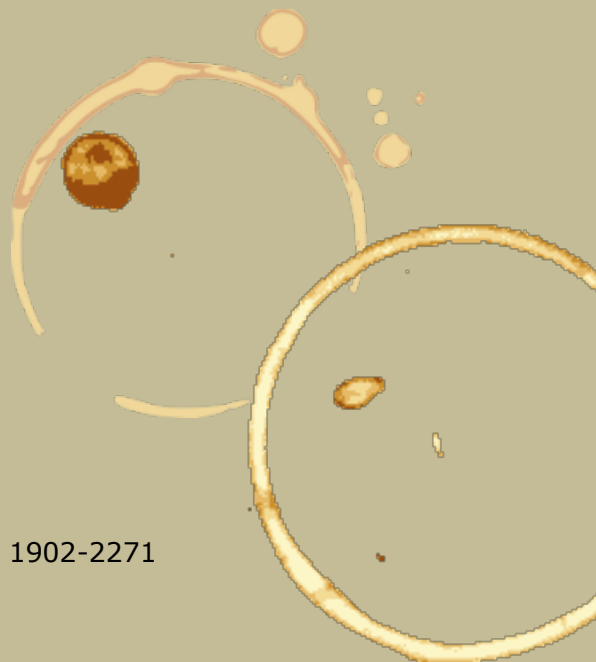


2018 : 3-4

praktiske grunde

nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab

12. årgang www.praktiskegrunde.dk issn 1902-2271



praktiskegrunde

Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab
Nr. 3-4 / 2018 – ISSN 1902-2271 www.praktiskegrunde.dk

Outline of the History of Neurorehabilitation in Denmark – a Sociological Perspective <i>Mette Ryssel Bystrup, Kristian Larsen, Anette Lykke Hindhede, Hanne Pallesen, Lena Aadal og Marte Feiring</i>	5
Kønnene i sociologisk krydsild: Gør det mandlige personale i børnehaverne egentlig nogen forskel? <i>Bent Olsen og Eli Smeplass</i>	29
Implicitte og eksplicite krav til krop og sprog i det systematiske arbejde med børnehavebørns sociale kompetencer <i>Oline Pedersen</i>	53
Hvad er en disposition? <i>Carsten Sestoft</i>	77

4 Praktiske Grunde

Praktiske Grunde udgives af foreningen *Hexis • Nordisk forum for kultur- og samfundsvidenskab* 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 originale fagfællebedømte forskningsartikler, oversættelser af centrale fremmedsprogede tekster og anmeldelser. 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 Hjelbrekke.

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, Metropol; Ida Willig, Roskilde Universitet; Lianne Wilken, Aarhus Universitet; Yves Dezalay, CNRS, Paris; Antonin Cohen, Université de Picardie, France; Frédéric Lebaron, ENS, Paris-Saclay; Remi Lenoir, Université de Paris I, Paris; Niilo Kauppi, CNRS, Strassbourg; 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>

Outline of the History of Neurorehabilitation in Denmark – a Sociological Perspective

**Mette Ryssel Bystrup, Kristian Larsen, Anette Lykke Hindhede,
Hanne Pallesen, Lena Aadal & Marte Feiring**

This article unravels the genesis and history of neurorehabilitation (NR) in Denmark in order to understand the transformation that this subfield has undergone since the 1970s and how this is reflected in the present structure. Seen through the lens of Bourdieu's concept of field and based on a document review strategy of historical sources and political documents the article constructs three analytic periods: 1. the genesis of NR until the first half of the 1980s, 2. the institutionalization of NR from 1985-2006 and 3. the political restructuring of NR after the local government reform in 2007. Our analysis shows that NR is a multi- and interdisciplinary practice characterized by heterogeneity, although with growing homogeneity in clinical practice due to an increased number of NR institutions, and later political guidelines. We conclude that despite an increased power to psycho-social and comprehensive approaches, biomedical knowledge is still dominant and reflected in doxa.

