repertoire af regelmæssigheder i personalets opførsel og ytringer, også når krydset sættes*. Omvendt ville det ikke give mening at søge efter profilmønstre i respondentgruppen, hvis krydset var uberoende af en individuel og kollektiv historie og uberoende af sociale strukturer, som om krydset var lige så tilfældigt som resultatet af terningkast.

'Tilbøjelighed', 'regelmæssighed' og 'stabilitet' kunne udmærket sættes i forbindelse med 'identitet' i form af 'personlige præferencer', 'værdier' eller 'personlige holdninger'.

Præferencer, værdier og holdninger

I hverdagssproget er 'præference' et ganske enkelt fænomen, hvor noget foretrækkes frem for et eller flere alternativer, alternativer, som i hovedsagen ligger inden for det realistisk opnåelige i modsætning til håb, fantasier og ønskeforestillinger. Man kan 'have', dvs. eksplicit erklære sin præference for det ene eller det andet ligesom handlinger, også sproglige handlinger, kan være resultatet af trufne valg. På pædagogisk dag fx kan en kollega insistere på at en grundig indøvelse i begreber, bogstaver og tal er den vigtigste forberedelse man kan give børnene til det kommende skoleliv, mens man selv mener at opøvelse til selvhjulpenhed og at kunne modtage kollektive beskeder er alt rigelig at have som pædagogisk ambition. Her er der truffet et reflekteret præferencevalg mellem to helt forskellige måder at forberede børns skolegang på, som godt kan antage fjendtlige former (Bourdieu 2002:56): ”Jeg kan blive helt syg ved tanken om alt det mas med tal og

bogstaver ...". Præferencer udspiller sig inden for et hierarki, som i sin enkleste form er dikotomien, som fx mellem det man bare går fuldt og helt ind for, respektive afskyr. Hierarkierne er imidlertid sociale – om man foretrækker den ene Tv-serie frem for en anden er ikke et privat, men et socialt anliggende. På et pædagogisk marked er præferencen for kulturbørnehaven fremfor både natur- og idrætsbørnehaven allerede oppe imod dem, der rangerer Montessori-børnehaven øverst. Præferencer er relationelle, fordi det foretrukne bedst identificeres, når det vurderes op imod alternativerne. Præferencer er således labile og hele tiden til forhandling.

På den baggrund har 'præference' ikke styrken til at identificere stabilitet og mønstre i respondenternes tilbøjeligheder inden for deres børnehavepædagogiske domæne. 'Menneskesyn', 'værdier', 'holdninger' eller 'meninger' er i den henseende heller ikke løfterige. 'Værdi' lader som med 'menneskesyn' ane, at der findes en ordnet taksonomi over god-bedre-bedst vurderinger. Det forudsætter at personalet er kendte med værditaksonomien i fuld skala og i stand til at definere sig selv ind i den og derpå bekende sit valg. Det er muligt der findes sådanne taksonomier af skolastisk afart formidlet i tekster eller andre medier, men ellers er det ikke gangbart at operere med værdier på denne måde, da det ikke er muligt at udpege hverken taksonomiens offentlige eksistens eller udpege en handlingsteori, som kan godtgøre den skildrede brug af den. 'Holdninger' og 'meninger' er individuelle ytringer, labile og sagsspecifikt afgrænsede i tid og rum og er således ikke projektmæssigt relevante, og mangler som værdidimensionen også en form for handlingsteori. Det udelukker ikke muligheden for at fremanalysere pædagogiske 'værdi'-hierarkier i en institutions personalegruppe, men da er det en taksonomi eller model, forskeren får frem og kan ikke genfindes som sådan blandt personalemedlemmerne.

Det er således ikke løfterigt at få regelmæssigheder og stabilitet i respondenternes tilbøjeligheder frem ved brug af konstruktioner som 'præferencer', 'menneskesyn', 'værdier', 'holdninger' eller 'meninger'. Man kunne alternativt se på udsagnene som respondenternes oplagte anledning til at 'reflektere over egen praksis' for at få hjælp fra et sådant scenarie, når krydset skal sættes. En sådan refleksion er imidlertid blot en efterkonstruktion, som kommer den legalisme og de legitime diskurser i forkøbet, som agenten allerede hælder til, fordi det er dem hun er henvist til (Bourdieu 2007:146). Idet praktikerne forsøger at rekonstruere sin egen praksis, har hun allerede mistet enhver chance for at udtrykke sandheden om den (Bourdieu 2007:146). Den praktiske sans fungerer ikke uafhængig af en given situation:

Netop fordi man udspørger ham om, og fordi han spørger sig selv, hvad der er hans praksis' eksistensberettigelse, kan han ikke formidle det væsentlige, nemlig at det særegne ved praksissen er, at den udelukker dette spørgsmål: Hans udsagn formidler kun denne umiddelbare sandhed om den umiddelbare erfa-

ring i det, som de ikke siger, deres fortællelser og omskrivninger af det indlysende (Bourdieu 2007:146).

Og selv om de spørgsmål informanterne konfronteres med kan være så gode, at de appellerer til hverdagslivets fortrolige sprog, forbliver svarene alligevel enten anekdotiske eller inden for et register af særtilfælde – ”joh, der var en gang, hvor hun faktisk godt kunne ...”; sandheden om praksissen er, at den er blind for sin egen sandhed (Bourdieu 2007:146). På forespørgsel kan agenten altså ikke videregive sandheden om sin egen praktik, men alene efterkonstruere den som diskurs og da jo altså i et helt andet register end praktikkens kropslige. Respondenterne kan således ikke svare på, hvad de har foretrukket eller ”synes bedst om” i en given objektiv sammenhæng som med casen om ”uorden” i køkkenet, fordi de handler per krop som en praktisk sans.

Næste afsnit slutter indkredsningerne af, hvad der driver respondenterne til at vælge udsagn i dilemmaspørgsmålene.

Smag versus præferencer

Brugen af spørgemetode udelukker muligheden for at få den form for kendskab til, hvad personalet yder i arbejdshverdagen i samkvemmet med kolleger, børn og forældre som en observationsmetode kan give. Men det udelukker ikke muligheden for at få kendskab til respondenternes *forhold* til den pædagogiske indsats og til de pædagogiske investeringer i børnehaven. Respondenten kan have et reflekteret forhold til noget hun *mener* at udrette, enten hun er tilfreds med det eller måtte ønske det havde forløbet anderledes. Men dette er en efterkonstruktion af en kropslig praksis i et helt andet register end denne praksis’.

Denne skelnen mellem praktikken og agentens forhold til den behandler Lizardo (2011) som forskellen mellem smag og præferencer i *Distinction*.

Ifølge Lizardo har smag og præference hver deres genese. Smag kan reserveres det kropslige og kognitivt-emotive repertoire. En smag er noget man har som en praktisk affirmation til en uafvendelig forskel (Bourdieu 2002:56), mens præferencen derimod er det bevidste udtryk, der som et epifænomen ledsager smagen på samme måde som en kvasi-etik ledsager en moral (Lizardo 2011). Det betyder dog ikke at man ikke skulle kunne ytre sig om smag ved at gøre brug af ordet smag: ”Den der jakke falder i min smag” eller ”hun er fuldstændig smagløs!”. ’Smag’ går ganske vist igen i de to eksempler som henholdsvis behag og afsmag, men der afsløres ikke noget om substansen, om fx jakkens stilistiske kendetegn sammenlignet med andre jakker. De to smagsudsagn er derimod bevidste distinktioner, altså præferencer, hvor personen tilkendegiver, at noget foretrækkes frem for noget andet. Smag derimod er sat sammen i et system med elementer fra selv de mest forskelligartede områder som fx kunne være det foretrukne bilmærke, brød og børneopdragelse; det forældrepar der kører til Lokalbrugsen efter skive-skåret rugbrød i en ældre Opel Astra og praktiserer en tillempet konform børneopdragelse hjemme, godt forankret i lokalsamfundet, vil møde helheden i et

smagsmønster indeholdende en Citroën DS4, økologisk surdejsbrød og en fremtidsrettet individualistisk og elitistisk opbygning af børnene, med ringe sympati. Den æstetiske sans for 'skønhed' kan således ikke adskilles fra en moralsk sans' skelnen mellem 'det gode og det dadelværdige'. Det er således også samme princip, som genererer helholdsvis Opel- og Citroënfamiliens værdsættelseshandlinger, nemlig

... den *situerede sociale krop* med dens smag og afsmag, dens fristelser og frastødninger, med ét ord alle dens *sanser*, det vil sige ikke kun de fem traditionelle sanser – som aldrig undslipper de sociale struktureringer – men også sansen for det mulige og sansen for pligten, retningssansen og stedsansen, følelsen af harmoni og sansen for skønhed, common sense og sansen for det ophøjede, den kalkulerende sans og ansvarsfølelsen, købmandsskabet og sansen for ejendomsværdier, sansen for humor og fornemmelsen for absurditet, moralsk sans og sansen for det nyttige, osv. (Bourdieu 1997:124; kildetekstens kursiv, min oversættelse, BO).

Med spørgeskemaet i hånden står respondenterne over for at skulle tackle dilemmaet ved at vælge det udsagn hun synes bedst om, respektive fravælge det, hun samtidig ikke kan stå inden for, ikke har sans for. Krydset er en værdsættelseshandling inden for et helt system af værdsættelseshandlinger og således ikke resultatet af et afvejede præferencebaseret valg. Dette kunne tilsige, at det er pædagogisk smag, dilemmaspørgsmålene får frem, genereret af habitus som samvirket mellem kapaciteten til

- at producere klassificerbare praktikker,
- og til at skelne og værdsætte praktikker og genstande *som smag* (Bourdieu 2002:171).

Den indledende term 'pædagogisk profil' kan således tænkes som 'pædagogisk smag' og altså denne smags *oprindelse*. *Distinction's* unikke bidrag vedrører netop smagens oprindelse, altså som habitus, mens indsigterne i smagens sociale funktion som dominans og reproduktion er afledt her af. Der skulle således ikke være noget til hinder for at undersøge de pædagogiske praktikker i børnehaven, det være sig kropslige, refleksive eller diskursive, som smag. Dersom forskellige habitusser i erhvervsgruppen genererer tilsvarende forskellige sæt af praktikker i børnehaverne er det fuldt muligt, at et smagsteoretisk perspektiv kan lægge nuancer til forståelsen af praktikkerne.

DEL II: RESPONDENTER, RUM OG POSITIONER**Respondenterne**

Af de 1130 spørgeskemaer blev næsten 700 returneret svarende til en svarprocent på 60. Efter udelukkelsen af enkelte ufuldstændige besvarelser blev datasættet på i alt 682 respondenter. Fordelingen på stillingskategorier fremgår af tabel 1:

Tabel 1: Stillingskategorier, procent.

Stillingskategorier	%
Ledere og souschefer	16,5
Pædagoger	55,5
Pædagogmedhjælpere	22,6
Studerende i praktik	3,9
Oplyst anden stillingskategori	1,6
Total	100, 0

De pædagoguddannede – ledelsesrepræsentanter, pædagoger og studerende på pædagoguddannelsen – udgør 75 % af respondenterne og medhjælperne 22,6 %, hvilket svarer til landsgennemsnittet på 25,4 % (FOA 2008). Der er imidlertid store regionale forskelle. Således har Esbjerg Kommune sammen med kommunerne Hjørring, Aalborg og Vesthimmerland i 2008 en medhjælpertæthed på under 15 %, 12 % for Esbjergs vedkommende (FOA 2008). Altså er det uddannede pædagogiske personale underrepræsenteret i materialet. På den baggrund synes spørgeskemaet altså at appellere mere til medhjælperne end til de uddannede i respondentgruppen. Studiet præsenterer sig ellers med en sådan pædagogikfaglig legitimitet, at afstanden til medhjælperne mest sandsynlig ville få dem og ikke de pædagoguddannede til at afstå fra at deltage.

Det er ikke muligt at sige noget afgørende om, hvordan disse omkring 60 % som besvarede spørgeskemaet adskiller sig fra de 40 %, som altså ikke har svaret, bortset fra at det i hovedsagen kan være de pædagoguddannede, som har afstået. Andelen af svar fra mænd er på 6 procent stort set svarende til landsgennemsnittet (BUPL 2000).

De statistiske fremgangsmåder

En stor del af variabelkategorierne er genkodet for at komme over en frekvens på 5 % af totalpopulationen, da lavere procentandele gør kategorien ustabil i MKA'en. Det statistiske arbejde har jeg gennemført med brug af programvaren SPAD.

Datasættet er et tabelark med 682 rækker, en for hver respondent og 71 kolonner, en for hver kategori. MKA får sammenhænge frem mellem variablerne ved først at udregne de chi-kvadrede afstande mellem dem. Resultatet kommer frem

som et koordinatsystem i et aksekort med en vandret og en lodret akse vinkelret på hinanden som henholdsvis første- og andenaksen. Gennemsnitsprofilen for alle variablene ligger der hvor akserne krydser hinanden i kortet, origo. Det centrale ved MKA i denne sammenhæng er, at analysen skildrer afvigelserne fra dette gennemsnit i form af afstande mellem kategorierne.

Kategorierne vises som punkter i kortet, hvor hvert punkt må tolkes i forhold til de andre. Hver position af kategorier er en gennemsnitsposition for alle individer med det givne kendetegn. Ligger to kategorier fra samme variabel tæt på hinanden har de beslægtede svarprofiler. Kategorier som 'overlapper' hinanden, altså er fælles om de samme individer vil være lokaliseret i nærheden af hinanden, og omvendt. En kategori vil således være lokaliseret i nærheden af de kategorier fra andre variable hvor den relativt set 'gør det bedst' (Hjellbrekke 1999). Dataene præsenteres visuelt nærmest som et geografisk kort af skyer, i tilfældet med MKA som kategoriskyer og en sky af individer.

Ressourcer i respondentgruppen

Brugen af kapitalbegreberne skal opfange respondenternes investeringer og udbyttet af dem. Kapital er goder – *assets* – som kan akkumuleres og derpå reinvesteres til egen fordel (Bourdieu 2006).

Der knytter sig flere spørgsmål til den teoretiske og metodiske brug af 'kapital' med henblik på at undersøge den sociale struktur i respondentgruppen. Kapital kan findes forklædt i flere forskellige former som økonomisk og kulturel kapital – arvet og erhvervet – samt som social kapital. De forskellige typer og undertyper af kapital repræsenterer en immanent struktur i den sociale verden og styrer hvordan den fungerer og bestemmer muligheden for, at en praksis kan lykkes (Bourdieu 2006:6). Det første spørgsmål er, hvilke af disse kapitalformer respondenterne har tilgang til, fx har de pædagoguddannede haft adgang til at investere i institutionaliseret kulturel kapital i form af uddannelse i et omfang, som medhjælperne ikke har. Det næste spørgsmål er, hvilke varianter af kapital, som giver udbytte inden for erhvervets rammer og også hvilke investeringer uden for disse rammer i fx familie- og fritidsliv, man har anledning til at akkumulere og senere reinvestere med udsigt til profit. Her findes der ingen undersøgelser eller andre forudsætninger som kunne pege på eksistensen af et egentlig felt, i form af fx et "børnehavepædagogisk felt". Man kan således ikke på forhånd vide hvilke varianter af kapital, der fungerer symbolsk inden for erhvervsområdet, altså hvilke der er afgørende for dets struktur og relationer. Tidligere efterprøvninger af den del af *Distinction* som indebærer konstruktionen af et rum af positioner og et af livsstile godtgør imidlertid, at den analytiske brug af kapital også er udbytterig i en dansk og skandinavisk sammenhæng (Rosenlund 2000; Prieur, Rosenlund og Skjøtt-Larsen 2008). Med den således valgte brug af økonomisk, kulturel og social kapital bliver det videre også forskerens beslutning hvilke indikatorer på de respektive kapitaler, spørgeskemaet spørger efter.

Den kropsliggjorte variant af kulturel kapital arbejder neden under de institutionaliserede og objektiverede varianter, men den har jeg ikke fundet nogen mulighed for at få frem i spørgeskemaets form. Økonomisk kapital kommer imidlertid ikke til at indgå i konstruktionen af rummet, da den overeksponerer aldersdimensionen i MKA'en og således får en dimension frem, som ikke er af primærinteresse.

I valget af kapitalindikatorer skal der tages særlig højde for det store aldersspænd fra 18 til 67 år, som betyder, at respondentgruppen har opvæksterfaringer fra forskellige epoker. Erhvervsstrukturen og den heri indbyggede arbejdsdeling mellem kønnene var anderledes i 1950'erne end i 1990'erne ligesom også mulighederne for at gøre brug af skole- og uddannelsessystemet var det. Idet livsbanerne varierer i længde vil de ældste have haft rigere lejlighed til at akkumulere kapital end de yngste, fx har en 54 årige leder med afsluttet diplomuddannelse således en anden position end den 22 årige medhjælper uden aktuelle karriere- og uddannelsesplaner.

Alle tre anvendte kapitalformer er kendetegnet ved at de kan gå i arv fra forældre- og voksengenerationen til den næste. Arveaspektet er centralt i reproduktionsøjemed, da der med forskelle i kapitalvolumen og -sammensætning i de hjemlige familiemiljøer indprentes tilsvarende forskellige habitusser. Mors og fars erhvervsuddannelse bliver det ene sæt af variabler, som skal opfange denne arv. Det andet sæt er forældrenes hovederhverv; erhverv er generelt en god indikator på en position i det sociale rum og kan desuden give oplysninger om de kulturelle effekter, forældrene bringer med ind i familielivet (Bourdieu 1987).

Skema 1 indeholder de variabler og de indikatorer på kulturel og social kapital, som indgår i konstruktionen af rummet af positioner, idet kulturel kapital er delt i undertyperne arvet kapital, skolekapital, uddannelseskapital, legitim faglig informationskapital samt kulturelt konsum:

Skema 1: Kapitalvariabler og indikatorer.

Kapitalform	24 indikatorer 71 aktive kategorier	
Arvet kapital (4)	Mors erhverv	4
	Fars erhverv	6
	Mors erhvervsuddannelse	5
	Fars erhvervsuddannelse	5
Partnerens skole- og uddannelseskapital (2)	Partners gymnasiale uddannelse	4
	Partners erhvervsuddannelse	6
Skolekapital (1)	Gymnasial uddannelse	4
Legitim faglig Informationskapital (4)	Tillidshverv i børnehaven	2
	Arrangementer i Folkeuniversitet eller Åbent Universitet	2
	Fagforeningsblad	2
	Faglige tidsskrifter	2
Kulturelt konsum (11)	Forlystelsesparker	3
	Kundskabsparker	2
	Banko	2
	Den regionale avis (Jyske Vestkysten)	2
	KPI (Kristeligt Dagblad, Dagbladet Politiken og Dagbladet Information)	2
	JBB (Jyllandsposten, Berlingske Tidende og Børsen)	2
	Lokal Tv	3
	Horisont på DR1/ DR2 Deadline (Tv)	3
	Sandhedens time/En mand til mor/Bonde søger brud (Tv)	2
	Drengene fra Angora / Angora by night / Normalerweise / Piger på prøveløsladelse (Tv)	2
	Friends / MTV / The VOICE (Tv)	2
Social kapital (2)	Leder/assistent/bestyrelsesmedlem o.l. inden for religiøse bevægelser/religiøs virksomhed	2
	Leder/assistent/bestyrelsesmedlem o.l. inden for en politisk organisation eller bevægelse	2

Indikatorerne

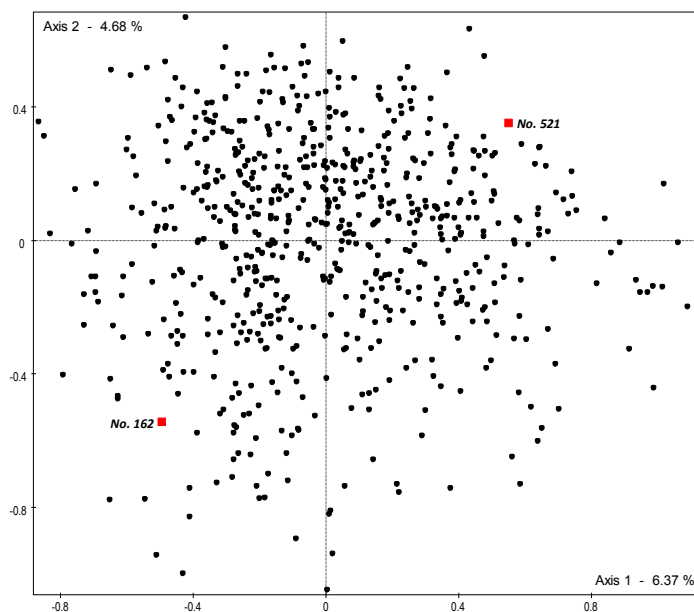
Arbejdet med at udvikle spørgsmål til hver variabel – hvordan man fx formulerer spørgsmål, som skal skaffe informationer om den stillingsmæssige placering i

institutionen, boligtype man voksede op i, læsning af fagtidsskrifter osv. – er ganske omfattende. Det er en proces med adskillige valg, afvejninger og fravalg, som det færdige spørgeskema imidlertid ikke afslører.

Der er udvalgt 24 aktive variabler med i alt 71 aktive kategorier til konstruktionen af rummet. Desuden er der 95 supplementære variabler og tilhørende 514 kategorier. Når variabler og kategorier er 'aktive' betyder det, at de har indflydelse på aksernes placering. Men der er også brugt supplementære variabler og tilhørende kategorier, henholdsvis 62 og 386. At de er 'supplementære' betyder, at de ikke øver indflydelse på akserne. Det er variabler, jeg ikke har udelukket, da de ikke bidrager til at skildre en diversitet i rummet, men affinitet. Det er tillægsinformationerne om respondenterne, deres stilling, alder, politisk partitilhørsforhold og flere til, som er gjort supplementære og ikke mindst de pædagogiske variabler.

MKA'en producerer to typer af skyer som må granskes hver for sig, først individskyen og derpå kategoriskyen. Figur 1 viser skyen med 682 enkeltindivider i faktorplan 1 og 2:

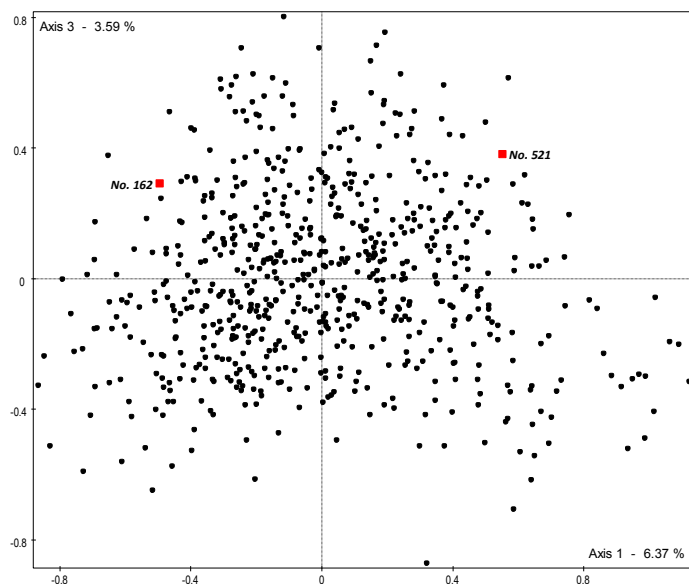
Figur 1: Individskyen akse 1 og 2.



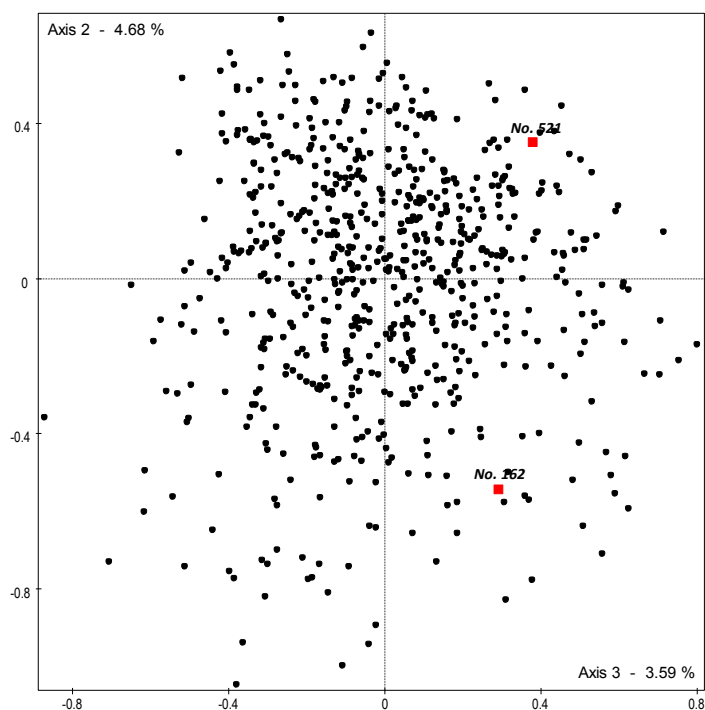
Hvert 'hagl' er en respondent. To tilfældige er valgte i skyen og markeret med firkant og nummer (No.). Hvilken struktur af relationer gemmer der sig i skyen? Det vil først skyen af variabler kunne afsløre. Den grafiske projektion i dette rum viser en tilnærmelsesvis koncentration omkring origo. Jo længere man bevæger sig bort fra origo jo tyndere bliver skyen. Dette er tydeligst i den nederste del, altså ned ad 2. aksens minuskoordinater. Det skal senere vise sig, at også den tredje akse skal fortolkes, den giver skyen sin tredje dimension og stikker så at sige

ned igennem og op af papiret. Figur 2 viser skyen fra siden og figur 3 nedefra – eller oppefra:

Figur 2: Individskyen akse 1 og 3.



Figur 3: Individskyen akse 3 og 2.

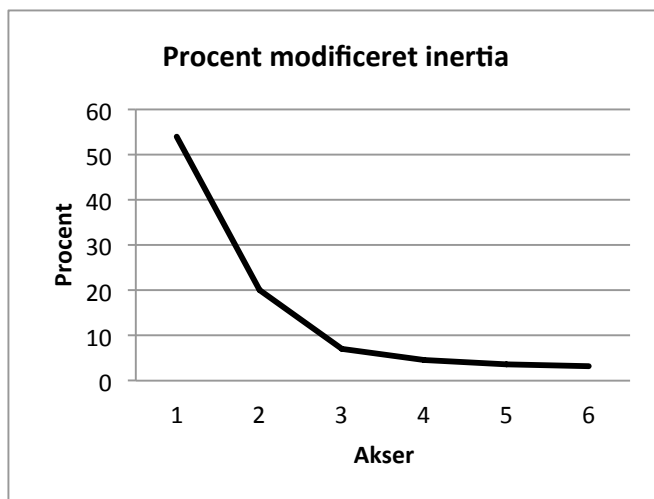


Individsskyen i figur 2 har en svag tendens til en $\wedge$ -form eller den såkaldte 'heste-skoefekt' (Hjellbrekke 1999:53-53). Det kunne tyde på at der er variabler i dette faktorplan, som er ordnet logisk i forhold til hinanden. Det skal senere vise sig, at det er forskelle i forældrenes erhvervsuddannelse, som skaber denne effekt.

Akserne og deres egenverdier

For at tilgodese den relative betydning af de første akser og for at få et mål på aksernes indbyrdes vægt beregnes de modificerede egenverdier for hver akse (Roux og Rouanet 2005:200-201). Beregningen viser hver enkelt aksens bidrag til konstruktionen af rummet og er grundlaget for at vurdere, hvor mange akser, der skal indgå i analysen, idet der tilstræbes at medtage så mange, at mindst 80 % af variansen forklares. Diagrammet i figur 4 viser de modificerede egenverdier for de seks første akser:

Figur 4: Modificerede egenverdier for akserne 1 til 6, procent.

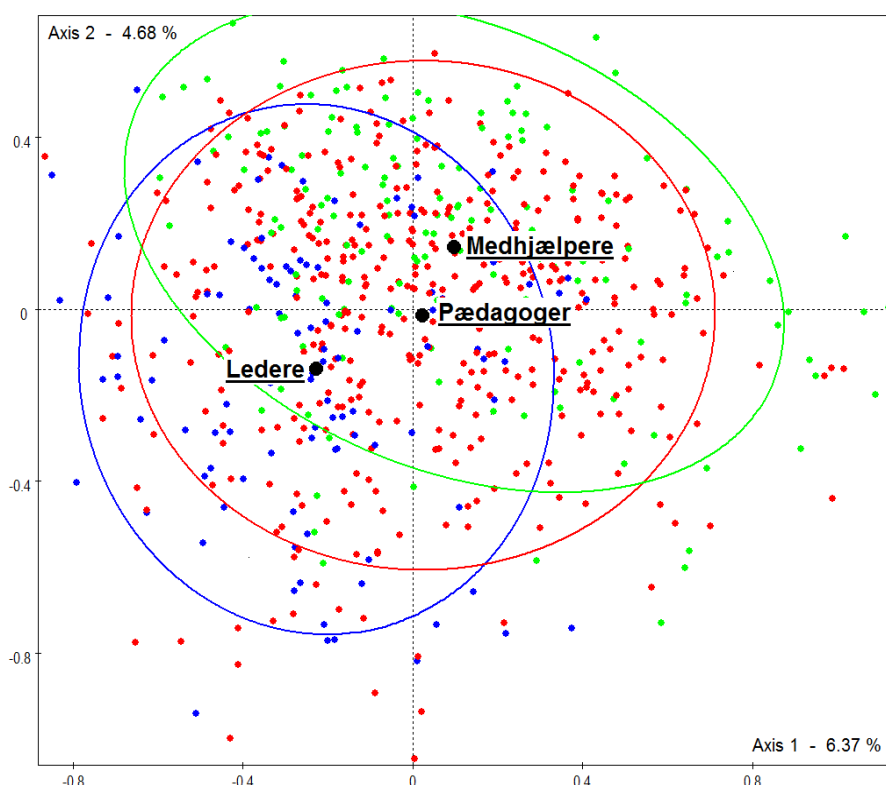


Akserne 1 til 3 forklarer altså helholdsvis 54, 20,1 og 7 procent af variansen i alt 81,1 procent; linjen 'knækker' ved den tredje akse.

Placering i arbejdsdelingen

Til en begyndelse kunne man lidt forsigtig spørge, om ledere, pædagoger og medhjælpere findes samme sted i skyen, eller lokaliseret – modstillet, polariseret – i hver sin sektor. Denne figur 5 viser positionerne for ledere og souschefer (110 blå), pædagoger (410 rød) og medhjælpere (151 grøn):

Figur 5: Positioner for ledere, pædagoger og medhjælpere (supplementærværdier)



De tre skyer overlapper hinanden, men der er også tale om et tydeligt forskudt mønster mellem Ledere og Medhjælpere med Pædagoger midt imellem. Hvor centrum i lederpositionen har negative koordinater på begge akser har medhjælperne i øverste højre hjørne tilsvarende positive koordinater. Den samlede gruppe af respondenter er således heterogen og strukturen i faktorplanet kunne give anledning til at se på polariseringer mellem kategorierne. Denne indledende skildring af de indbyrdes positioner mellem de tre stillingsgrupper kan imidlertid føre til misforståelser, dersom den i sig selv tillægges nogen som helst forklarende betydning. Informationen kan derimod indgå i de kommende tolkninger.

Jeg forlader nu individskyen og går videre til oversigten over forældrenes uddannelses- og erhvervsbaggrund og derfra ind i analyser af kategoriskyen.

Social oprindelse

Der er flere teoretiske og metodiske udfordringer forbundet med at skaffe oplysninger om forældrenes erhverv og erhvervsuddannelse, afdækket af Munk (1999). Jeg har overtaget beskæftigelsesnomenklaturen fra DISCO88, da den som deskriptiv statistik er gennemarbejdet og afprøvet, favner en variationsbredde og giver mulighed for at få skillelinjer frem mellem ejendoms- og kapitalbesiddende positioner på den ene side og lønarbejdere på den anden, samt et hierarki af posi-

tioner i form af ledelses- og ikke-ledelsespositioner. Den indbyggede vilkårlighed i den måde politisk-administrative klassifikationer fungerer på kan ikke opløses, men kompenseres ved at tillempe spørgsmålene i skemaet til regionale forhold. Spørgsmålene om erhvervsuddannelse, også partners, baseret på DUN, Dansk Uddannelsesnomenklatur.

Forældrenes erhverv og erhvervsuddannelse er brugt som indikatorerne på den arvede kapital og således som de betydende kendetegn ved respondenternes opvækstmiljø. I tabel 2 er spørgeskemaets 33 erhvervskategorier genkodet som følge af lave svarfrekvenser og altså blevet til seks:

Tabel 2: Fars erhverv fordelt på seks kategorier.

Fars erhverv	N	%
Selvstændig erhvervsdrivende	107	20
Ledelse / akademiker / tekniker	90	17
Pædagogiske erhverv	54	10
Håndværker	156	29
Transport/ kontor / lager / service	50	9
Maskinbetjening	76	14
Total N og %	533	100

Op imod halvdelen er altså vokset op med fædre som enten har været selvstændig erhvervsdrivende eller håndværkere; til den sidste gruppe hører også helt enkelte beskæftiget inden for militæret på niveauerne under officersgruppen. Transport m.m. samt Maskinbetjening er arbejdsområder som indeholder den laveste volumen af uddannelsesforudsætninger – hver fjerde af fædrene tilhører denne gruppe. De 10 % Pædagogiske erhverv dækker hovedsagelig over fædre beskæftiget i grundskolen, mens Ledelse m.m. er den fædregruppe, hvor uddannelsesforudsætninger spiller den største rolle, 17 %. Da der er tale om et stort epokespænd beroende på aldersspredningen i respondentgruppen, giver det begrænset mening at spørge om fordelingen er typisk eller ikke for regionen. Ser man samlet på selvstændige, ledelse m.m., pædagogiske erhverv og håndværkerområdet er trefjerdedele af fædrene i funktioner, som typisk kan indeholde varierende grader af muligheder for selv at disponere tid og arbejde.

Fordelingen af mødrenes erhverv fremgår af denne tabel:

Tabel 3: Mors erhverv fordelt på fire kategorier.

Mors erhverv	N	%
Selvstændig erhvervsdrivende / medhjælpende ægtefæller	160	29
Hjemmegående	85	15
Pædagogik og omsorg	179	32
Kontor / maskinbetjening / håndværk	127	23
Total N og %	551	100

I den øverste første gruppe (29 %) er op mod 2/3 medhjælpende ægtefæller. Respondenter med en hjemmegående mor har helt typisk lønarbejdende fædre, kun 10 % har rapporteret at faren er selvstændig erhvervsdrivende.¹ Mødrene inden for kategorien 'Pædagogik og omsorg' varetager typisk funktioner med ingen eller begrænsede uddannelsesforudsætninger, hvilket også kendetegner den fjerdedel af mødrene, der er beskæftiget inden for Kontor m.m.

Med dette overblik over forældrenes erhverv tegner det sig således store forskelle i de kulturelle effekter, forældrene bringer med ind i det familieliv, respondenterne har taget del i.

Partnerne

Når partnerens skole- og uddannelseskapital indgår, beror det på at pardannelse ikke er et tilfældigt og heldigt – eller mindre heldigt – sammentræf. Måden pardannelser finder sted på bidrager også til reproduktionen af sociale afstande (Bourdieu 2002: 241). Kærlighed er også at elske sin egen skæbne når netop den genkendes og gengældes af den elskede, et skæbnesammenhold, der beror på den ene habitus' spontane afkodning af den anden (Bourdieu 2002: 243). Der er tydeligvis et mønster i den gensidige kulturelle partnerafkodning. Langt over halvdelen af respondenternes pardannelser er endogame, dvs. at de følger en tilbøjelighed som allerede findes i kulturen, der fører klassemæssigt eller på anden vis beslægtede individer sammen. Tabel 7 på næste side viser de regelmæssige træk i respondenternes pardannelse forstået som uddannelses-endogami.