Keywords: Denmark, Field, History, Neurorehabilitation, Social positions, Structure

Introduction

Across Scandinavian societies, we see current transformations of welfare state institutions and conditions for patients, relatives, professionals and politicians (Højbjerg and Martinussen 2016). These transformations are also evident in institutions and practices related to neurorehabilitation (NR). NR is an example of a professional practice attempting to monopolize the knowledge of how to handle people (Carlhed 2007, 42) – in this case people affected by brain injury. In Denmark (population 5.7 million), 22,000 people acquired a brain injury in 2015, and it is estimated that at least 120,000 Danes live with the consequences of disability after brain injury, affecting the lives of patients and their relatives in different ways (National Audit Office 2016). The number of post-brain-injury individuals has increased over the years due to new treatment possibilities and thus increased survival (Borg et al. 2011). The Danish welfare state provides free health care services for all citizens, regardless of their income (Ministry of Health 2016). NR services are often technologically advanced, relative to the complexity and comprehensiveness of the brain injury, and may involve many different and specialized healthcare

professionals. Due to the large number of people affected by a brain injury, NR is a heavy expenditure for the welfare state (National Board of Health 2011).

In the wake of the Local Government Reform in 2007¹ NR practice has been criticised by the state and the regions, documenting challenges with the organization of services entailing lack of coherence, uneven quality of rehabilitation practices (National Board of Health 2011; Danish Regions 2011; Ministry of Economic Affairs and the Interior 2013). These post 2007 criticisms have been followed up by several financial grants to the regions and municipalities to strengthen their services. However, despite both ongoing criticism and the distribution of grants, a recent National audit (2016) states that these challenges are still pertinent.

When studying complex social transformations such as NR, we consider a Bourdieuan field perspective applicable. Bourdieu studied many social fields, including the cultural field of art (Bourdieu 1996a), the academic field (Bourdieu 1988) and the economic field (Bourdieu 2005). He did not analyze the field of health care or of rehabilitation. Recently however, Pinell and Jacobs (2011) have undertaken a Bourdieuan-inspired analysis of the medical field in the 19th century in France where they construct three spaces: Clinical medicine, social medicine, and auxiliary sciences - and investigate the relation between these spaces. Other scholars have focused on rehabilitation in the Scandinavian welfare states from a Bourdieuan perspective: Carlhed's (2007) historical analysis of habilitation practices on the development of the Swedish health care system identifies an alliance between the state and the medical profession; Feiring and Solvang's (2013) study of the formation of rehabilitation identifies a shift from a biomedical to a broader medical and social orientation; and Larsen's (2003) analysis of power structures among health professions in a Danish context shows how biomedical disciplines retain their power bases. In addition, Guldager et al (2018) construct the concept 'rehabilitation capital' as an individual or family resource that is valued in the field of rehabilitation and consists of physical, behavioral and cognitively embedded attitudes and practices.

In order to approach an understanding of the transformations and structuring including challenges of NR, our aim is to unravel the genesis and history² of NR practices in Denmark, analyzed as products of welfare state policies, practices and knowledge development hence relations of domination between positions reflected in comprehensive NR practices. Our research questions are:

Who were the main historical agents and positions in NR and how did they gain influence? How did these diverse positionings materialize and become reflected in the doxa (common beliefs) of NR? Which other fields have influenced NR and its knowledge-practices, and relative autonomy?

To address these questions, we have constructed three periods: Period 1, the genesis of NR until the first half of the 1980s; period 2, the institutionalization of NR from 1985-2006, and finally, period 3, the political restructuring of NR after the local government reform in 2007. These periods are constructed with reference to central events, interventions, and changes in power dynamics between the main agents and positions. The two main historical positions are identified as the biomedical (orthodox) and a more psychosocial (heterodox) position. A discussion

then follows of each period, based on key elements of Bourdieu's field concept. Finally, we relate NR to its boundary fields.

Methodology

The theoretical approach is inspired by Bourdieu and Wacquant's concept of field (1992), which they describe as an analytical mind-set, consisting of a configuration of objective relations between positions. The relational force between the positions generates internal dynamics and defines the structure of the field. Wacquant and Akcaoglu (2017, 62) clarify the relation between Bourdieu's concept of social space and field in the following manner: *social space* is the mother category, whereas *field* is a specialized social space if it "becomes sufficiently demarcated, autonomized, and monopolized".