65 procent af respondentgruppen har en gymnasial baggrund mod 40 procent af partnerne. Seks ud af ti blandt respondenterne og deres partnere indgår i gymnasial-endogame forhold jf. summen af de fede procenter; hvert tredje par (12,9 % + 3,5 % + 11,4 % + 5,0 % = 32,8 %) har altså fundet sammen med en partner med en hel eller delvis gymnasial uddannelse bag sig, idet "HF" også indeholder enkeltfag. Omvendt er det i mere end hver fjerde pardannelse, 27,5 procent, at hverken den ene eller den anden part har en gymnasial uddannelse. Endelig er en tredjedel af personalet med gymnasial baggrund (13,6 % + 18,6 % = 32,2 %) partner med en, som har kortere skoleuddannelse end en gymnasial.

Besiddelse af kapital er altså et moment i pardannelsen blandt respondenterne. Hvor én habitus søger en anden habitus er det samtidig en distancering fra en tred-

je. Agenterne ikke bare søger hinanden, de kan også lægge noget til hinanden ved at gensidigt at styrke mulighederne for akkumulering af kapital eller eventuelt omvendt komme til at stå dårligere i kampene om goderne.

Tabel 7: Gymnasial uddannelse og pardannelse.

Endogami: gymnasial uddannelse						
			Gymnasial uddannelse partnere			Total
			Student	HF	Ingen GU	
Gymnasial uddannelse informanter	Student	N:	52	14	55	121
		% AT ¹⁾	12,9 %	3,5 %	13,6 %	30,0 %
	HF	N:	46	20	75	141
		% AT	11,4 %	5,0 %	18,6 %	35,0 %
	Ingen GU	N:	16	14	111	141
		% AT	4,0 %	3,5 %	27,5 %	35,0 %
Total		N:	114	48	241	403
		% AT	28,3 %	11,9 %	59,8 %	100,0 %

¹⁾ Betyder ”procent af total”, dvs. af 403.

Det er ikke muligt at finde umiddelbart sammenlignelige undersøgelser og dermed afgøre om andelen på 32,8 procent som indgår i egentlige gymnasial-endogame pardannelser ligger over eller under et landsgennemsnit eller adskiller sig fra andre tilsvarende erhvervsgrupper. Uanset viser pardannelserne et mønster i respondenternes reproduktionsstrategier, hvor alliancerne altså også indebærer akkumulering af kapital; og det er livsudkast som kan ses i sammenhæng med respondenternes investeringer i deres arbejdsliv og øvrige arenaer.

Næste afsnits MKA vil vise, hvordan også forældre- og partnervariablerne er med til at strukturere rummet af positioner.

Akser, variabler og bidrag

De tre følgende tabeller 4, 5 og 6 viser de absolutte bidrag som ligger over gennemsnittet og altså har den største betydning for de tre akser. De absolutte bidrag er beregnet efter følgende formel:

$$\left(\frac{f_k}{Q}\right)(y_{kl})^2$$

hvor f_k er antallet af individer med værdien k , Q er det totale antal spørgsmål og (y_{kl}) aksekoordinaterne for k på akse l . I tabellerne er kategorier med negative

koordinater (- K) listet op i den venstre kolonne og de positive i den højre; farverne i dette farvekort følger kapitalformerne og skal blot assistere læsning og tolkning af de tre tabeller:

Arvet kapital	Skolekapital, livsbanen	Kulturel kapital	Legitim faglig Informationskap.	Social kapital	Partner
---------------	-------------------------	------------------	---------------------------------	----------------	---------

Tabel 4: Kategorier med absolutte bidrag til akse 1 over gennemsnittet, relative bidrag i parentes.

Aks 1			
- K	Kategori	+K	Kategori
0,61	Mor ingen erhvervsuddannelse 0,007353593 (4,68)	1,30	Mor, mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,012299611 (7,82)
0,85	Far selvstændig erhvervsdrivende (hjemmegående) 0,006100851 (3,68)	0,77	Læser ikke fagforeningsblad 0,007602347 (5,82)
0,65	Ingen gymnasial uddannelse 0,005389843 (3,42)	0,77	Ser aldrig Horisont/Deadline 0,007018319 (5,01)
0,97	Deltager på Folkeuniversitetet eller Åbent Universitet 0,004525425 (3,31)	1,07	Har Venner som favorit (Tv-serie) 0,007059569 (5,17)
0,43	Ser aldrig Venner (Tv-serie) 0,004021558 (2,95)	0,68	Mor i pædagogiske erhverv og omsorgserhverv 0,006227533 (3,88)
0,55	Mor selvstændig erhvervsdrivende eller leder 0,003624550 (2,26)	0,73	Far, mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,004369696 (2,87)
0,62	Har lokal-tv som favorit 0,003553495 (2,63)	0,56	Har studentereksamen 0,004078846 (2,59)
0,35	Læser fagforeningsblad 0,003424338 (2,62)	0,47	Læser ikke Jydske Vestkysten (regionsavis) 0,002921497 (2,24)
0,56	Far ingen erhvervsuddannelse 0,003414981 (2,24)	0,55	Far tekniker eller akademiker 0,002090523 (1,26)
0,77	Aktiv inden for religiøs virksomhed 0,003082682 (2,36)		
0,76	Aktiv inden for politisk virksomhed 0,003035034 (2,32)		
0,59	Mor hjemmegående 0,002231617 (1,34)		
0,50	Har tillidshverv i institutionen 0,002329634 (1,62)		

Hvad skiller, hvilke er de mest betydende oppositioner? Der viser sig en polarisering af forældrenes erhvervsuddannelse i form af uuddannede eller korttidsuddannede mod venstre og forældre med mellemlange og lange videregående uddannelser modsat. Her kan man se konturerne af en struktur, som skiller erhverv med ejerskab til bedriften såsom landbrug, håndværk eller butik fra arbejdsliv baseret på salg af arbejdskraften. Akse 1 skiller også mellem selvstændigt erhvervsdrivende forældre og hjemmegående mødre på den ene side og pædagogiske og omsorgsmæssige erhverv for mødrenes vedkommende og for farens tekniske og akademiske erhverv på den anden. Aksen skiller også mellem dem, som investerer i legitime pædagogiske aktiviteter som at deltage på Folkeuniversitetets arrangementer, og læser fagforeningsblad mindst hver anden gang det udkommer modsat dem som ikke investerer i dette. Den samme polaritet genfindes også i spørgsmålet om tillidshverv i institutionen som enten tillidsrepræsentant, medlem af samarbejdsudvalg og lignende eller ej. Og endelig går der også et tilsvarende skel mellem dem, som er organisatorisk aktive i egenskab af at være bestyrelsesmedlem eller have ledende ansvarsfunktioner inden for politisk og religiøs virksomhed og dem, som ikke har den type poster.

Mod den venstre pol på førsteaksen finder man altså positioner med den relativt mindste volumen af arvet kapitel over for positioner med en relativ høj volumen langs den højre. Respondenternes skolekapital følger det samme mønster.

Oppositionerne på førsteaksen kan tolkes over en tidsdimension, hvor det kan kræve langstrakte investeringer over tid i erhvervet, før man aktivt identificerer sig med dets symbolske sider så som at deltage i Folkeuniversitetets arrangementer. Det også tage tid og involvering at komme i en position, hvor man ønsker sig og tilstås et tillidshverv. En lignende investering over tid gør sig gældende inden for den fritidsbaserede religiøse og politiske virksomhed. Respondenternes alder kan med fordel drages ind i fortolkningen af 1. aksen, idet der går en kontinuerlig alderslinje langs førsteaksen med de yngste længst til højre i rummet og de ældste længst til venstre, jf. figur 13 længere fremme i artiklen.

Tabel 5 indeholder kategoriernes bidrag til 2. aksen.

Tabel 5: Kategorier med absolutte bidrag til akse 2 over gennemsnittet, relative bidrag i parentes.

Akse 2			
- K	Kategori	+K	Kategori
1,39	Læser Kristelig Dagblad, Politiken eller Information 0,011661094 (12,15)	0,43	Partner har ikke studentereksamen 0,004357176 (2,85)
1,02	Far, mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,008492185 (7,59)	0,54	Far ingen eller kort erhvervsuddannelse 0,003265463 (2,92)
0,10	Partner mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,006935608 (5,77)	0,88	Partner har ingen erhvervsuddannelse 0,003882216 (3,23)
1,17	Deltager på Folkeuniversitetet eller Åbent Universitet 0,006523075 (6,50)	0,52	Ser ind imellem Bonde søger brud o.l. (TV3) 0,003483150 (3,42)
0,66	Partner har studentereksamen 0,005416346 (3,55)	0,55	Har lokal-tv som favorit 0,002804445 (2,82)
0,96	Far tekniker eller akademiker 0,006391026 (5,25)	0,42	Partner håndværksuddannet 0,002596944 (2,16)
0,67	Har Horisont/Deadline som favorit 0,003651920 (3,55)	0,44	Ingen gymnasial uddannelse 0,002472869 (2,13)
0,78	Aktiv inden for politisk virksomhed 0,003152386 (3,29)	0,38	Ser aldrig Horisont/Deadline 0,001701903 (1,65)
0,56	Mor, mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,002289988 (1,98)	0,44	Far selvstændig erhvervsdrivende eller leder 0,001642076 (1,35)
0,57	Mor hjemmegående 0,002060627 (1,75)		
0,52	Læser Jyllandsposten, Berlingske Tidende eller Børsen 0,002019452 (2,10)		
0,53	Ukendt med Bonde søger brud o.l. (TV3) 0,001742697 (1,71)		

Også langs andenaksen finder man mønstre af polariteter, men det er fortrinsvis andre kategorier, som har betydning for denne end for førsteaksen. Mod minuspolen investeres der i kulturel kapital. Der læses landsdækkende aviser, Horisont/Deadline er blandt favoritterne og man deltager i Folkeuniversitetets arran-

gementer. Lige så vigtigt det er, hvad man foretrækker, er det, man lægger afstand til; således er man ukendte med programmer som går tæt på den form for intimitet, som TV3's Sandhedens time/En mand til mor eller Kanal 4's Bonde søger brud formidler. Horisont/Deadline ser man imidlertid aldrig mod pluspolen, men ind imellem Sandhedens time/En mand til mor/Bonde søger brud, hvor også lokal-tv er favoritten. Partnerens gymnasiale uddannelse og erhvervsuddannelse deler også aksens. Mod minuspole har partneren studentereksamen og en mellemlang eller lang videregående uddannelse og mod pluspolen ligger positionerne uden studentereksamen og uden erhvervsuddannelse respektive har en håndværkeruddannelse. Den negative pol på andenaksen samler altså partnere med en relativt høj volumen af skole- og uddannelseskapital og også respondenter med en relativt høj volumen af kulturel kapital. Forældrenes erhverv og uddannelse har også indflydelse på andenaksen med mellemlang eller lang videregående uddannelse mod minuspole og ingen eller kort erhvervsuddannelse mod pluspolen. På samme måde modsvares fars erhverv som tekniker eller akademiker langs minuspole af en position som selvstændig erhvervsdrivende eller leder.

Tabel 6: Kategorier med absolutte bidrag til akse 3 over gennemsnittet, relative bidrag i parentes.

Akse 3			
- K	Kategori	+K	Kategori
0,68	Far ingen eller kort erhvervsuddannelse 0,005116836 (5,96)	0,80	Far håndværksuddannet 0,010389881 (12,10)
0,55	Har ikke været i en forlystelsespark (de sidste 2 år) 0,003353676 (4,19)	0,89	Far håndværker 0,009610756 (10,28)
0,43	Læser ikke Jydske Vestkysten (regionsavis) 0,002409968 (3,27)	1,13	Mor håndværksuddannet 0,007673797 (8,66)
0,41	Mor ingen eller kort erhvervsuddannelse 0,003251332 (3,67)	0,61	Mor kort videregående uddannelse 0,002212962 (2,50)
0,61	Far, mellemlang eller lang videregående uddannelse 0,003040328 (3,54)	0,38	Har været i kundskabspark 0,002068648 (2,41)
0,60	Far selvstændig erhvervsdrivende eller leder 0,003014398 (3,23)	0,72	Mors erhverv: kontor, maskinbetjening eller håndværk 0,002056386 (5,59)
0,79	Far i pædagogiske erhverv 0,002584391 (2,77)		
0,39	Har tillidshverv i institutionen 0,001364319 (1,68)		

Således skiller akse 2 positioner med forskelle i volumen af kulturel kapital og delvis også af arvet kapital. Det vil senere fremgå, at partnerens skole- og uddannelseskapital følger akse 2 nærmest lineært hvor den relative kapitalvolumen falder successivt, når man bevæger sig fra minuspole og op mod pluspola. De største bidrag til tredjeaksen fremgår af tabel 6 på venstre side.

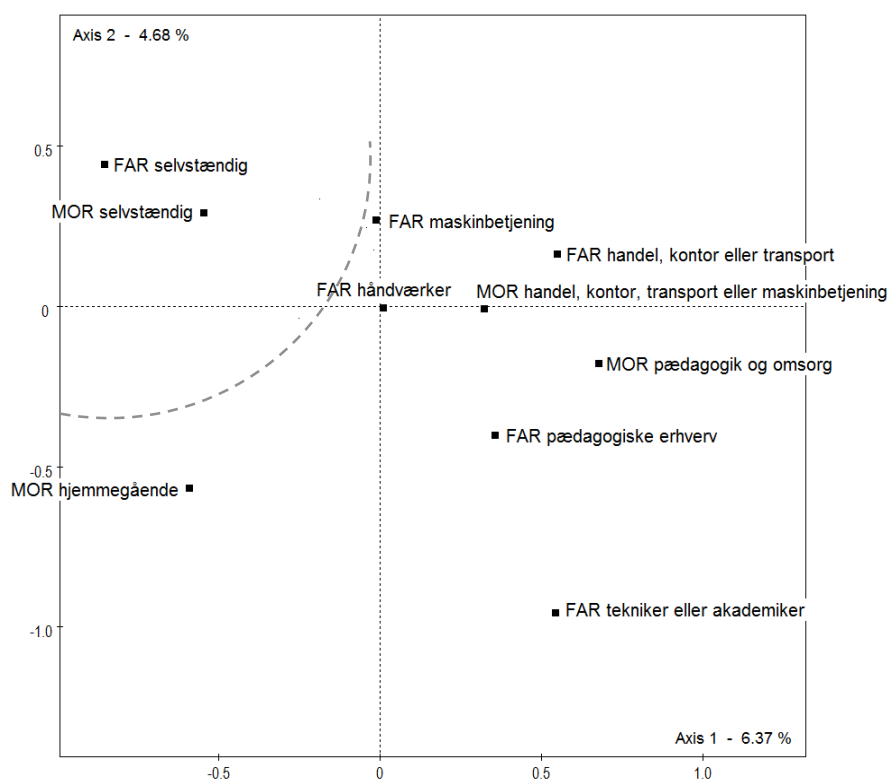
Tredjeaksen er næsten udelukkende struktureret af den arvede kapital i form af forældrenes erhverv og deres erhvervsuddannelse. Hertil kommer flere indikatorer på kulturel kapital. Der er ikke noget entydigt mønster på akse 2 andet end en vis kønsdifferentiering med fædre langs minuskoordinaterne og mødre tilsvarende mod pluskoordinaterne.

Det følgende udvalg af MKA-kort er detailstudier over rummets struktur baseret på de kategorier, som leverer de største bidrag til akserne jf. de tre tabeller 4, 5 og 6. Det er imidlertid ikke muligt at gengive et læsbart kort for alle disse variable på én gang. Derfor præsenteres først en serie af tematiske kategorikort frem mod modellen i figur 14 over rummet af positioner.

Arvet kapital: forældrenes erhverv og uddannelse

I figur 6 skildres strukturen af arvet kapital i faktorplanet 1 og 2; også de følgende kort er begrænset til de to mest betydende faktorplaner.

Figur 6. Arvet kapital: fars og mors erhverv.

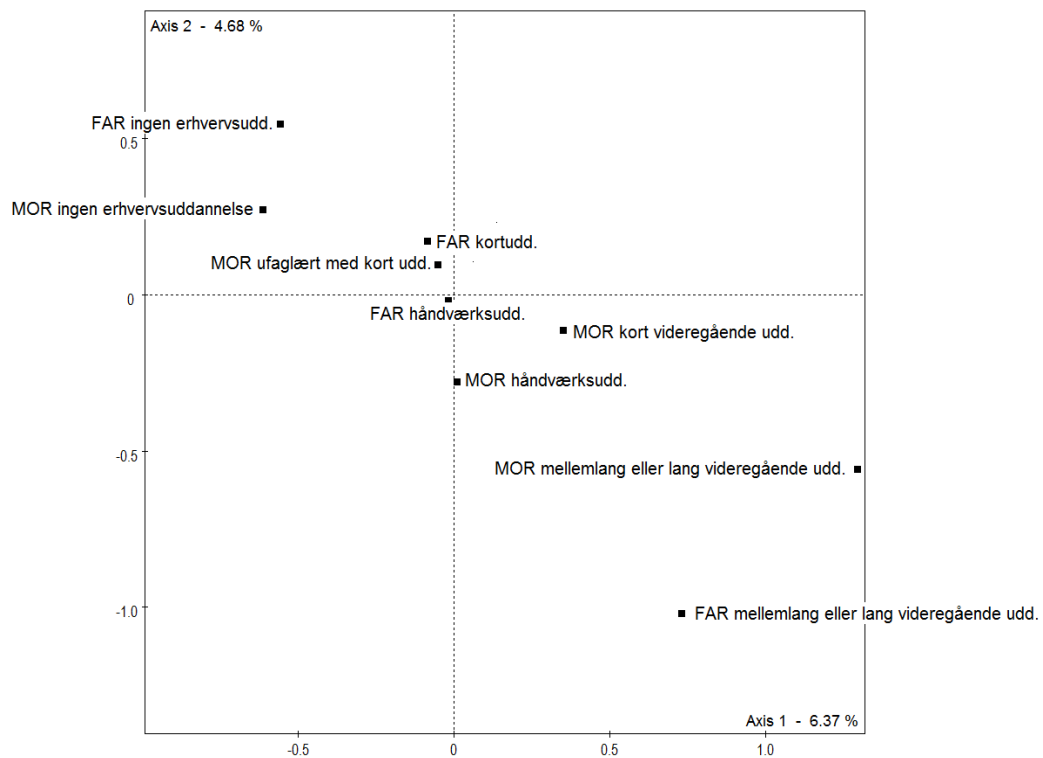


Op mod øverste venstre hjørne – markeret af den stiplede bue – finder man positioner af selvstændige erhverv. Her må man erindre at *mor selvstændig* alt overvejende er deltagere i en bedrift sammen med ægtefællen samt at to tredjedele af alle *mor hjemmegående* skal knyttes til en ægtefælle inden for et lønarbejde og altså ikke indgår i sammenhæng med selvstændig erhvervsdrift.