Bourdieu operates with open concepts in order to break with positivism, thus he does not operate with clear definitions or methodological guidelines. In order to operationalize the concept of field, we have consulted Broady's (1998) rules of thumbs. Of these, the following areas are especially relevant for our analysis: The structure of the field defined by polarities; a space of possibilities and its homology with the social space; doxa (own beliefs) and own institutions. Bourdieu's approach includes identifying conflicting relationships and heterodox positions struggling for recognition and challenging the orthodox (traditional) positions; symbolic violence; discussing specific logics, doxa, and symbolic economies (capitals) distinctive within NR; and evaluating the degree of relative autonomy in the sense of inside steering versus outside dominance from external fields (Bourdieu and Wacquant 1992). External dominance might for instance be exerted from forces within the political (or bureaucratic) field with demands of reporting, instructions to be followed, guidelines, and economic framing such as rates based on diagnosis-related groups (DRG's). These Bourdieuan concepts are then applied as analytical tools supported by a conceptualization of rehabilitation in late modern society (Hanssen and Sandvin 2003) hence vertical and horizontal pressures on rehabilitation practices. We will not conduct a fully-fledged field analysis based on a correspondence analysis of quantifiable data on types and volumes of capitals etc. This is in line with Wacquant and Akcaoglu (2017) who argue for a less rigid and method-defined way of analyzing fields and subfields. Unlike conventional historical analysis, we will not create a linear progression of events, but will rather focus on the struggles and forces in the field. Each section of this analysis focuses on developments that emerge as alliances and / or conflicts between positions, which then claim authority based on their differing capital (e.g. cultural, economic and social) in NR.

The initial identification of central historical agents and events was provided through a document review strategy of the 'anthropological composition' of NR (Løvschal Nielsen 2004) on various agencies in NR, including hospitals, rehabilitation institutions, and user organizations. This, along with the sociological work of Delica (2007) was used to identify the administrative and organizational changes for professionals working with persons with brain injuries. This created the basis of the two analytical periods (1 and 2) based primarily on primary and secondary texts, as well as a historical perspective presented in more current political documents.

This revealed that NR was an area of increasing political interest (and steering). A second purpose of this first review process was therefore to identify political documents in order to identify the main political authorities in these early two phases of NR. This identification of central political authorities was continued by a second review based on the two most recent disease management programs published by two different political authorities (the Danish Health Authority and Danish National Board of Social Services) in NR, as well as an audit from the National Audit Office of Denmark (NAOD). This was undertaken in order to identify relevant current political documents (legislation, announcements, guidelines, reports) and authorities, as well as creating an overview of changes in political intervention throughout the years. This second review formed the basis of constructing period 3. The documents identified through both the first and the second review process were further classified and selected according to the following criteria: (1) documents representing the public sector for the whole country concerning brain injury service provision for adults; (2) documents issued from political and professional authorities; (3) documents related to the rehabilitation of *acquired* brain injury; (4) documents concerning adults. General legislative documents (for example changes in health legislation) were excluded despite their possible influence on NR. In total 31 political documents were located (marked with (*)) in the list of references). A systematic approach, as described by Kropp (2009) and Delica and Mathiesen (2007), was applied to form the basis of the registration of the documents.

We registered the same information per document: year, author, type of document, objective/purpose, target group, the context of the document, and potential impact on NR. Three key documents were selected for further detailed analysis aimed at exploring the dominant social positions from a contemporary perspective in period 3. The three documents were selected because the overview of documents revealed these were authored by the primary authorities in NR representing different approaches and being the most contemporary, comprehensive as well as regu-lative published. The documents are:

- National Board of Health (2011) “*Brain Injury - A Health Technology Assessment*” (HTA)
- Danish Health Authority (2011) “*Disease Management Program of Rehabilitation of Adults with an Acquired Brain Injury*” (DMP) [Author’s own translation]
- Danish National Board of Social Services (2016) “*Disease Management Description: Rehabilitation of Adults with a Complex Acquired Brain Injury – In the most Specialized Social and Special Teaching Area*” (DMD) [Author’s own translation]

Period 1: The genesis of neurorehabilitation

As recently as the 1970s, the dominant understanding of neurology was that brain tissue was not repairable, and therefore a brain injury was considered more or less a permanent condition.

It was not until the 1980s that it was recognized that the rehabilitation of people with brain injuries is possible [...] Earlier, efforts directed towards this patient group were characterized by a high degree of pessimism. The majority of brain-injured individuals were given no training. [Author's own translation] (National Board of Health 2011, 72)

Prior to the 1980s, the main treatment plan was testing the brain-damaged person, making a diagnosis, and offering care, while the training of cognitive functioning was not an objective and was instead perceived as futile. On the whole, there were three types of institutions treating patients with brain injury: somatic hospitals, psychiatric hospitals, and physical-medicine hospitals or clinics. After discharge from hospital, only a few institutions were involved in the treatment of people with brain injury, and instead most people were referred to nursing homes for the elderly (or younger physically disabled) or physically placed among the mentally ill. Training was primarily carried out by therapists who based their approaches on orthodox therapeutic principles, while nurses were in charge of caring. At physical hospitals, physicians (and physiotherapists) were responsible for medical training, and social counselors assisted in managing hospital discharge, education, and job training (Løvschal Nielsen 2004).