Det er også karakteristisk, at institutionernes ledere jf. figur 4 er positioneret ganske tæt på *mor hjemmegående*, altså at moren har været hjemmegående, typisk med en udearbejdende ægtefælle. Det kunne give anledning til at undersøge, om det er særlige opvækstbetingede dispositioner blandt denne ældre gruppe af respondenter, som er blevet forberedte til lederjobbets omsorgs-administrative karakter på den måde. I øvrigt har skyen af støttepædagoger, som imidlertid ikke er skildret i figuren, et tilnærmelsesvist sammenfald med kategoriskyerne *mor hjemmegående* og *far håndværker*; faktisk har 65 % af støttepædagogerne en far, der er håndværker.

Lønarbejdersiden er hierarkiseret langs andenaksen. Begynder man fra bunden ved *far tekniker eller akademiker* bevæger man sig op over til *far pædagogiske erhverv* og *far maskinbetjening*, kan man skønne et tilnærmelsesvist kontinuerligt fald i den uddannelsesvolumen og i de uddannelsesmæssige kvalifikationer, knyttet til de respektive funktioner – forældrenes indbyrdes positioner baseret på deres uddannelsesvolumen vises i figur 7:

Figur 7. Arvet kapital: fars og mors erhvervsuddannelse.



For begge forældrenes vedkommende falder volumen af uddannelse kontinuerligt langs en linje fra nederst til højre og op til venstre.

Respondenternes opvækstmiljøer er altså differentierede med en forældrepol af selvstændige med en relativt begrænset volumen af uddannelseskapital over for lønarbejderpositioner med en tilsvarende højere volumen.

Respondenternes og partnernes livsbaner

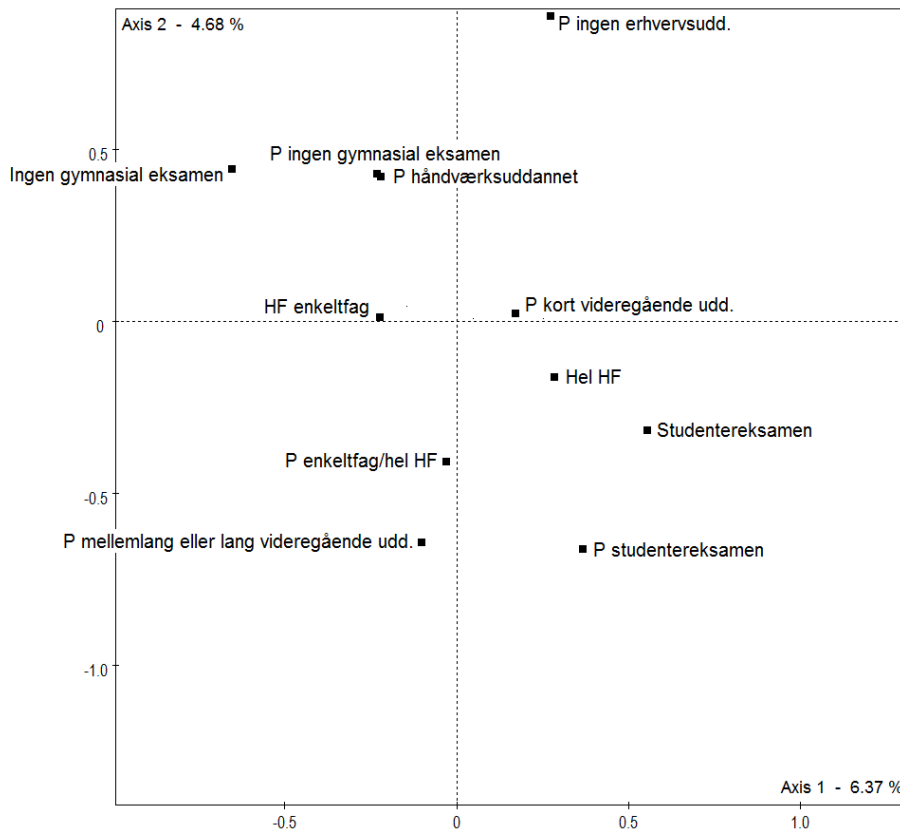
Nu forlader jeg de første leveår og går videre til respondenternes livsbane og aktuelle positioner.

Hvilken skolekapital har respondenterne akkumuleret op over livsbanen? En afsluttet gymnasial uddannelse samt en hel eller delvis gennemført hf-uddannelse bruges som indikator på skolekapital, både for respondenter og partnere. Når det gælder respondenternes skoleeksaminer spiller det en stor rolle, hvilken epoke, man er vokset op i. Fx havde 29 procent på landsplan i 1975 afsluttet en gymnasial uddannelse som 19 årige mod 58 procent i 2005 (Danmarks Statistik 2008). Livsudkastene og uddannelsesudsigterne for de ældste og de yngste respondenter og deres respektive partnere adskiller sig således fra hinanden. I denne sammenhæng betyder det, at de yngre respondenter sandsynligvis vil have en relativt større volumen af skolekapital – samtidig som der også sker en løbende devaluering af eksamenspapiret.

Uddannelses-endogamien kommer også frem i kortet idet *Studentereksamen* og *P studentereksamen* nederst til højre er lokaliseret i nærheden af hinanden og således deler fælles respondenter. I den diagonalt modsatte ende er også *Ingen gymnasial eksamen* og *P ingen gymnasial eksamen* – lokaliseret nær ved hinanden. Man ser, at den gymnasiale struktur er homolog med forældrenes uddannelse langs førsteaksen: fra venstre mod højre stiger den uddannelsesmæssige volumen fra *Ingen gymnasial eksamen* over *HF enkeltfag* til *Hel HF* og *Studentereksamen*. Den arvede kapital og den erhvervede skolekapital udviser altså det samme gensidigt understøttende mønster.

Partnerens deltagelse i gymnasial uddannelse følger en linje ned-op for begge variable: Jo højere op i rummet langs andenaksen, jo mindre bliver volumen af både skole- og uddannelseskapital. Et lignende mønster dukker op med de øvrige varianter af kulturel kapital.

Figur 8. Skolekapital og partners (P) og partners uddannelseskapital: gymnasial uddannelse samt partners erhvervsuddannelse.

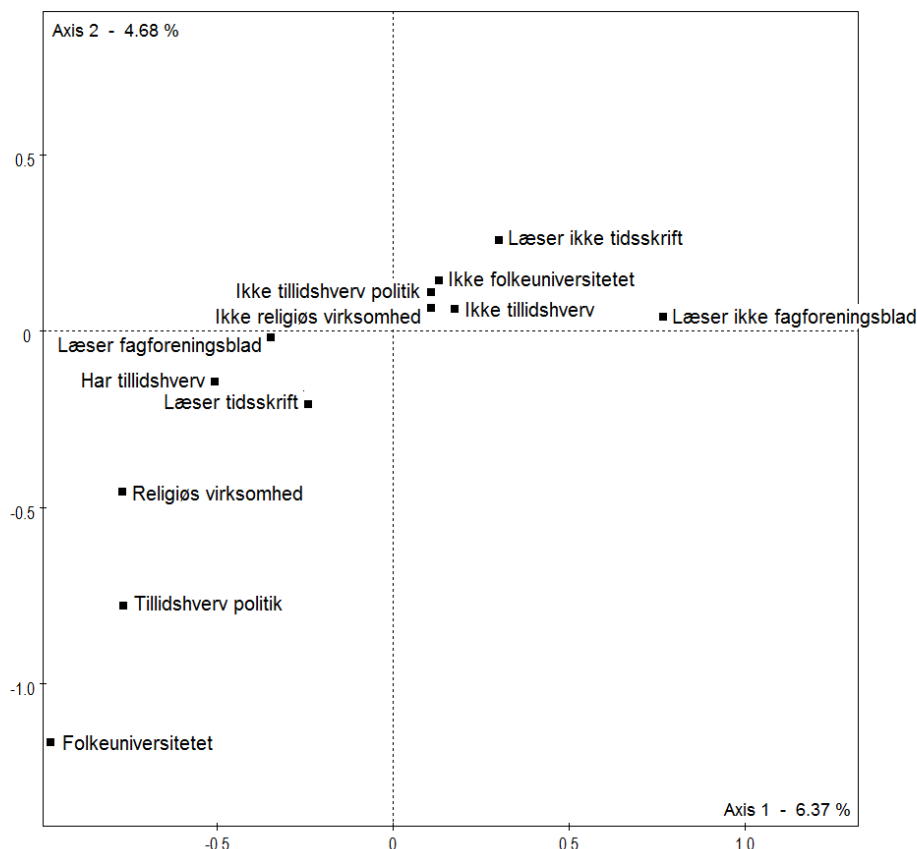


Kulturel kapital: faglige og sociale investeringer

Figur 9 skildrer de to varianter af social kapital samt de fire af legitim faglig informationskapital i form af Tillidshverv i institutionen som fx tillidsrepræsentant, sikkerhedsrepræsentant eller medlem af samarbejdsudvalg, deltagelse i fritiden på Folkeuniversitetet eller Åbent Universitet samt læsning af henholdsvis fagforeningsblad og fagtidsskrift.

Social kapital sigter til investeringer i betydende kontakthflader i lokalsamfundets organisations- og foreningsliv. Den ene variabel omhandler religiøs virksomhed inklusive deltagelse i spejderarbejde, idet der ikke er taget hensyn til, at der er grene af spejderbevægelsen, som ikke har et religiøst, fx et kristelig, tilhørsforhold. Respondenterne har svaret på om de har været eller er leder/træner/instruktør/assistent/bestyrelsesmedlem/kasserer og således ikke til almindelig deltagelse. Det gælder også den anden variabel om politisk virksomhed inden for en græsrodsbevægelse, støttekomite, et politisk parti, fagforeningen, en landbofaglig organisation eller en boligforening.

Figur 9. Legitim faglig informationskapital: Fagforeningsblad, tidsskrift, tillidshverv og Folkeuniversitet; Social kapital: organisationsdeltagelse i religiøs og politisk virksomhed.

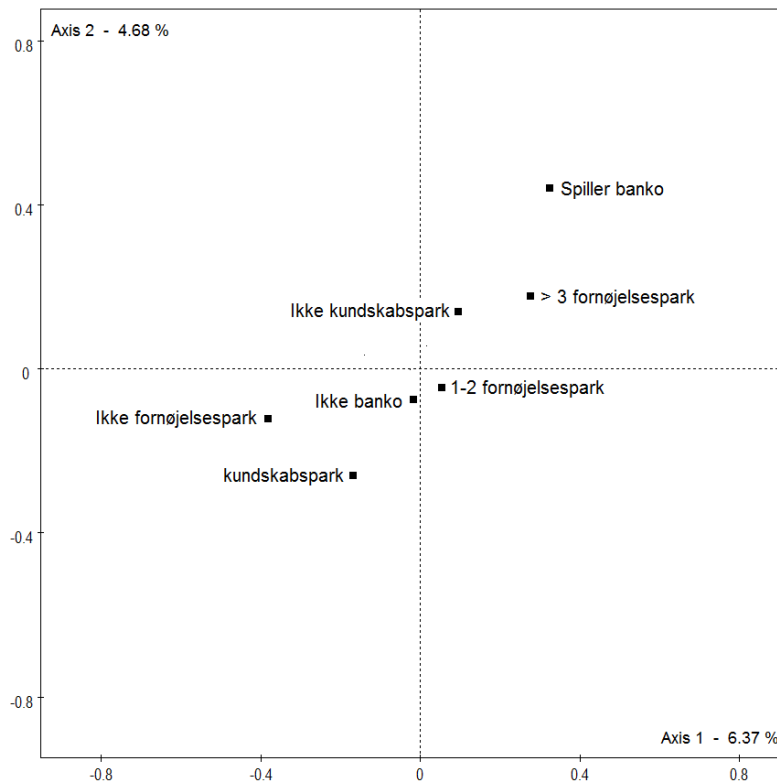


Iberegnet Folkeuniversitet ser man en tydelig struktur i rummet med en pol med investeringer i faglig kapital nederste mod venstre, modsat øverste højre kvadrant. Det helt samme polære mønster går igen for den sociale kapital, og er i øvrigt gennemgående for alle varianterne af kulturel kapital, også medieforbruget.

Kulturel kapital: fritid

Figur 10 skildrer positioner af deltagelse på to forskellige områder. Kundskabs-parker som fx *Danfoss Universe* på Als, Orion Planetarium i Jels eller Eksperimentariet i København og forlystelsesparker som Legoland ved Billund, BonBon Land eller Sommerland Syd er alle særligt indrettede mod børn og børnefamilier, mens bankospillet er reserveret for voksne.

Figur 10. Kulturel kapital: Brug af forlystelsespark og kundskabspark samt deltagelse i bankospil.



Her genfindes det samme polære mønster som i figur 9. Positionerne nederst til venstre har besøgt en kundskabspark en, to eller flere gange inden for de sidste to år. Dette modsvarer positioner, som ikke har været i en kundskabspark i perioden, men derimod har været i en forlystelsespark tre eller flere gange inden for de sidste to år, og har spillet banko en, to eller flere gange inden for samme tidshorisont. Mod, hvad der kan identificeres som 'kundskabspolen', har man ikke været i en forlystelsespark de sidste to år og spiller heller ikke banko.²

Der tegner sig altså to polære strategier i rummet for akkumulering af kulturel kapital. Den ene er langsigtet og orienteret mod kundskaber, den anden kortsigtet orienteret mod oplevelser med en kortere og mere umiddelbar tilfredsstillelseshorisont.

Kulturel kapital: dagblade og Tv

Figur 11 viser rummet af positioner for medieforbrug, idet alle variablerne udtrykker variationer af kundskabsorientering og er på den måde brugt som indikator på objektiveret kulturel kapital. Informations- og nyhedsmedier er undersøgt i både en Tv-variant og som dagbladsaviser og spørgsmålet er, hvilken eller hvilke af en række aviser, man læser regelmæssigt.

Figur 11. Kulturel kapital: Aviser og Tv udsendelser.



KPI samler Kristeligt Dagblad, Dagbladet Politiken og Dagbladet Information. De tre variabler er kodet sammen, da antallet af læsere af Kristeligt Dagblad og Information var så lavt, at det gav ustabilitet i MKA'en. De tre aviser er bragt sammen på basis af en vis fælles vægtning af livssyn, livsstil og kulturstof frem for erhvervsøkonomisk. *JBB* – Jyllandsposten, Berlingske Tidende og Børsen – skønnes omvendt at vægte markeds- og erhvervsøkonomisk stof parallelt eller over forbruger- og kulturstof³. Også disse tre kategorier er slået sammen på grund af lave svarfrekvenser. *Jydske Vestkysten* er regionsavisen.

Horisont på DR1 og Deadline på DR2 samt lokal Tv er også nyhedsmedier og også indikator på kulturel kapital, det samme gælder Drengene fra Angora/Angora by night/Normaler-weize/Piger på prøveløsladelse, Venner/MTV/The Voice TV samt Sandhedens time/En mand til mor/Bonde søger brud. Respondenterne skal sætte et kryds ud for hver programgruppe alt efter om et eller flere af dem hører favoritterne, ses ind imellem, aldrig eller man slet ikke er kendt med det.

Rummet er polariseret. Nederst mod venstre er man forbruger af *KPI*, *JKK* og *Favorit Horisont* som informations- og kundskabsskilder i tillæg til de øvrige måder, sådanne medier måtte blive brugt på. Landsdækkende dagblade og den tematiske nyhedsjournalistik, som kendetegner programmerne Horisont på DR1 og Deadline på DR2 har derimod begrænset prioritet i positionerne oppe mod højre. Omvendt har man her *Venner* som favorit og *Bonde søger brud*, hvilket man al-

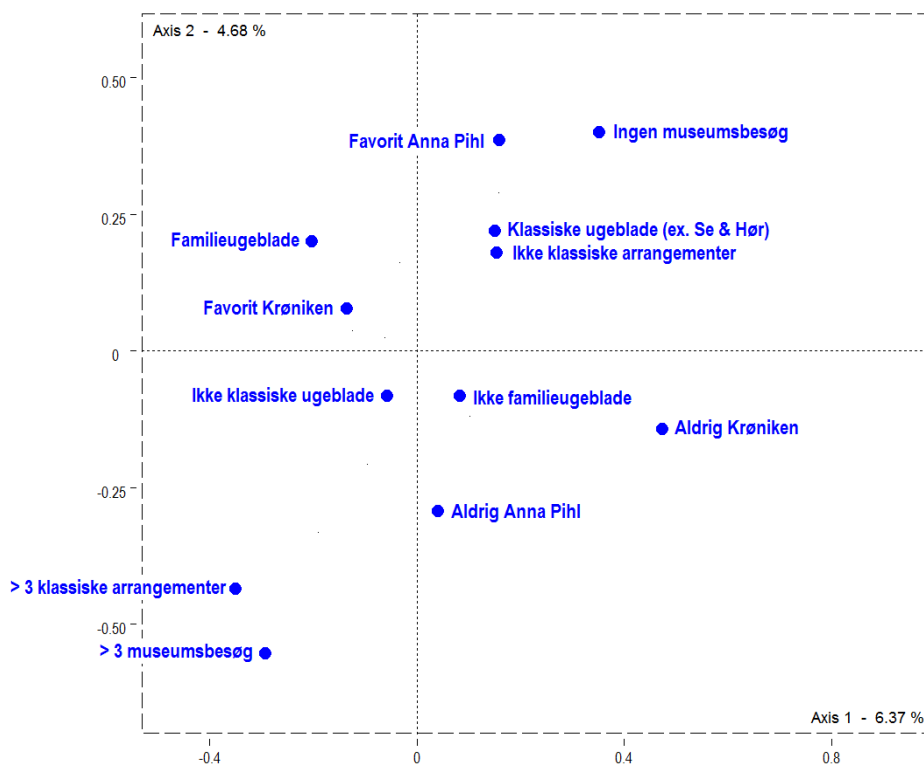
drig ser respektive er ukendte med mod den kulturinvesterende pol. Nederst til højre er man ikke tilbøjelig til at læse aviser i det hele taget, mens man øverst til venstre prioriterer de lokale og regionale pressemedier.