During the 1970s, the medical orthodox position was challenged by neurologists in several countries, most notably the Soviet Union, Germany, and the USA. They possessed embodied cultural capital (e.g. medical language usage and natural science codex) acquired from medical education (institutionalized cultural capital) (Bourdieu 1986), which was transformed into new theories and research about the brain. The Soviet neurologist and psychologist Alexander Luria (1902 -1977) was one of the pioneers in neuropsychology. Luria was educated in both medicine and psychology, his father a professor of medicine and his mother a dentist (indicating that he came from a cultural elite in Russia). He was famous for integrating neurology and psychology (with pedagogical inspiration from his cooperative work with Lev Vygotsky) (Homskaya 2001). Lurias' approach considered psychological processes in the nervous system to be *social* and *cultural* in their origin and structured through speech; he claimed that it was the influence of the outside world that made the brain into a complex functioning system (Luria 1972). The main purpose of this perspective was to situate the individual in a cultural and social context. In addition, Polish-German scientist Kurt Goldstein (1878 – 1965) was educated in medicine and held positions as a neurologist and a psychiatrist. He is known for his creation of a holistic theory of the organism aimed at people who acquired a brain injury during World War I (Goldstein 1939). He pioneered the creation of a coherent treatment system and brought this knowledge to New York, where this neuropsychological approach was further disseminated (Teuber 1966). Scholars from the USA, Switzerland, and Germany started applying therapeutic methods and pedagogical principles that challenged the biomedical approach. This challenge was also directed at scientific methods where neuropsychological experiments were being

rejected by the medical position and instead explained as spontaneous recovery (Teuber 1966; Løvschal Nielsen 2004).

The neuropsychologist Anne-Lise Christensen and her colleagues introduced this neuropsychological approach to Denmark in the 1980s. They conducted experiments on the treatment of people with brain injury, utilizing an interdisciplinary and comprehensive approach. These treatments involved sociocultural relations by providing training in everyday life matters and relationships, and including pedagogical approaches. This was met with distrust at the medical hospitals in Denmark, representing the orthodox position, as it was considered non-objective in nature and therefore invalid (Christensen et al 1989; Christensen 2013; Løvschal Nielsen 2004).

The challenge of providing legitimate research results for these newcomer rehabilitation approaches (heterodox positions) to brain injury within biomedical research traditions was also addressed by the County Council Association (1991), which at the time related to the limited resources provided for these new treatment and research forms.

A further branching out of new approaches challenging the relations of dominance followed these neuropsychological breakthroughs. These applied to larger groups of patients and continued to break with traditional biomedical approaches well into the 1990s. Examples of areas where these cultural/theoretical advances were converted in clinical practice are: speech therapy, special education, psychotherapeutic and pedagogical principles and approaches. The *Therapie Zentrum Burgau* in Germany influenced some of these therapies, with its principles of early intervention for retraining, a multidisciplinary approach, and the use of specific training models (such as neuro-developmental treatment). These rehabilitation approaches were brought to Denmark and were practiced in multidisciplinary teams that challenged the monopolistic practices of medical doctors (Kjærsgaard 1993; Løvschal Nielsen 2004). This change in practice was helped along by increased knowledge regarding brain plasticity, which also inspired the development and trial of new treatment paradigms (Borg et al. 2011). General clinical practice was relatively stable during this period, but inspiration and theories from psychology and pedagogy started to shape preconditions and inspired both individuals and institutions to rethink their practices for this group of patients (Angelsø and Smed 1980). Interventions were for the most part still fragmented, patchy, and individual based however (County Council Association 1991). To sum up, the genesis of NR was a product of new ideas and knowledge, involving various struggles among professions such as medical doctors constructing the orthodox position and professions such as neuropsychologists, speech therapists, special education teachers and psychotherapists taking a heterodox position.