Nederste højre pol har vendt Tv-mediet ryggen med en enkelt undtagelse, hvor *Drengene fra Angora* er favoritter. Det er denne serietype imidlertid ikke i den øverste venstre kvadrant.

De to krydsende polariseringer går igen i følgende kort, som skildrer et udvalg af kulturelt konsum i form af en Tv-serie, ugeblade, museumsbesøg og publikum til klassiske arrangementer – det er supplementære variabler.

Nederst til venstre i rummet finder man positioner som er storforbrugere af legitim kultur med mere end tre museumsbesøg – museum, kunstmuseum eller kunstgalleri – inden for de to sidste år, og positioner øverst til højre som ikke tager del i den form for kulturkonsum. Her har man alternativt dramakomedierne *Anna Pihl* eller *2900 Happiness* som favorit og læser *Klassiske ugeblade* som *Billed-Bladet* eller *Se & Hør* eller *Her & Nu*. Det samme mønster går igen for klassiske arrangementer, der i spørgeskemaet er samlebetegnelsen for klassisk symfonikoncert, kammerkoncert, kirkekoncert, jazz koncert, opera eller ballet.

Figur 12: Kulturel kapital: Ugeblade, Tv-serie, museer og klassiske arrangementer (supplementærværdier).

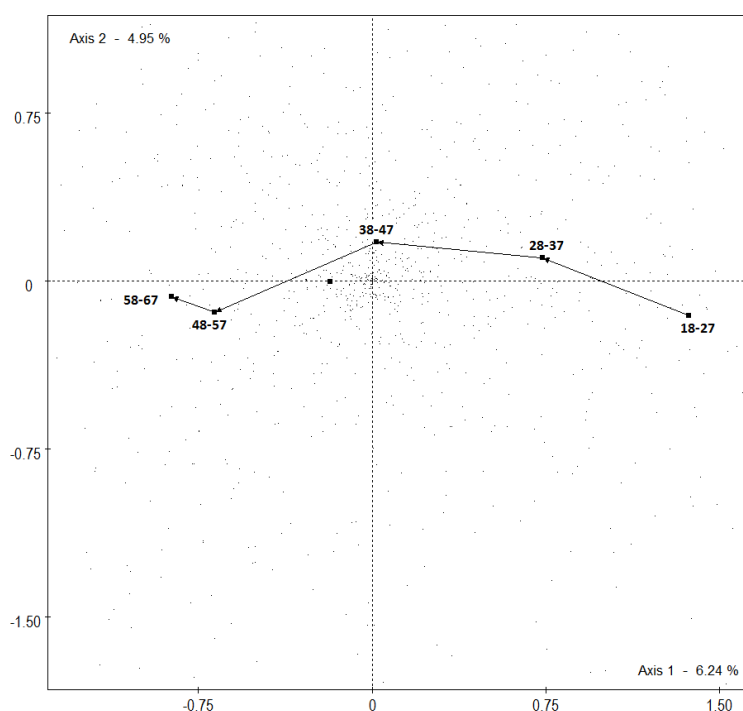


Polariseringen som går øverst til venstre og ned mod højre drager et skel mellem et relativt stort og frekvent forbrug af populærkultur i form af *Familieugeblade* og *Favorit Krøniken*, Ørnene eller Sommer, som overhovedet ikke indgår i konsumet nederste til højre. Dette mønster er tilnærmelsesvis homologt med en struktur, hvor positioner med en relativ lav volumen af arvet og kapital og en partner med relativt lav volumen af skole- og uddannelseskapital, modsvares af positionerne nederst mod højre med en relativt høj volumen af de samme kapitalformer, jf. figurene 7 og 8.

Alder

I tillæg til positioner baseret på stilling i institutionen kan også alderssammensætningen være en nyttig informationsgiver i fortolkningerne som skildret i figur 13. Der går således en kontinuerlig alderslinje langs førsteaksen med de yngste længst til højre i rummet og de ældste længst til venstre; figuren viser aldersstrukturen baseret på aldersintervaller:

Figur 13: Positioner af aldersintervaller.

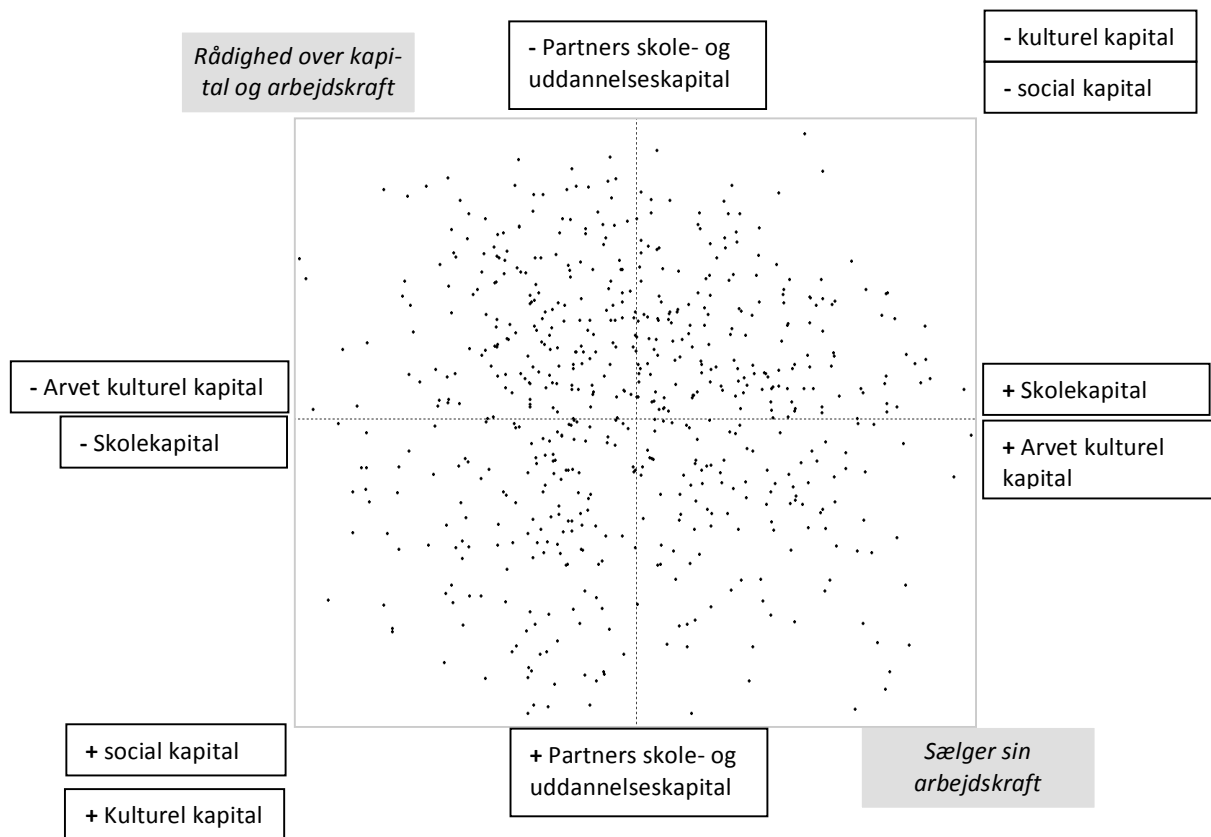


Delanalyserne kan nu bidrage til den følgende tolkning af rummet af positioner.

Positionerne i det lokale sociale rum

Følgende model i figur 14 sammenfatter delanalyserne og viser strukturen i rummet af positioner i sin helhed.

Figur 14: Rummet af positioner.



Dette rum af positioner er ikke en fotografisk gengivelse af respondenternes indbyrdes relationer, men en statistikbaseret konstruktion, som ikke efterleveres af agenterne og som de heller ikke lever efter. Samlet tegner figuren et billede af både korte og store sociale afstande i erhvervsgruppen. En treleddet inddeling efter stilling i institutionen – leder, pædagog, medhjælper – eller en simpel toleddet efter uddannelsesniveau som pædagoguddannet over for ikke-pædagoguddannet kan bare give sparsom og ligefrem misledende information om de betydende strukturer i erhvervsgruppen. Med forskelle i opvækstmiljøer, livsbane samt kapitalsammensætning og -volumen fremstår gruppen med en serie af latente indre spændinger.

Positionen øverst-til-venstre og nederst-til højre skildrer en homologi, hvor ejerskab til kapital og arbejdskraft står over for lønarbejderpositioner på samme måde som en relativt begrænset volumen af arvet kulturel kapital og skolekapital står over for positioner med en relativ høj volumen af de samme kapitalformer. Strukturen afspejler respondenternes alder og den epoke, de voksede op i. Dels kan man anslå, at der var flere selvstændige bedrifter i den epoke de ældste respondenter voksede op og dels har tilgang til kulturel kapital, ikke mindst skole-

kapital, også ændret sig i forlængelse af generelle kulturelle forandringer og ikke mindst ekspansionen af skole- og uddannelsessystemet.

Uanset kapitalform er den relativt største volumen koncentreret i rummets nederste halvdel og tilsvarende er den relativt laveste volumen koncentreret øverst. Brugen af partnervariablerne begrundet i den endogame pardannelse leverer også et bidrag til denne strukturering.

Med baggrund i netop denne ulige fordeling af kapitalvolumen skal jeg med et heuristisk greb først undersøge figur 14's *venstre halvdel* af rummet med den ældste gruppe af respondenter og se på, hvordan de øverste positioner står til de nederste. Opdelingen er af sociologisk interesse, fordi den skildrer relationen mellem positioner med relativ høj kapitalvolumen nederst i kortet mod tilsvarende lav kapitalvolumen øverst.

Relationer af positioner blandt de ældste respondenter

Øverst er respondenterne vokset op med en erhvervsdrivende far og en medhjælpende mor i samme bedrift, samtidig har ingen af forældrene haft nogen egentlig uddannelse efter grundskolen. Respondenten har ingen gymnasial uddannelse og deler dette med sin faglærte partner. Familie, slægt og bolig – hjemligheden – og hverdagslivet i lokalmiljøet er de centrale elementer i livshorisonten, mens det pædagogfaglige er tilsvarende nedtonet. Man følger med, tager lavmælt sin tårn i børnehaven, er uinteressert i ledelseshverv, men tager derimod gerne tillidshverv på sig. Det lokale bekræftes i præferencerne for de regionale nyhedsmedier og det livsnære i familieugebladene og i underholdningsvalget af dramaserier på Tv-serier.⁴

Nederst har den pædagoguddannede respondent tilbragt de første leveår sammen med den hjemmegående mor og en far med et langt arbejdsliv bag sig som bygningselektriker. Både respondenterne og hendes partner, der oprindeligt er byggetekniker, men nu konsulent i fagforeningen, har en afsluttet hf-eksamen bag sig. Familien er basen for hendes faglige engagement i arbejdet, først som koordinerende støttepædagog og senere som børnehaveleder. Hun har afsluttet den pædagogiske diplomuddannelse og deltager lejlighedsvis på Folkeuniversitetets forelæsninger. I fritiden er hun aktiv i Dansk flygtningehjælp og tager gerne børnebørn som tidligere egne børn med til Saltvandsakvariet og andre lignende oplevelses- og kundskabsparker i regionen. Respondenten er daglig læser sammen med hendes mand af en landsdækkende avis og også via Tv følger man med i politiske hændelser indenlands som udenlands. Dele af ferien tilbringes på jazz festival og med besøg på kunst- og kulturhistoriske museer. På overfladen kan det se ud som om hun 'bevidst' har fulgt en reproduktionsstrategi ad skole- og uddannelsesvejen i 'erkendelsen' af at vilkårene for at genopfinde opvækstfamiliens livsførelse ikke er gunstige; objektivt er det også af både økonomiske og kulturelle grunde vanskeligt at opretholde et hjemmearbejdende husmorliv. Det er da heller ikke umuligt, at hun kan have gjort sig sådanne tanker, men det indebærer ikke, at uddannelses- og arbejdslivsbanen er resultatet af rationelle kalkuler.

Reproduktionsstrategier kan derimod ses som den internaliserede chance for fremtidig succes, som de fremtidsrettede dispositioner måtte være i stand til at generere. Hvor forskellige strategierne end måtte være sociale grupper imellem, vil de individuelle praksisser være orienteret mod at opretholde og øge værdien af ressourcerne (Bourdieu 2002: 125). Chansen for fremtidig succes afhænger først af volumen og sammensætning af den kapital, der skal reproducere og dernæst af de instrumenter, der er til rådighed, det være sig arverettigheder, uddannelsessystemet og lignende (Bourdieu 2002: 125). Hvad disse midler angår, har begge positioner blandt de ældste respondenter fulgt den samme strategi ved at investere i en pædagoguddannelse, men geninvesteret denne kapital på forskellige måder. Dispositioner erhvervet under opvæksten i et selverhvervende familiemiljø afstedkommer således meget begrænsede investeringer i kulturel kapital end tilfældet er for den skildrede lønarbejderfamilie; reserverende dispositioner står over for mere investeringsvillige. Den mere basale forskel i investeringsstrategi kan imidlertid søges i den kapital, der skal reproducere. Uden udsigt til at kunne få del i reproduktionen af den ejendomskapital, der enten kan have en alt for lille volumen på markedet eller være bundet til en mandlig arving i form af fx gårdmandssønnen, må hun begynde helt på ny og satse på en anden kapital end økonomisk. I den konsoliderede lønarbejderfamilie kan man derimod allerede og også i foregående slægtsled være velforberedte på at bruge skole- og uddannelsessystemet i reproduktionsøjemed. Denne historiske familiekonstellation med en hjemmegående husmor (Brinkkjær 2013: 50) kan i øvrigt have givet baggrund for de samme reproduktionsstrategier, som den del af småborgerskabet, der er på vej op over ved sine satsninger på kulturel kapital og uddannelse (Bourdieu 2002: 331).

De to konstruerede cases anskueliggør forskellene i de to positioners volumen af arvet og erhvervet kapital ligesom også investeringerne i betydende kapitalformer relateret til kundskab, medier og fritid er det. Det er altså to positioner med indbyrdes forskellige måder at fornemme, opleve og være i livet på, og to forskellige livsudkast som pædagoguddannet kvinde, hustru over for mor. Om der til de to positioner hører et sæt af pædagogisk smag genereret af tilsvarende forskellige dispositioner står det tilbage at undersøge i *Del III* og *IV*.

Relationer af positioner blandt de yngste respondenter

Øverst i rummet er respondenterne vokset op med en ufaglært far med konjunktursvingende beskæftigelse inden for byggebranchen og en mor med et snart længere arbejdsliv som omsorgsassistent på deltid. Ingen af forældrene har nogen egentlig uddannelse efter grundskolen. Hverken respondenterne eller hendes ufaglærte partner har en gymnasial uddannelse. Samværet med børnene i børnehaven som pædagog er hengivent og engageret inden for rammerne af et lønarbejdsliv, hvor det overlades til andre at tage de mere formelle afgørelser og de tungere løft. Familie og hjem rammer livshorisonten ind, Legoland er en skattet favorit blandt de små i familien, ellers virkeliggøres det lokale engagement på idrætssklubbens bankoafte-

ner, og på Tv fronten er situationskomedier og reality-Tv enerådende favoritter. Sommerferien er helt og holdent rekreativ i det tempo Camp-let'en tilbyder rundt på indenlandske campingpladser.

Nederst har respondenter selv gået i børnehave mens begge forældre er fuldtids udearbejdende, far er kemiingeniør og mor oversygeplejerske på et kirurgisk afsnit, begge har som respondenter en studieforbereende studentereksamen. Respondenter er ikke samboende og har primært taget jobbet som medhjælper for at spare sammen til en 3 måneders USA rejse inden videreuddannelsen påbegyndes. Det midlertidige i arbejdet vækker ikke et særligt engagement, men respondenter deltager nysgerrigt, nærværende og pragmatisk i alt hvad arbejdshverdagen byder på. Han er generelt interesseret i nyheder, kultur og politik, aktivt bandmedlem i fritiden og er også derfor ikke en stor forbruger af Tv mediet.⁵

Blandt den yngste halvdel af respondentgruppen er der altså også to indbyrdes ganske forskellige livsløb og -udkast med forskelle i volumen og sammensætning af kapital. Også her følger spørgsmålet om, hvorvidt mulige sammenhænge mellem positioner og pædagogisk smag er genereret af tilsvarende forskellige dispositioner.

Jeg skal nu prøve at undersøge rummet af positioner i forlængelse af henholdsvis det interne og det eksterne perspektiv.

Børnehavernes indre liv

Rummets struktur kan være en blandt flere måder at anskue, hvordan forskelligheder i en institutions personalegruppe brydes på. Hvordan spændingerne i en institution kommer til udtryk vil da afhænge af styrkeforholdene mellem positionerne. Hvilke kapitalformer og kapitaler der måtte fungere som symbolsk kapital med konsekvenser for udfaldet af de indbyrdes anliggender kan imidlertid ikke udledes direkte fra det konstruerede rum af positioner. Her må der skelnes mellem forskellige typer af 'indbyrdes anliggender'. Det kan således være helt andre forudsætninger, der er udslagsgivende, når personalegruppen drøfter de nye evalueringsskemaer, der skal bruges på børnene end dem, der vinder frem i det daglige ordensarbejde på stuen.