Period 2: Institutionalization of neurorehabilitation

In the 1980s, structural changes at the political level led to struggles concerning the classification and identification of individuals with brain injury as a 'new' patient group, as well as a selecting of responsible institutions for providing services. The running of the state social care system was delegated to county authorities, which

were tasked with the care of all disabled persons (National Board of Health 2011). This led to long-lasting negotiations, concerning which political authorities (social or health) should be responsible for brain injuries, as well as whether this kind of disability should be considered a physical or psychological handicap (County Council Association 1991; Feiring 2016). This period is characterized by a jostling for positioning in defining how the injured brain should be conceptualized and approached, how doxa should be defined and which kind of symbolic capital should be valued in NR. This search for common principles can be considered a formation of a subfield³ (Gorski 2013).

The heterodox position based on neuropsychological and pedagogical approaches to brain injury was manifested and materialized with the establishment of the two rehabilitation centers in 1985: Vejle Fjord Rehabilitation Centre, and the Centre for Rehabilitation of Brain Injury. The latter was privately funded and established at the University of Copenhagen's psychology department, rather than at the Copenhagen University Hospital, where this new approach met resistance from medical professors (Løvschal Nielsen 2004). The psychological department was the first institution of its kind in Europe, anchored in neuropsychological methods. Besides neuropsychologists, the staff included speech therapists, physiotherapists, occupational therapists, and special teachers, thus providing an interdisciplinary and comprehensive approach (Christensen 1984; Christensen 2013). Vejle Fjord Rehabilitation Centre was a specialized hospital with a history of offering treatment for specific illnesses over the years depending on demands. They offered interdisciplinary practice where treatment combined psychotherapy with cognitive rehabilitation, physical and occupational therapy, and work training (Vejle Fjord 2018; National Board of Health 2011).

In the years following their foundation, another five public post-hospital rehabilitation centers for individuals with brain injuries were established and organized at a county level and approved by the Ministry of Social Affairs. The inclusion of socio-psycho-cultural dimensions as well as the inclusion of the physical surroundings (e.g. the natural surroundings as part of the rehabilitation in some of the centers) across these rehabilitation centers differed from previous treatment programs, which focused solely on the injured biological body and brain, within traditional (somatic) hospitals in the general medical and neurological departments (National Board of Health 2011; Christensen 2013; Vejle Fjord 2018).

A national knowledge center for brain injury was established in 1994 in order to support the counties, by collecting, processing, and communicating information and knowledge. The knowledge center represented the new heterodox approach, expressed through the production of knowledge and expertise via websites, databases, courses, the creation of county brain injury teams, a magazine named *Fokus*, projects and funding in collaboration with the Ministry of Social Affairs. Overall, this new knowledge center contributed to increasing new knowledge on NR, in relation to brain injuries, regarding psychological, pedagogical and social aspects. On the international scene, the Danish knowledge center played a significant role, arranging conferences and seminars that attracted prestigious collaborators (Andersen 2006; IBIA 2019; Løvschal Nielsen 2004)⁴. During the 2007 local government

reform, the knowledge center was transformed into what is now known as VISO⁵: a national knowledge and specialist consultancy (but with no decision-making authority) in relation to social areas and the education of special requirements for all kinds of handicaps. VISO continues to be run by Danish National Board of Social Services (Ministry of Social Affairs 2006; Andersen 2006).

The seven new neurorehabilitation centers for patient treatment and the national knowledge center increased the power of the heterodox position under the social authorities. This was further strengthened with the establishment of Danish Neuropsychological Society (DNS 2018) in 1988 and Danish Neuropedagogical Society, (DaNS 2018) in 2001, both of which are communities for professionals.

After almost 20 years of consolidating the heterodox positioning by an increased number of agents and institutions as well as a re-establishing of educational capital and practices, the orthodox position underwent a revival around the year 2000, especially with the establishment of two specialized hospital units with nationwide coverage (Danish Health Authority 1997). The biomedical approach was materialized in hospitals under the health authorities. However, these hospitals included more professionals in e.g. psychology and social pedagogy than at the previous traditional somatic hospitals. In addition, several mono-professional societies (psychologists, physiotherapists, nursing and occupational therapists) with a focus on neurorehabilitation had expanded their mandates with course activities and education services. Also, patient preferences, needs and wishes for the future received much greater focus in both hospital-based and municipal rehabilitation (Andersen 2006; Løvschal Nielsen 2004; VCR 1988). This may all be seen as an example of the growing recognition of heterodox approaches and a gradual transformation of the traditional treatment of the brain injured. The medical positioning within NR was further strengthened in 2007 by the establishment of a medical professorship in NR at the University of Aarhus, constituting symbolic capital. This also reinforced the production of scientific research on NR based on biomedical research traditions (National Board of Health 2011).

The voices of patients and their affected relatives were also further institutionalized and strengthened over the years through the establishment of user organizations. Since 1985, people with brain injuries have been unified as one group of disabled, represented by user organizations. User organizations in Denmark have increasingly been strengthened due to legislation providing them with increased power and involvement in the development of new legislation and initiatives (Bonfils and Bangshaab 2012), as well as a reinforced international cooperation (Froestad and Ravneberg 1991). User organizations have lobbied for the opinions and experiences of patients and their relatives to be taken into account, as well as for more social-oriented approaches. Another increasingly active and powerful agent representing patients and relatives is the media (Danish Regions 2011). The media has questioned the organization of NR services and generated an increased focus on patient (and relatives) perspectives (DR1⁶ 2012). In addition, trade unions also entered into the NR discussions in the 1980s because of brain injuries caused by solvents. These agents provided services/interventions outside the hospital with a much greater focus on social and cultural dimensions, which have influenced

treatment and rehabilitation (County Council Association 1991). Moreover, additional political organs were established, such as DUKH, the Impartial Consultative Service for People with Disabilities, an institution under the Ministry of Social Affairs established in 2002, operating as a consulting service which offers impartial support for the disabled and people around them (DUKH 2018). These groups and societies have played an important role in drawing NR towards their agendas (Borg *et al.* 2011).

Correspondingly, arenas for co-operation and fusion of divergent authorities and other agents and appertaining logics are evident. An example is a white book from 2004, which is a Danish translation and interpretation of the World Health Organization's (WHO) conception of health and disability, and is thereby embedded in a health/medical context (WHO 2002). The collaborators creating the white book were different professional societies and corporations, who defined the deliberate national framing of rehabilitation approaches in Denmark. Notably, the Ministry of Social Affairs is the only national-level political authority represented in this context, as the Ministry of Health is absent (although the health and medical position is still strongly represented by professional societies and institutions). This may have left space for an interdisciplinary and comprehensive approach to rehabilitation, which is also expressed by the white book's emphasis on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (Marselisborg Centre 2004). The ICF is promoted as a biopsychosocial model aiming to unite biological, psychological, and social approaches and thereby create a more composite understanding of illness and disability (WHO 2002). Not only did ICF provide a common language for the increased number of professionals working in NR, but it also helped generate a broader understanding and increased attention on rehabilitation (Schröder and Schultz Petersen 2012). This all increased the autonomy of the sub-field of NR (Gorski 2013).

Period 3: Political restructuring of neurorehabilitation

In 2007, a reform of the local government structure was implemented in Denmark, which gave the responsibility for NR (following hospital treatment) to the 98 municipalities, instead of the 14 counties. This decentralization of rehabilitation services, together with changes in the Health Act in 2006, gave a more health-oriented responsibility and authority to the municipalities. In addition, the position of disabled citizens was strengthened because of changes in legislation, making it compulsory for the municipalities to consult people with disabilities and their associations about policies and services (Ministry of Interior and Health 2005; Bonfils and Bangshaab 2012).

The government reform also occurred at the time of the global financial crisis that struck the country. This led to cost-cutting in the public sector and contributed to the reduction of a number of specialized rehabilitation institutions that had long-term experience and skills and were previously run by the counties. According to the regional authorities, this weakened the knowledge base and led to de-specialization of NR services (Danish Regions 2011). One response to this criticism has been the increased state regulation of NR, primarily from the Danish Health

Authority (e.g. documents concerning knowledge and practices) and a demand for research-based practices (National Board of Health 2011; Danish Health Authority 2011; National Board of Social Services 2016). This increased state involvement became visible in the overview of documents we found during the review process showing that the total number of publications had increased throughout the years with an additional boost after 2007. The majority of documents were published by political health organizations, showing that these have played a central role (both before and after 2007). The political health organizations primarily consist of the Ministry of Health and the Danish Health Authority (itself consisting of many professionals with medical backgrounds). The former prepares legislation relating to the work of healthcare practitioners, whereas the latter is the author of the Health Technology Assessment and Disease Management Program. The political social position was first recognized through documents published by the County Council Association and more previous by Danish National Board of Social Services taking over authority from the counties after 2007. Additionally, the total number of political authorities (those concerning employment and special education) increased after 2007. We suggest that this increased activity of social political authorities as well as the increased total number of active political authorities likely came with an enhanced understanding of the complexity of the disability, hence the interventions as well as the need of a multidisciplinary approach. The involvement from social and educational authorities maintained a focus on the life conditions of those with brain injuries, ways of living with the disabilities and a greater need for cooperation (e.g. County Council Association 2016; Danish National Board of Social Services 2016).