Børnehaverne og omverdenen

Hvordan ser eksterne positioner på børnehaven og på det pædagogiske personale stillet over for rummet af positioner? Her kunne man undersøge fx fagforeningerne, de pædagogiske uddannelses- og forskningspositioner samt de lokale og centrale myndigheder med sin specifikke legale definitionsmagt. Hvor indbyrdes modstridende fagforeningerne, de pædagogiske samt politiske og bureaukratiske arenaer end kan være, kan de tænkes at have én ting til fælles, nemlig et ensidigt og idealiserende fokus på den kulturstærke pol i rummet. Det er her man kan finde en fagforenings idealiserede kernemedlem, uddannelsernes implicitte ideal om den "gode og dygtige pædagog" og det politiske og bureaukratiske felts ønskepræsentant for det dedikerede og responsive børnehavepersonale.⁶ Antagelsen er

altså, at alle miskender de tre øvrige poler – de kender dem, men vil ikke kendes ved dem. Således betragtet idealiseres den kulturstærke pol samtidig som de andre ignoreres eller retoucheres bort som værende uden legitimt potentiale. På den måde bliver børnehavernes personale objekt for flere forskellige former for symbolsk dominans, også fra ”sine egne” i egenskab af de pædagogiske fagforeninger. Tre-fjerdedelspolerne kan se sig bortglemt og miskendt af disse eksterne positioner, hvis tvingende idealiseringer alle vil kunne genkende som anerkendelse respektive miskendelse. Disse antydninger kunne give anledning til nøjere granskning af de former for symbolsk vold, børnehavernes område bliver genstand for (jf. Olsen 2014). Den sociale miskendelse afføder et skel mellem det påagtede og det upåagtede, mellem en legitim offentlig pædagogik i form af fx arbejdet med læreplanerne på den ene side og et væld af praktiske gøremål og omsorgsydelser på den anden (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring, 2012; 2013).

Enkeltinstitutionerne er imidlertid samlet under en fælles kommunal administration. Her bliver det endnu tydeligere, at rummet af positioner ikke er autonomt, men allerede kan være under indflydelse af andre former for kapital såsom politisk og bureaukratisk. Der er alligevel én af de fire poler, som skiller sig ud ved samtidig at investere i både kulturel og social kapital og således kan optræde indadtil i institutionen og udadtil med en vis styrke.

DEL III: PÆDAGOGISKE SMAGSMØNSTRE

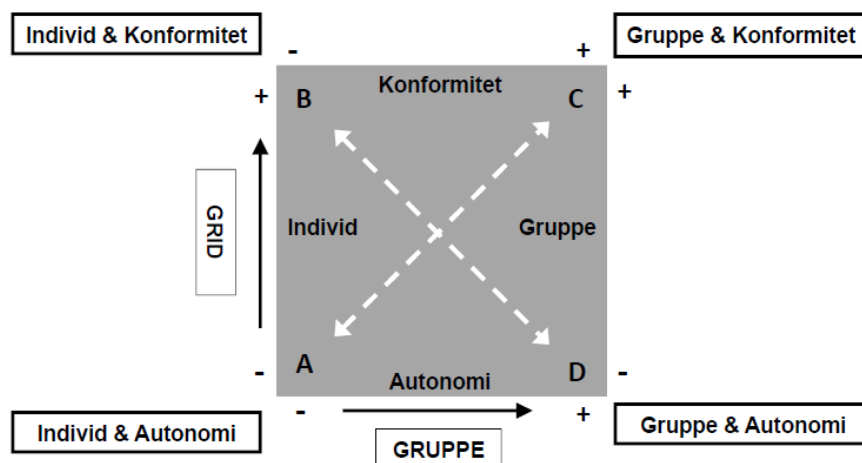
Grid Group Cultural Theory

Hvordan undersøger man pædagogisk smag i stor skala ved brugen af et spørge-skema? Det bedst brugbare oplæg har jeg fundet i Douglas' *Grid Group Cultural Theory* (GGT), fordi modellen gør det muligt på en systematisk måde at spørge om smagsdimensionerne uden at spørge direkte *til* dem. Douglas' teori er en ikke-psykologisk teorimodel, der kan forklare variationer i menneskelig handling på tværs af samfund og kulturer. Modellen bruges her for sit heuristiske potentiale (Mamadouh 1999) i selve genereringen af dilemmaspørgsmålene.

Termen 'grid' henviser til et fletværk af regler og bindinger, ethvert individ er spundet ind i (Douglas 1978:6). 'Grid' aksen dækker, som den lodrette pil i figur 15 illustrerer det, et kontinuum fra stærk til svag individualitet. I den stærke ende af grid-aksen udveksles det sociale samkvem ikke under frivillige vilkår, men som sæt af institutionaliserede klassifikationer, der garanterer udvekslingerne og binder mulighederne. På vej ned ad 'grid'en løsnes båndene, klassifikationerne svækkes, hvor det eneste hellige i den sidste ende er individets kontrakt med sig selv. 'Gruppe' garanterer den 'sociale inkorporering' og defineres ved de krav, den gør gældende over for sine medlemmer, de grænser, den trækker rundt om dem, de rettigheder den giver, de pålæg den udsteder samt det handlerum, den håndhæver (Douglas 1975; 1978:7-8). Grid og gruppe kan nu kombineres sam-

men i en matrix med de fire poler mod hjørnerne A, B, C og D, den nøjere forklaring følger efter figuren:

Figur 15: Fire poler i forlængelse af Mary Douglas' 'Grid group cultural theory'.



Følger man først den venstre lodrette GRID-pil fra bunden og op, erstattes svage rollestrukturer med udviklede rollestrukturer øverst. De sociale bindinger går fra stærk til svag individualitet. I bunden er de sociale bindinger svage, mens der mod +'erne i toppen er synlige regelsæt. Med den vandrette pil fra venstre mod højre erstattes en svag gruppeloyalitet gradvist med en stærk.

I figurens position C – stærk grid og stærk gruppe – vil voksne være tilbøjelige til at holde stærkt på generationsforskellen mellem dem og børnene og håndhæve kollektive normer og regler. Derimod er barnet som enkeltindivid i centrum i position A – svag grid og svag gruppe – uden at være bundet til et gruppetilhørsforhold og relativt fri af moralske bindinger. På den måde udgør positionerne A, B, C eller D fire indbyrdes modstående pædagogiske profiler. Er pædagogen fx vokset op i et indremissionsk hjem med stærke moralske familiebindinger og strenge kønsdelte religiøse levereregler som i C positionen – Gruppe & Konformitet – kan der forestå et omfattende identitetsarbejde med en ansættelse i børnehave A – Individ & Autonomi – med en barnecentreret reformpædagogik og vægt på ligestilling mellem kønnene. Et andet typeeksempel på C positionen kunne være Jehovas Vidner, som via stærke bindinger indadtil i menigheden vogter over en række religiøst begrundede moralske dogmer. Imod position A – Individ & Autonomi – vil man alene være engageret i en universel individualisme såsom at være ”sin egen lykkes smed” eller vægte ”individets frie udfoldelsesmuligheder”.

De hvide pile inde i kvadratet illustrerer hvordan sympati for et A-udsagn samtidig kalder på afsmagen for et C-udsagn, idet også akse B-D er en relation af smag-afsmag.

Udvælgelsen af de pædagogiske temaer

Det primære kriterium for valget af pædagogiske variabler har været dem, som i anden forskning har vist sig at bero på sociale forskelle, som hos Gundelach (2001), Hansen (1994; 1995) samt Andersen og Hestbæk (1999). Gundelach og Hansen har begge det til fælles, at de spørger *om* 'værdier' ved at spørge direkte *til* dem; de vil så at sige have respondenterne til at svare direkte på, hvad de som forskere umiddelbart ønsker at vide. Hestbæk spørger også til 'værdier', men på en mere indirekte måde. De variabler som i de respektive undersøgelser peger på en sammenhæng mellem social oprindelse og 'værdier' er:

- Tolerance.
- Konkurrence.
- Fantasi.
- Sparsommelighed.
- Høflig optræden.
- Gode manerer.

De følgende tre temavariabler er udvalgte med baggrund i træk fra det pædagogiske hverdagsliv i børnehaven (Olsen 2007):

- Orden og ordensarbejde.
- Sympatihandling.
- Irettesættelse.

To temaer accentuerer personalets investeringer i disse pædagogisk kulturelle resourcer:

- Børnehavens rolle i forhold til børnenes kommende skolegang.
- Samlingens eller morgensamlingens pædagogiske betydning.

Relationelle aspekter af social dominans personale og forældre imellem bearbejdes over to temaer:

- Med personalet i en dominerende position.
- Med personalet i en domineret position.

Skema 2 indeholder den samlede oversigt over de 13 pædagogiske variabler:

Skema 2: 13 Pædagogiske variabler.

Pædagogiske variabler
Tolerance og accept
Konkurrence og præstation
Nysgerrighed, kreativitet og fantasi
Sparsommelighed, og påpasselighed med børnehavens ejendele
Børnenes hensynsfulde og høflige optræden i børnehaven, fagoffentlig etos*
Gode manerer: om egne børn skal sige ”tak for mad” efter endt måltid, privat etos*
Ordensarbejde: case om konflikt og orden
Sympatihandling: case om konflikt og omsorg
Irettesættelse: case om irettesættelse
Morgensamlingen som pædagogisk kulturel investering
Overdragelsen af børnehavebørnene til et fremtidigt skoleliv
Fra en dominerende position: case om relationen mellem personalet og en mor
Fra en domineret position: case om relationen mellem personalet og en far

Pædagogiske smagsvarianter: udvalgte fund

I det nært følgende præsenteres alene de to af variablerne, som er markeret med * i ovenstående skema og alene over diagonalen Individualitet & Autonomi (position A) versus Gruppe & Konformitet (position C). ”Gode manerer” er den eneste af de 13 pædagogiske variabler, som refererer til livssammenhænge uden for børnehaven ved at appellere til respondentens private etos og ikke til den officielle – ’etos’ betegner en kropslig iboende, praktisk og moralsk grundindstilling. Først følger de to udsagn, hvor respondenterne skal vælge det, hun synes bedst om, svarfrekvenserne følger lige efter i tabel 8:

- ☐ Af mine børn/kommende børn har jeg absolut intet krav om, at de skal sige ”tak for mad” efter et måltid, da det er et utidssvarende og tomt ritual, som desuden signalerer ’underdanighed’. (Position A: Individualitet & Autonomi; respondenterne er ikke kendt med informationen i denne parentes).
- ☐ Som forælder/kommende forælder lægger jeg stor vægt på, at børn ger ”tak for mad”, når de er færdige med et måltid, det er både et velkendt ritual og en måde at vise andre respekt på. (Position C: Gruppe & Konformitet).

Tabel 8: Pædagoguddannedes og pædagogmedhjælperes valg af foretrukket udsagn, temaet privat etos, N og procent.

Gode manerer: "tak for mad"		Stillingsgruppe		Total
		Pædagog- uddannede	Med- hjælpere	
Individualitet & Autonomi	N	60	16	76
	%	11,7	10,8	11,5
Gruppe & Konformitet	N	452	132	584
	%	88,3	89,2	88,5
Total	N	512	148	660
	%	100,0	100,0	100,0

I de familier personalet lever i som forældre, eller forestiller at etablere sig i, er der altså en overvældende tilslutning til kravet om, at børnene bør og skal sige tak for mad ved måltidets afslutning (88,5 procent). Næsten ni ud af ti hylder altså stabile konventioner, som knytter børnene til voksengenerationen frem for individualitet og autonomi uanset om man er pædagoguddannet eller medhjælper. Med det næste sæt af udsagn forlader personalet privatsfæren ind i børnehaven, her skal der igen vælges et blandt følgende to alternativer – svarfrekvenserne fordelt på stillingskategorier følger i tabel 9:

- ☐ Børnenes høflige optræden og gode manerer er ikke vigtige pædagogiske mål for mig, da den slags nemt kommer til at bremse deres initiativ og udviske deres personlige egenart. (Position A: Individualitet & Autonomi).
- ☐ Børns høflige optræden og gode manerer skal man prioritere, da det giver mere selvsikre børn, som nemmere bliver integreret blandt andre. (Position C: Gruppe & Konformitet).

Tabel 9: Pædagoguddannedes og pædagogmedhjælperes valg af foretrukket udsagn, temaet fagoffentlig etos, N og procent.

Børns høflige optræden I børnehaven		Stillingsgruppe		Total
		Pædagog- uddannede	Med- hjælpere	
Individualitet & Autonomi	N	108	21	129
	%	20,9	12,8	18,9
Gruppe & Konformitet	N	409	143	552
	%	79,1	87,2	81,1
Total	N	517	164	681
	%	100,0	100,0	100,0

81,1 procent foretrækker altså Gruppe & Konformitet fremfor Individualitet & Autonomi (18,9 procent). Som ved spørgsmålene om privat etos finder man altså også indenfor den fagoffentlige etos en særdeles stærk orientering mod gruppe og konformitet fremfor autonomi og individualitet.

Mens 79,1 procent af de pædagoguddannede orienterer sig mod Gruppe & Konformitet er den relative andel en anelse større blandt medhjælperne, nemlig 87,2 procent. Men med en forskel på bare otte procentpoint kan man altså heller ikke her tillægge en gennemført pædagoguddannelse særlig betydning for denne forskel i svarprofiler mellem pædagogerne og medhjælperne. De drivkræfter som genererer valgene af udsagn i dilemmaspørgsmålene må altså på den baggrund bero på andre faktorer end uddannelse. Det skal nu vise sig, om der er et sådant mønster i rummet af positioneringer, af pædagogisk smag, at det kan forbindes med mønstret i rummet af positioner. I givet fald kan man slutte, at en mønster-sammenhæng kan bero på habituelle dispositioner. Men inden da skal datamaterialet undersøges for de indbyrdes sammenhænge som fremkommer ved at krydstabulere 'uafhængige' variabler med alle de 'afhængige' pædagogiske variabler.

Afhængighed eller uafhængighed mellem variabler

Kombinerer man de 26 dilemmaspørgsmål som 'uafhængige' variabler med følgende 14 'afhængige' variabler dannes i alt 364 krydstabeller:

- Alder
- År i erhvervet
- Placering i stillingshierarkiet
- Opvækst land-by
- Mors erhverv
- Fars erhverv
- Partners erhverv
- Mors gymnasiale uddannelse
- Fars gymnasiale uddannelse
- Partners gymnasiale uddannelse
- Mors erhvervsuddannelse
- Fars erhvervsuddannelse
- Partners erhvervsuddannelse
- Planer eller ikke for påbegyndelse af et universitetsstudium

Næste spørgsmål er, hvordan alder og de følgende variabler varierer med hvert af dilemmaspørgsmålene. Her er det bare 14 af de 365 krydstabeller som holder en signifikans på ,01 beregnet ud fra Pearsons's Chi kvadrat test.⁷ Testen bruges her som et statistisk mål for afhængighed mellem de 'uafhængige' variabler og de pædagogiske variabler i krydstabellerne. Testen viser altså, at det bare hører til den helt sjældne undtagelse, at der er en statistisk sammenhæng mellem de to sæt

af variabler. Det er næsten udelukkende variablerne alder, år i erhvervet og placering i stillingshierarkiet, som aflægger regnskab for disse helt få sammenhænge og således samvarierer med de pædagogiske variabler. De tre variabler – alder, år i erhvervet og placering i stillingshierarkiet – beskriver ganske vist helt forskellige fænomener, men kan siges at bekræfte hinanden, for så vidt alder og år i erhvervet følges logisk ad og til en vis grad også karriereløbet, taget i betragtning de erfaringsår der skal til, før man kan komme i position til et lederhverv. Det gælder også de blot 11 krydstabeller med en signifikans mellem ,01 og ,05. Det er alene syv af de i alt 13 spørgetemaer og fortrinsvis to af dem, som er statistisk signifikante i testen, her illustreret ved en case med variabelen ”irettesættelse”:

En ansat i en børnehave (pædagog eller pædagogmedhjælper) er blevet irriteret på 5 årige Oliver, han har været en del på tværs i dagens løb og er nu blevet temmelig hårdhændet over for to af de mindre børn; den ansatte griber fat i Olivers overarm, trækker ham til side og skælder ham ud i en hård tone.

Respondenten skal igen vælge det udsagn, hun ”synes bedst om”:

- ☐ Det er helt i orden, at den ansatte skrider ind og gør, som hun gør, for Oliveres voldsomme opførsel kan hverken tolereres inden for eller uden for institutionen. (Position C: Gruppe & Konformitet).
- ☐ Det er aldeles ikke i orden, at den ansatte skrider ind på den måde, i stedet ville jeg prøve at snakke med Oliver i fred og ro og forklare, hvordan hans handlinger kan ødelægge det for de mindre børn. (Position A: Individualitet & Autonomi).

Tabel 10: Foretrukket udsagn fordelt på antal år i erhvervet som årsintervaller; case om irettesættelse, N og procent.

Irettesættelse af en dreng (Oliver)		År i pædagogiske erhverv				Total
		0-3	4-15	16-27	28-41	
Gruppe & Konformitet	N	34	53	33	11	131
	%	34.3	24.3	19.6	10.3	22.1
Individualitet & Autonomi	N	65	165	135	96	461
	%	65.7	75.7	80.4	89.7	77.9
Total	N	99	218	168	107	592
	%	100	100	100	100	100

Statistisk signifikant: $\chi^2 (3) = 18,49$, $p < .01$ $p = .000$

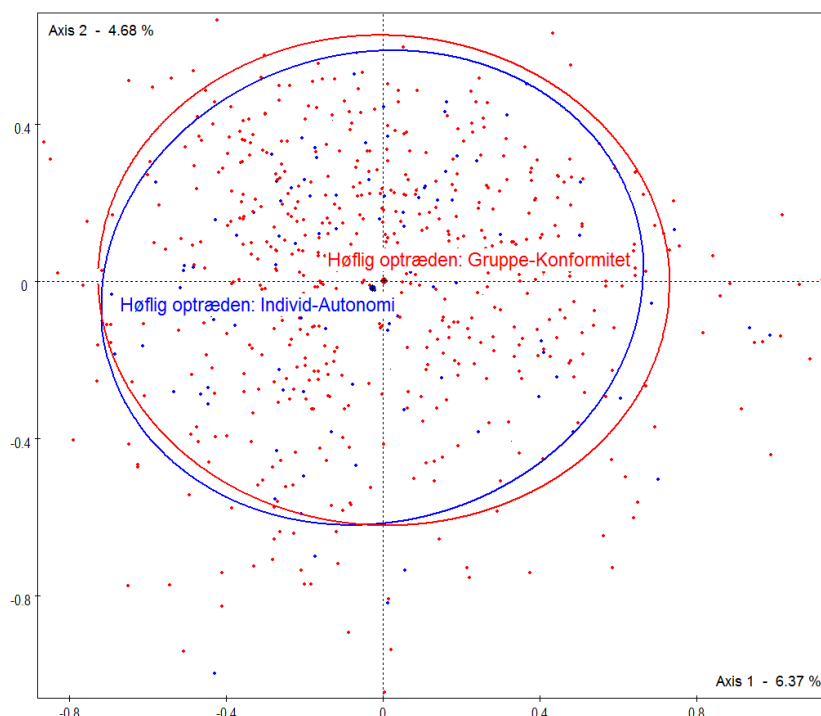
Af tabellem fremgår det, at tilbøjeligheden for Gruppe & Konformitet falder med antal år i erhvervet og følgelig skærpes sansen for Individualitet & Autonomi. Tabellen tjener her til at illustrere en af de helt få undtagelser, hvor en variabel som i dette tilfælde er antal år i erhvervet varierer med pædagogisk smag.