One of the central documents representing the health authorities ‘The clinical guideline, Health Technology Assessment (HTA)’ is described as a systematic, critical, and comprehensive report based on research in order to find the ‘best available evidence’ for treatment. The project group behind the Health Technology Assessment consists of practitioners (from hospitals, the Centre for Rehabilitation of Brain Injury, and municipalities), universities, and the Danish Health Authority: hence altogether a strong representation of medical/health-oriented agents (e.g. via different medical societies). Within the HTA, the biomedical and positivistic methodology (e.g. the notion of knowledge gathering, systematic literature reviews, and economic calculations) where evaluation of effects, quantitative studies, and evidence-based interventions are given a seal of approval. In comparison, the neuropsychological and holistic interventions are referred to as a more doubtful approach: “There is weak to moderate evidence for effect of multidisciplinary rehabilitation programs in the form of holistic neuropsychological programs in the sub-acute/chronic phase” [Author’s own translation] (National Board of Health 2011, 12).

Despite the HTA’s approval of biomedical treatments and standards, the document claims to be based on the ICF with its biopsychosocial approach and the need for a more comprehensive approach in neurorehabilitation “including assessment of the need of the citizen’s need for interdisciplinary rehabilitation, hence physical,

cognitive, emotional, pedagogical and social aspects” [Author’s own translation] (National Board of Health 2011, 203).

The ‘Disease Management Program’ is based on the Health Technology Assessment and is a service guide for practitioners. The author group behind the Disease Management Program primarily represents scientific and (medical) professional societies, political authorities (Danish regions and municipalities), and user organizations. Despite the interdisciplinary group behind the Disease Management Program, the political health authorities and professional medical societies are most strongly represented. However, compared to earlier documents from the Danish Health Authority (for example Danish Health Authority 1997), the author group behind this Disease Management Program opened up to also include agents representing more psycho-social approaches (e.g. represented by VISO and Centre of Brain Injury) and political authorities, as well as the increased number of different participants. This diversity has left its mark with attempts towards a comprehensive and social-oriented approach (for example in the interventions described). Examples of this are an increased awareness of the social aspects of disabled life, such as communication, occupation, relations, etc.

The Danish Health Authority has also channeled economic resources to NR via SATS-funding.⁷ In 2011, NR was provided 150 million DKK over a four-year period to strengthen the municipalities, in order to increase their knowledge and the specialization of NR services. In 2012, 100 million DKK was provided to strengthen the regional interventions for young people with an acquired brain injury (National Audit Office of Denmark 2016). This is evidence both of the increased involvement from the political and economic field in NR from 2011 onwards and of how NR is being politically viewed as an area of health with the Danish Health Authority as a distributor.

In 2016, the National Board of Social Services published the Disease Management Description. This document was developed in cooperation with political actors at national, regional and municipality levels, with divergent knowledge profiles. Four different authorities were included, representing employment, education, health and social relations, and rehabilitation centers; while the professional experts were mainly represented by therapists and neuropsychologists, as well as a few with a pedagogical and medical background. The user organizations were represented in an end-user stakeholder group. A psycho-social approach is predominant in this document, where user involvement, neuropedagogy, and neuropsychology are seen as preparing the ground for cooperation between institutions and professionals. Despite a relatively small medical representation, the Disease Management Description is based on the Health Technology Assessment, the Disease Management Program and previous statements that reveal underlying biomedical logic: “The National Board of Health recommends that efforts are knowledge-based. That is, the highly specialized offers and knowledge environments’ systematic documentation of the evidence of the methodological effect” [Author’s own translation] (National Board of Social Services 2016, 7).

Biomedical terminology is also evident in the use of terms such as *disease* (with implications of diagnosis), rehabilitation post *hospital* (where the clinical hospitals

are considered the dominant arena), and a focus on the *individual body* and the diagnosing of its *functional capacity*. However, the professional approach reveals its foundation in a more heterodox tradition with ‘neuropedagogy’ and ‘neuropsychology’ being appointed their own sections in the document (National Board of Social Services 2016). The representation of universities also shows the increased requirement to legitimize knowledge.