Det er særdeles bemærkelsesværdigt, at der findes så lidt samvarians i datamaterialet, idet man kunne forvente en større variation mellem de mange forskelligartede baggrunds-variabler og de socialt sensitive pædagogiske variabler. Billedligt talt ser det altså du til, at smagsmønstre udtrykkes med samme tilfældighed som udfaldet af terningkast – eller regelmæssighed som var det et regisseret aftalt spil. Det skal nu vise sig, om MKA'en er i stand til alligevel at afdække strukturer i materialet, som altså ikke gav noget udbytte ved chikvadrerede tests af de 364 krydstabeller.

Rummet af pædagogisk smag

Nu er det endelig muligt at undersøge, hvordan rummet af smagsmønstre måtte variere med rummet af positioner, som blev kortlagt i *Del III*. Det første kort i figur 16 skildrer diagonalen Individualitet & Autonomi op mod Gruppe & Konformitet fra det nylig præsenterede tema i tabel 9 om ”høflig optræden i institutionen”:

Figur 16: Rum af positioneringer for variabelen ”børns høflige optræden i børnehaven”, Individualitet & Autonomi versus Gruppe & Konformitet.



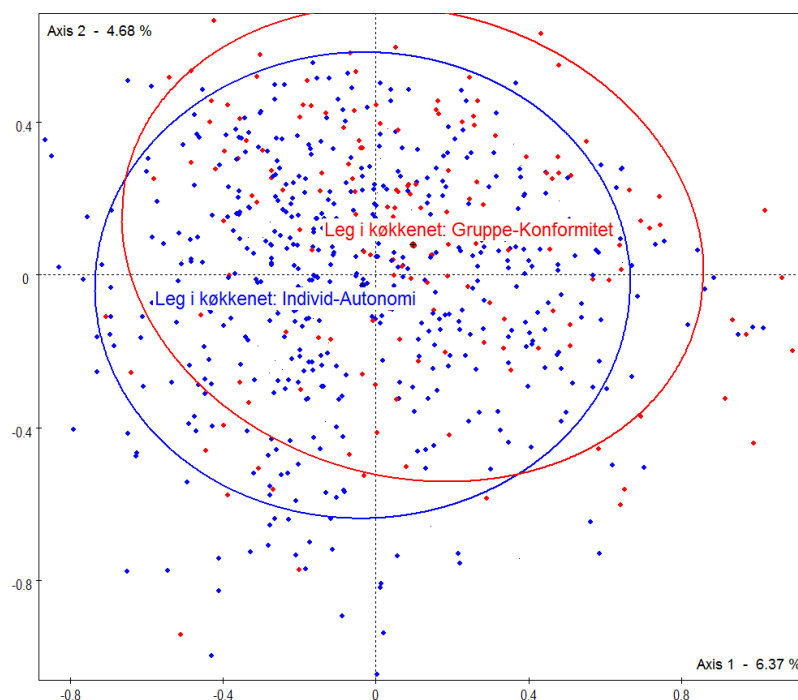
Her ses altså de helt svage aftegninger af en homologi mellem rummet af positioner og rummet af pædagogisk smag. Mod den kulturstærke pol nederst mod venstre finder man altså en vis tilbøjelighed til at foretrække individ-autonomi varianten frem for den relativt kapitalsvage pol i den modsatte ende af rummet, som hælder mod gruppe og konformitet. Denne homologe struktur som figuren skildrer, gælder syv af de 13 Individ-Autonomi versus Gruppe-Konformitet variabler, idet polariseringen alene er en ganske svag tendens.⁸ Den tydeligste polarisering vises i figur 17, her er temaet ”konflikt og orden” som også indledes med en case:

I institutionens køkken har to drenge åbnet en køkkenskuffe og fundet grydeskeerne og en gryde frem. Den ene leger kriger og fægter med sin ske, mens den anden trommer lystigt på en gryde.

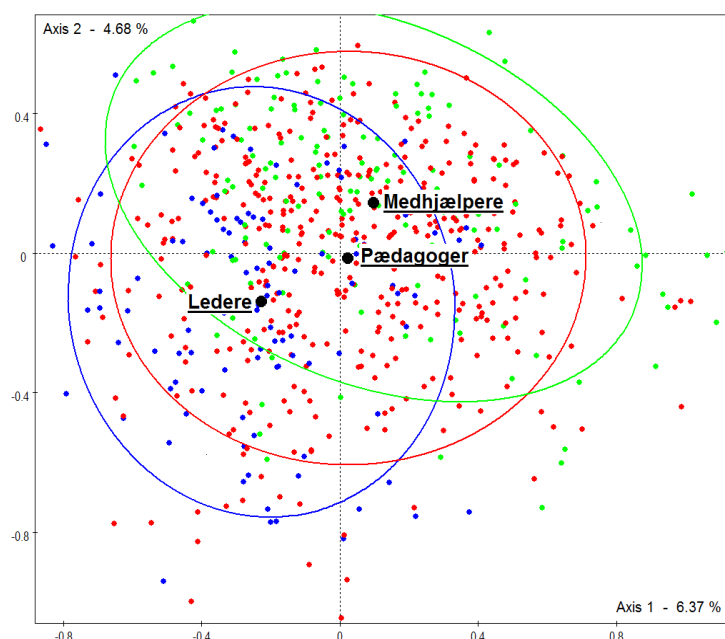
Valget står mellem disse to udsagn:

- ☐ Det er interessant, hvad de to har gang i, for deres måde at eksperimentere på er både en leg og en læreproces for dem. (Position A: Individualitet & Autonomi).
- ☐ Selvom de hygger sig, må vi alligevel sætte en stopper for det, da alle de andre børn jo også kunne komme på den slags ideer. (Position C: Gruppe & Konformitet).

Figur 17: Rum af positioneringer for variabelen ”leg i køkkenet”, Individ-Autonomi versus Gruppe-Konformitet.



Her er polariseringen udtalt, hvor afstanden mellem positionen nederst til venstre med en relativ stor volumen af kapital samsvarer med en pædagogisk smag orienteret mod individualitet som modpol til gruppekonformitet og positionen med en relativ lille volumen af kapital. Med den her indsatte kopi af figur 4:



- kunne man alternativt hævde, at orienteringen mod individ og autonomi kan forbindes med en form for 'moderne lederskab' og 'moderne pædagogik'. Den antagelse skal drøftes nærmere med udgangspunkt i tabel 11, som viser svarene på det samme dilemmaspørgsmål, som fordelt på de tre stillingskategorier:

Tabel 11: Lederes, pædagogers og pædagogmedhjælperes valg af foretrukket udsagn, temaet case om orden, N og procent.

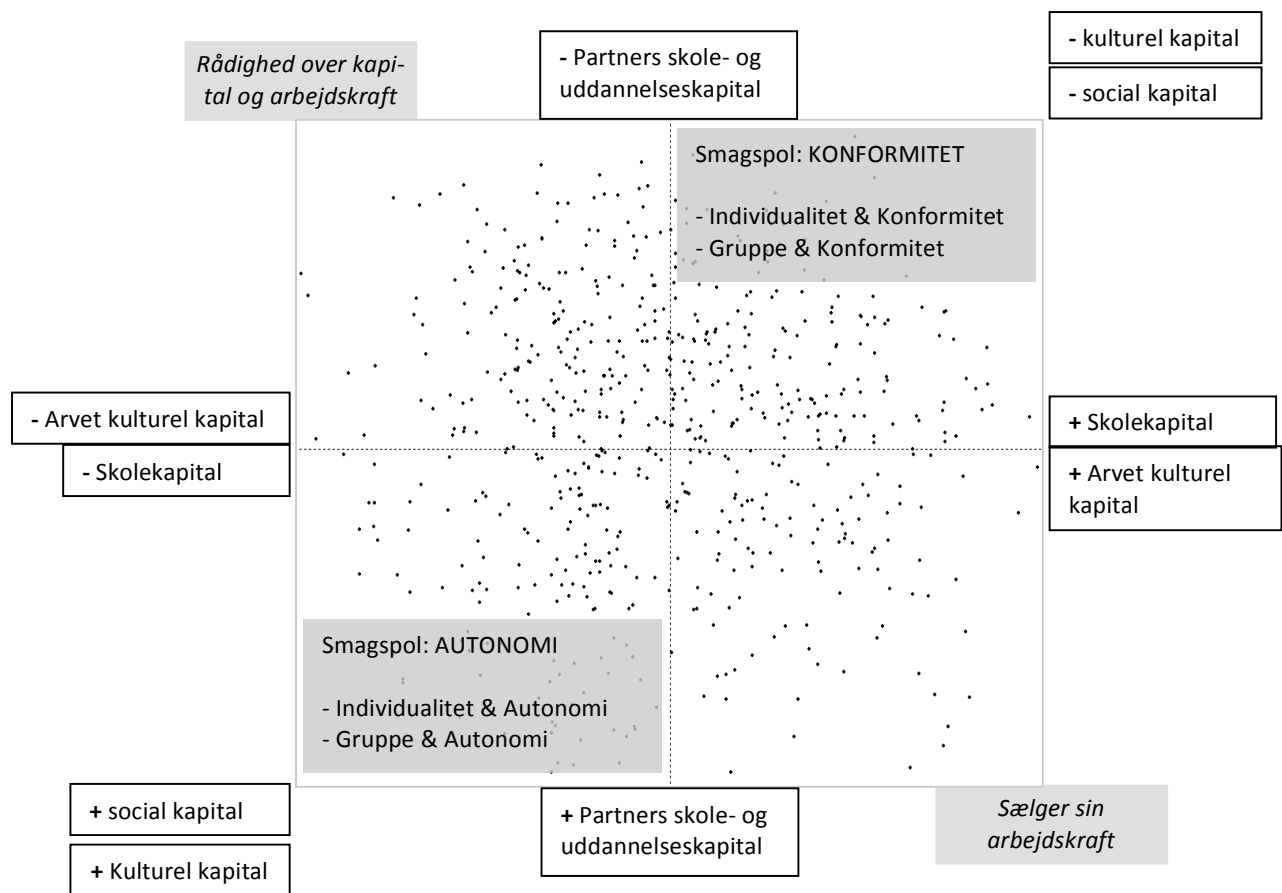
<i>Leg i køkkenet</i>		Stilling			Total
		Ledere	Pæda- Goger	Med- hjælpere	
Individualitet & Auto- nomi	N	88	313	80	481
	%	83,0	78,6	54,4	73,9
Gruppe & Konformitet	N	18	84	67	169
	%	17,0	21,1	45,6	26,0
Total	N	106	397	147	650
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Resultatet er statistisk signifikant: $\chi^2 (2) = 6,64$, $p < .05$ $p = .036^9$

Her kunne man fristes til at forklare svarfordelingen ved at hævde de pædagoguddannedes større tilbøjelighed til at vælge Individualitet & Autonomi frem for Gruppe & Konformitet som et resultat af en professionaliserende skoling, der i højere grad gør dem i stand til at "anlægge et børneperspektiv" end pædagogmedhjælperne for deres del. En sådan forklaring er imidlertid uholdbar, fordi man lige såvel kunne hævde, at der er år i erhvervet eller alder, som aflægger regnskab for variationerne i svarfordelingen, idet disse to variabler har det samme svarmønster. Og i øvrigt er denne umiddelbart systematiske variation, som skildres i tabel 11 en undtagelse i hele datamaterialet.

Homologien mellem smagsmønstret og kapitalstrukturen kan skildres på denne måde som i figur 18:

Figur 18: Rummet af positioner og rummet af pædagogisk smag.



Figuren skildrer en homologi, hvor positionen med en relativ høj volumen af social og kulturel kapital står til positionen med tilsvarende relativ begrænset volumen af de samme kapitalformer på samme måde, som autonomi står til konformitet.

Lysten versus pligten

De pædagogiske dispositioner som forbinder den kultursvage position oppe mod højre i rummet med smagspolen 'konformitet' er altså forskellige fra dem, der knytter den kulturstærke position til 'autonomi'. Smagsdistinktionen er en parallel til afstanden mellem det gamle småborgerskabs pædagogiske pligtmoral og det nye småborgerskabs dyrkelse af lyst, harmoni og nydelse (Bourdieu 2002: 367-369). Det er to opdragelseskemaer, som hylder henholdsvis lysten-til-pligten og pligten-til-lysten. Det nye småborgerskabs pædagogik vil komme børnenes behov i møde, vække deres personlige interesser og give dem gode oplevelser under så vidtstrakt en autonomi som muligt. Idealet er arvingen til solskinnets og lysets, det apollinske barn (Jenks 1996) med dets uskyld og naturlige godhed, hvis dyder de voksne har at fremelske. Det gamle småborgerskabs moral begynder derimod med mistanken til det nydelseslystne dionysiske barn (Jenks 1996), i hvis indre ondskaben og fordærvet lurer (Bourdieu 2002: 367).

Disse pædagogiske distinktioner knyttet til pligt og lyst kan genfindes i dette projekt. Klasseperspektivet skulle tilsige, at det ville være mod den øverste venstre pol, hvor respondenterne har haft et opvækstmiljø i familier af selvstændige erhvervsdrivende, at man finder de stærkeste dispositioner mod konformitet. Men sådan er det ikke. Moralsk konformitet skal derimod findes i opvækstmiljøer, hvor begge forældrene er lønarbejdere i erhvervsfunktioner associeret med en relativt lille volumen af uddannelseskapital, jf. figur 6.

Positionerne mod autonomipolen ser ud til at have været på en klasserejse, hvor investeringer i legitim kulturel kapital er blevet en grundbestanddel i reproduktionsstrategien. Vælger man den gruppe ud blandt respondenterne, som jævnligt læser et fagtidsskrift, har været i en kundskabspark mere end tre gange inden for de sidste to år, deltager i Folkeuniversitets forelæsninger – altså positioner mod det nederste venstre hjørne – består den hovedsagelig af lige dele fædre i håndværkererhverv og ufaglærte; mødrene er typisk hjemmegående og uden erhvervsuddannelse respektive kortuddannede. De informationer giver imidlertid ikke i sig selv baggrund for at sige, at denne gruppefraktion også har været på en moralsk klasserejse.

Hvad kan alder og stilling forklare?

Kunne man ikke bruge alder og stilling som forklarende variabler på den samlede variation af smag? Her kunne man med det samme indvende, at alder og placering i stillingsstrukturen som statistiske variabler jo ikke forklarer noget i sig selv. Ser man på samtlige 13 krydstabeller med fordelingen af valgsvare på Individ-Autonomi versus Gruppe-Konformitet er det alene to af dem som varierer med alder, dvs. hvor svarfrekvensen stiger kontinuerligt – eller falder – med alder. Det er også kun to ud af 13 svarvalg som følger stilling i forlængelse af en medhjælper-pædagog-leader akse, og det er ikke de samme som de to aldersrelaterede. Hverken alder eller placering i den stillingsbestemte arbejdsdeling kan altså gøre regnskab for sammenhænge mellem rummet af positioner og af smag.

Individualitet & Konformitet versus Gruppe & Autonomi

Den anden diagonal B-D i grid og gruppekortet omhandler valget af Individualitet & Konformitet mod Gruppe & Autonomi, gå evt. tilbage til figur 15. Her er der en klar, men meget svag tendens i retning af, at de historisk set klassiske børnehavepædagogiske dyder i form af det selvstændige individs tilhørsforhold til sin børnegruppe – Gruppe & Autonomi – orienterer sig mod den nederste venstre kulturstærke pol. Smagsmønstret er altså homologt med kapitalstrukturen på samme måde som skildret i figur 18.

DEL IV: KONKLUSIONER OG FORSKNINGSPERSPEKTIVER

Projektets ærinde var at afprøve dele af den teoretisk-metodiske tilgang som også er kendt fra Bourdieus *Distinction*, ikke på et bredt befolkningsudsnit eller et felt, men på en afgrænset erhvervsgruppe. Gennemførelsen gik over konstruktionen først af et rum af positioner baseret på betydende og skelsættende kapitalformer, og derpå af rummet af positioneringer i form af pædagogisk smag. Spørgsmålet var om der kunne afdækkes mønstersammenhænge mellem de to af hinanden uafhængige rum.

Der er åbenbare aftegninger af en homologi mellem de to adskilte rum af henholdsvis positioner og smag, hvor en relativt høj volumen af kulturel kapital står til den modsatte pol med en tilsvarende relativt lav volumen på samme måde som orienteringen mod individuel autonomi står til gruppekonformitet. Men mønstret er så tilpas svagt, at man må spørge, hvorfor smagsvariationerne er så små.

Det kortsigtede svar er, at habitusteorien ikke kan aflægge regnskab for sammenhænge mellem positioner i rummet og fagspecifikke tilbøjeligheder i form af pædagogisk smag; i det mindste inden for den type af populationer, som er undersøgt her. Altså at det er andre subjektive og sociale kræfter, der er på spil, og som garanterer homogeniseringen af smagen. Den effekt er åbenbart så stærk, at den virker på tværs af både opvækstbaggrund, skole- og uddannelsesforløb, alder, stilling og antal år i erhvervet. Hvordan kan det forklares? Der kan være tre samtidige og af hinanden uafhængige hovedgrunde.

Det GGT formidlede design af smagsspørgsmålene kan have været uegnet til – på trods af den logiske kapacitet – at opfange forskelle, distinktioner. En afprøvning af spørgsmålene på to socialt set helt forskellige respondentgrupper kombineret med et opfølgende interview kunne have givet informationer om forskellige måder at fornemme, læse og tolke dilemmaspørgsmålene. Det ville ikke give nogen basal indsigt i, hvorvidt valget mellem de to spørgsmål følger smagens eller præferencens logik. Men suppleret med baggrundsinformationer om arvet og erhvervet kapital kunne et sådant opfølgende studie bidrage til øget indsigt i, hvad spørgsmålene og valget aktiverer hos respondenterne. Ideen var at aktivere smagens kropslige register, men det er principielt vanskeligt at vide noget om, hvad spørgsmålet stimulerer hos respondenterne og hvad det aktiverer i selve den valg-

handling, hvor krydset sættes. Svarprocenten på smagsspørgsmålene er i øvrigt høj og på op mod 98 %. På den baggrund har respondenterne således ikke haft reservationer over for hverken spørgsmålene eller designet.

Den anden hovedgrund kan lokaliseres inden for en felteffekt. Idet habitus og felt gensidigt tiltrækker hinanden, er homogeniseringsarbejdet allerede en aktualitet. Til de fire poler hører fire forskellige habitusformer, som ikke alle i samme grad er afstemte med den pædagogiske og institutionelle struktur, de aktualiseres inden for. Man kan her tale om fire forskellige grundvarianter af tilpasninger mellem positioner og dispositioner. Polen med de ældste respondenter kan her tænkes at forløse et liv i børnehaven, som ligger tættere på deres oprindelige habitus end den yngste halvdelens beroende på den stærkere indprentning af mellem menneskelige omsorgskapaciteter i en familiestruktur med fuld- eller deltidsmødre og søskende omkring sig end for de yngres vedkommende.

Den tredje hovedgrund til den svage smagsvariation kan henføres til feltets struktur, givet at der kan tales om et 'børnehavepædagogisk felt'. Her kan doksiske erfaringer være af større betydning for smagen end den arena, hvor bevidste antagonistiske trosforestillinger af henholdsvis ortodoks og heterodoks karakter udveksles. Den doksiske erfaring er selvindlysende og kender ikke til noget behov for retfærdiggørelse, her er der en næsten perfekt overensstemmelse mellem den objektive orden og de subjektive principper (Bourdieu 1997: 164). Idet smagsspørgsmålene er organiseret som antagonismer og sat på en sprogligt eksplicit formel, appellerer de ikke til de doksiske erfaringer, men til de refleksioner, hvor de nye i feltet med kætteriske ambitioner støder mod den dominerende ortodokse pol. Er der imidlertid kun sparsom symbolsk kapital at akkumulere i feltet oparbejdes der ingen erfaringer med de spændinger, der er lagt ind i dilemmaspørgsmålene. Pædagogisk smag er altså på den baggrund ikke en distinktion inden for det børnehavepædagogiske arbejdsfelt, når man vel at mærke går frem med den her anvendte spørgemetode. Går man derimod til praktikkerne, vil et etnografisk hverdagslivsstudie i børnehaven sandsynligvis kunne få flere og mere nuancerede smagsdistinktioner frem, end det er lykkedes med dette studie.

Sammenhæng mellem socio-geografiske kendetegn og rekruttering af personale

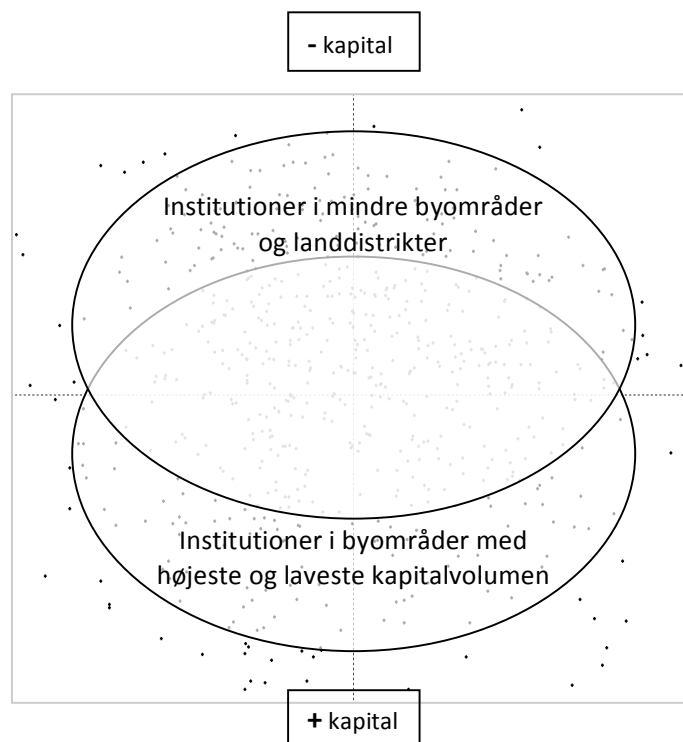
Afslutningsvis skal jeg helt eksplorativt prøve at gribe tilbage til den vejledende hypotese: Følger rekrutteringen af personalet et mønster af den ene eller anden karakter? Og kan dette mønster genfindes i en regions eller i en bys socio-geografiske struktur på den måde, at en personalegruppe med en relativt høj volumen af arvet og erhvervet kapital også søger mod distrikter, hvor befolkningsmassen har de samme karakteristika, og vice versa? Og er det følgelig habituelle forskelle i personalemassen som aflægger regnskabet for forskellene mellem de pædagogiske miljøer i børnehaverne?

En klassificering af de 80 børnehaver baseret på kørsler af boligstatistiske nøgletal tillader en forsigtig opdeling af dem alle i fire kategorier (Olsen 2007):

- Institutioner beliggende i boområder med en relativ høj økonomisk og kulturen kapital inkluderende Ribe og Fanø Kommune.
- Institutioner i boområder med en relativ lav økonomisk og kulturen kapital.
- Institutioner i boområder med kapitalvolumen mellem højeste og laveste volumen.
- Institutioner beliggende i landdistrikterne, dvs. i boligområder på Brammings størrelse og mindre; Bramming har cirka 7.000 indbyggere.

Projicerer man det første og det andet byområde med henholdsvis relativt højest og relativt lavet volumen af økonomisk og kulturen kapital ind i rummet viser det sig, at de associerede institutioner er lokaliseret tæt på hinanden. Begge byområder med associerede institutioner er samtidig orienteret mod den nederste del af rummet med relativt høj volumen af kulturel kapital. Det er altså ikke i boområder, hvor indbyggerne, forældrene om man vil, har en relativt høj volumen af kapital man typisk vil finde en lignende personaleprofil. Hvorfor personale med en relativt høj volumen af kulturel kapital søger mod begge typer af byområder, kan dette projekt ikke belyse yderligere. Projicerer man endelig den sidste type – landdistrikterne – ind i rummet er de associerede institutioner også her lokaliseret tæt på hinanden, men da orienteret mod den øverste del af rummet med relativt lav volumen af kapital. Baseret på en MKA er de tre distrikter – bymiljøer med relativ høj respektive lav volumen af økonomisk og kulturel kapital samt landdistrikterne – projiceret ind i en forenklet versionen af rummet af positioner, i figur 19. Rummet har som tidligere skildret positioner af relativ høj kapitalvolumen nederst i kortet mod tilsvarende lav kapitalvolumen øverst.

Figur 19: Tre distrikter projiceret ind i det sociale rum.



Der tegner sig således en polarisering af institutionerne, hvor personale med en relativ høj volumen af kapital er koncentreret i de større bymiljøer, mens personale med en relativ lav volumen af kulturel kapital finder ansættelse i institutioner beliggende i mindre bysamfund og i landdistrikterne. Dette er ganske i tråd med, at byer af en vis størrelse typisk koncentrerer kapital i form af erhverv og industri, finansinstitutioner og videregående skole og uddannelse, kulturinstitutioner osv. I netop denne sammenhæng kunne man spørge, om der til regionens socio-geografiske struktur også hører et mønster i fordelingen af børnehavepersonalets pædagogiske smag.

Socio-geografisk fordeling af smagsprofiler

Er der med andre ord sammenhænge mellem regionens socio-geografi struktur på den ene side og det respektive personales smagsprofiler på den anden? Er det sådan, at børnehaverne i landsbyer og på landet har en anden vægtning af autonomi og konformitet end i de større byområder så som Ribe og Esbjerg? Og vil man finde, at distrikter med en relativt høj volumen af kapital har børnehaver med en smagsprofil, der er anderledes end børnehaver i distrikter, hvor befolkningsmassen er kendetegnet ved en relativt sparsom volumen af kapital? I det følgende skal jeg således prøve at løfte det forskningsspørgsmål frem igen, som hele 'tilløbet' i form af bogen *Når pædagogikken bringer mennesker sammen* (Olsen 2009) inviterede til, nemlig om der en sammenhæng mellem de pædagogiske smagsprofiler og de distrikter, børnehaverne er beliggende i. For at kunne svare på disse spørgsmål må man:

1. Operativt kunne placere børnehaverne i land- henholdsvis byområder.
2. Akkurat som i det foregående kapitel om rekruttering – have data om den strukturelle fordeling af befolkningens kapitalressourcer i regionen.
3. Operativt kunne lokalisere børnehavernes geografiske placering i de respektive bydele.

Den første og sidste opgave er ganske enkel. Ved hjælp af de boligstatistiske nøgletal for Esbjerg (Olsen 2007), er det muligt at afgrænse tre distrikter i byen og dermed svare på spørgsmål to, men jo altså bare for Esbjerg bys vedkommende. Jeg har nu gjort følgende:

- Udvalgt de børnehaver, hvor syv eller flere har svaret på spørgeskemaet, og
- som ligger længst fra hinanden på andenaksen. Dette er valgt for at få forskellighederne frem, idet denne akse skiller volumen af en række centrale kapitalformer, ikke mindst kulturel kapital, sådan som fremgår af tabel 5.
- Identifieret fire forskellige distrikter ved – for de første tres vedkommende – at bruge de boligstatistiske nøgletal for Esbjerg:

- Bydele med en relativ høj volumen af økonomisk og kulturel kapital; på baggrund af skøn over Fanøs og Ribes nyere historie og befolknings-sammensætning er øen og byen placeret i denne kategori.
- Bydele med en relativ lav volumen af økonomisk og kulturel kapital.
- Bydele med kapitalvolumen 'midt imellem'.
- På 'landet' (dvs. uden for Fanø, Ribe og Esbjerg).

Her fra er det blot at identificere hver af de i alt 26 børnehaver med i alt 270 respondenter og deres respektive vægtning af pædagogisk smag, af autonomi eller konformitet som fremstillet i tabel 12:

Tabel 12: Smagspolerne autonomi og konformitet i 26 børnehaver fordelt på fire distrikter.

Distrikterne	Smagspol	
	Autonomi	Konformitet
By {	+ kapitalvolumen	4
	– kapitalvolumen	5
	Kapitalvolumen 'midt imellem'	3
Mindre bymiljøer og landdistrikter	0	8
I alt	12	14

I byområderne er det alene i distrikter, hvor befolkningen har en relativt begrænset kapitalvolumen, der skiller sig ud. Her er institutionspersonalet klart orienteret mod autonomi – autonomi-konformitet er fordelt 5 til 1. Dersom man kunne forvente et konformitetspræget opdragelsesmiljø blandt forældrene i netop dette distrikt, vil børnene altså være genstand for modsatrettede impulser i børnehave og familie. Her kan der altså ligge en udfordring af artiklens indledende ræsonnement, som antog, at børnehavernes pædagogiske miljøer i distrikter med relativt høj – eller lav – volumen af kapital bekræfter og understøtter hovedlinjen i de respektive familiemiljøers i opdragelsespraksis.

Ifølge tabellens by-data er institutionspersonalet på Fanø, i Ribe og Esbjerg typisk autonomiorienteret, autonomi-konformitet er fordelt 2 til 1. I landdistrikterne og i de mindre bymiljøer er konformitetsprofilen derimod enerådende, idet autonomi-konformitet er fordelt 0 til 8. Disse forsigtige skildringer antyder, at det ikke er mellem bydele, men mellem by og landdistrikt, man skal finde de tydeligste skillelinjer i personalets smagsprofil.

Noter

- ¹ Det ser altså ud til at respondenterne har svaret adækvat på differentieringen mellem Medhjælpende ægtefælle og Hjemmegående.
- ² Man kunne også se polen kundskabspark-forlystelsespark i lys af alder og antage, at de ældre, som jo er positioneret længst til venstre i rummet, er for unge til at have børnebørn og selv har børn, der er for gamle til en forlystelsespark, mens de yngre derimod kan tage til fx Legoland med egne børn. Denne mulige omstændighed kaster imidlertid ikke lys over, hvorfor de yngre ikke foretrækker kundskabsparkerne, og forklarer heller ikke banko prioriteringerne.
- ³ Denne opdeling i to avisgrupper beror på et skøn og er helt åbenlyst kontroversielt, da det er vanskeligt at opgøre avisernes stofprofiler både kvantitativt og kvalitativt; det kunne muligvis gøres med støtte fra medieteorien og medieforskningen.
- ⁴ Det er i øvrigt mod denne pol i rummet at den største volumen af økonomisk kapital er koncentreret – indikatorerne på økonomisk kapital er privatbilen – eller bilerne – og dens anslåede markedsværdi værdien af boligejendommen der som den er ejerbasert samt husstandens samlede bruttoindkomst i 2007 før skat og fradrag.
- ⁵ Når positionen kendetegnes som ”lavkonsument af kultur” kan det bero på, at de anvendte indikatorer på kulturel kapital ikke har kunnet opfange denne gruppes investeringer; det er nemlig mest sandsynligt at en høj volumen af arvet kapital og af skolekapital også ledsages af et relativt stort kulturelt konsum.
- ⁶ Denne antydning af, hvordan dominerende arenaer ser ud til at idealisere alene den ene af fire positioner i erhvervsgruppen kan undersøges nøjere. Alle arenaerne – de politiske, bureaukratiske samt fagforeningerne, uddannelserne og forskningen – har en offentlighedsside med produktion af skriftdokumentarer. For fagforeningernes vedkommende er det fx Børn & Unge og VERA, fagbøger og andre pensumtekster på de pædagogiske uddannelser, studerendes bacheloropgaver på pædagoguddannelsen, alle medierne forskningen formidles i samt det politiske og bureaukratiske felts vedkommende målsætnings- og styringsdokumenter. Sådanne feltforankrede analyser af tekster – ikke at forveksle med diskursanalyse – kunne kaste et første lys over, hvordan personalet identificeres og begrebsliggøres og hvordan idealbilleder og andre konstruktioner bliver til, distribueres og konsumeres. Man kan videre spørge, om den antydede idealisering af den kulturstærke pol og den tilsvarende miskendelse af de øvrige positioner gentages af professionsforskningen.
- ⁷ Det er alene en matematisk-statistisk information man får ved brugen af denne signifikanstest. Testene bruges alene som en målestok for, hvordan variablerne i krydstabeller varierer med hinanden for at anskueliggøre en påfaldende sjældenhed og lav variationsgrad i datamaterialet.

⁸ Konklusionen er draget på basis af de enkelte kategoriskyers respektive centrumskoordinater og ikke på tolkning af kortet, som imidlertid er en nyttig figurativ skildring af strukturen.

⁹ Se note 8 ovenfor.

Referencer

- Ahrenkiel, A., B. S. Nielsen, C. Schmidt, F. Sommer og N. Warring. 2012. *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., B. S. Nielsen, C. Schmidt, F. Sommer og N. Warring. 2013. *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, D. og A.-D. Hestbæk. 1999. *Ansvar og værdier i børnefamilien*. København: SFI.
- Bayer, M. og U. Brinkkjær. 2003. *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Brinkkjær, U. 2013. *Daginstitution og læreplaner – er det noget med skole? – Spændingsfeltet mellem pasning, socialpolitik og nye nationale uddannelsesstrategier*. I *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Krejsler, J. B. K., A. Ahrenkiel og C. Schmidt (red.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Bryderup, I. M., S. Langager og O. Robehagen. 2000. *Pædagogmedhjælpernes arbejde i Daginstitutioner for 0-6-årige*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bourdieu, P. 1997. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1999. *Meditasjoner; méditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. In *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 32, s.1-17.
- Bourdieu, P. 2002. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 2005. Om interesser og den symbolske magts relative autonomi: Svar på nogle indvendinger. I *DANSK SOCIOLOGI* Nr. 4/16. årg.
- Bourdieu, P. 2006. Kapitalens former. I *AGORA*, nr. 1-2.
- Bourdieu, P. 2007. *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUPL 2000. *Pædagoger i tal*. København.
- Douglas, M. 1978. *Cultural bias*. Paper nr. 34, Poyal Antropological Institute of Great Britain and Ireland.
- Douglas, M. 1975. *Naturlige symboler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Durkheim, É. 1977. *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge & Kegan Paul.
- FOA 2008. *Antal pædagogmedhjælpere i kommunerne i 2008*.
- Gundelach, P. 2001. *Det gode børneliv*. Socialministeriet.
- Hansen, E. J. 1994. Hvem fik børn og hvordan skal de opdrages? Resultater fra undersøgelsen af 7. klasseeleverne 1968 – 24 år senere. *Social Forskning* nr. 1.
- Hansen, E. J. 1995. *En generation blev voksen*. Rapport 95:8. København: SFI.
- Harrits, G. S. og S. G. Olesen. 2012. *På vej til professionerne*. Aarhus: ViaSysteme.
- Hjellbrekke, J. 1999. *Innføring i korrespondanseanalyse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Lizardo, O. 2011. *Taste and the logic of practice in distinction. Paper at the Conference 30 Years after 'Distinction'*.
- Mamadouh, V. 1999. Grid-Group cultural theory: An introduction. *GeoJournal* 47(3): 395-409.
- Munk, M. 1999. *Studier af social mobilitet, klasser og ulighed*. Online-publication: <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-munk-9905.rtf>
- Olesen, S. G. 2004. *Rekruttering og reproduktion. – Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Viborg: PUC.
- Olsen, B. 2007. *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: PUC.
- Olsen, B. 2009. *Når pædagogikken bringer mennesker sammen: En eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver*. Viborg: VIA/Systeme.
- Olsen, B. 2014. Kunnskap og symbolsk dominans: en studie av kampen om barnehagen. I *PAPIDEIA* nr. 7.
- Rosenlund, L. 2000. *Social structures and change: Applying Pierre Bourdieu's approach and analytic framework*. Høgskolen i Stavanger.
- Roux, B. and H. Rouanet. 2005. *Geometric data analysis: From correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht: Springer Science.
- Prieur, A., L. Rosenlund and J. Skjøtt-Larsen. 2008. Cultural capital today. A case study from Denmark". *Poetics*, 36: 45-71.