The supplying of economic capital to NR through the social political authority dates back to before the political restructuring in 2007. In 1998 55 million Danish kroner was allocated to the area of brain injury through SATS-funding administered by the Ministry of Social Affairs (Andersen 2006). This shows that NR was politically considered a *social* area in the beginning, and not until many years later (predominantly from 2011 and onwards) was it considered and prioritized as a health area.

The increased political intervention, prioritizing and investment in NR can be explained due to the internal strengthening described in the section of the institutionalization of NR but also due to better technology and treatment possibilities, better outcomes for patients and therefore also extended cost for the welfare state because of treatment and care.

DISCUSSION

The entering of a heterodox position

The primary historical positions have been constructed as a biomedical (orthodox) position and a psycho-social (heterodox) position, representing an interdisciplinary and comprehensive approach. The dominant biomedical agent’s definition of symbolic capital represented what was appreciated in NR, hence what was required by the heterodox newcomers (Bourdieu and Wacquant 1992). The most validated heterodox agents (e.g. Luria and Goldstein) held symbolic authority because of their possession of symbolic capital - primarily cultural capital (being educated medical doctors and therefore understanding the embodied knowledge of medicine such as the biomedical language, classifications, theories, etc). This was of importance for the power they were able to claim and their ability to gain influence. In a Danish context, the NR pioneers also possessed convertible capital. Anne-Lise Christensen, for example, held valuable social capital (her husband being a university professor with family ties to the Egmont family and foundation; educated in prestigious institutions and milieus such as the University of Harvard and later with Luria (Christensen 2013)), which she transformed into economic capital (a donation from the Egmont foundation) to found the first Centre for Rehabilitation of Brain Injury. The new agents holding a heterodox position led to internal struggles for power with orthodox agents (Løvschal Nielsen 2004). An area of conflict was the different knowledge held by medicine and psychology of science. Specifically – new scientific knowledge challenging experiments and RCTs⁸ by applying interpretative case study approaches for analysing underlying factors and behavioural disorders (Christensen et al. 1989). Luria and his colleagues’ well-known case study of a man with traumatic brain injury (TBI), “*The Man with a Shattered World*” (Luria 1972),

is an example of a heterodox scientific study. Despite this, biomedical research standards functioned as a validation of the dominant actors and delayed the uptake of the new ideas. In a Bourdieuan understanding, this can be considered inertia contributing to consecration of doxa and the preservation of the hierarchy (Bourdieu and Passeron 1977).

A fusion of biomedical and psycho-social logic?

The institutionalization of NR with the seven treatment centers, the national knowledge center and the establishment of professional knowledge societies (e.g. DNS and DaNS) was a recognition of the new heterodox knowledge on brain injury. At the same time, this new knowledge represented a threat to the social order where the biomedical agents with its orthodoxy were dominant. This recognition also opened up for an increased number of professions to compete for a share of the rehabilitation practices, creating pressure from within NR (Hanssen and Sandvin 2003). These various practices and knowledge combined in NR can be viewed as – to some extent – a compromise between the orthodox and heterodox positions e.g. manifested in the white book based on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). NR opening up for multi- and interdisciplinarity can be viewed as a share of power between positions, and a change in focal point from the sick body to living a life with disabilities. This gradually opened up the closed doxa. Though the ICF, (in contrast to its predecessor ICIDH 2) claims to be a comprehensive framework, the ICF is still a tool for measurement and standardization, based on diagnosis and functioning (Bickenbach et al. 1999) in line with a biomedical approach. Therefore, the ICF may be viewed as a compromise of psychosocial and biomedical logic. Moreover, in documents published by the political social authorities, the biomedical doxa is still present in the discourse. This can be considered symbolic violence where biomedical logic is accepted by both neuropsychologists and social pedagogical agents: for example in referring to the biopsychosocial model of rehabilitation. Despite the opening up for psychological and pedagogical knowledge, NR is still a practice dominated by biomedicine. This inertia in the field can be connected to Bourdieu's concept of habitus (Bourdieu 1996b) providing us with an understanding of stability in the area since this is inherent in the material structures, in institutional structures and in the body as structures of perception and action. We could also argue in line with Hindhede and Larsen (2018) that relations between a number of sub-fields create a complex network that connects and stabilizes NR (subfields of institutions, subfields of professions, subfields of diseases, subfields of technology, etc.). Each of them operates with relative autonomy within a broader medical field, and as such they constitute a structural homology.

Biomedical domination – an alliance with the political field?

The political reform in 2007 can be viewed as a restructuring of professional services including de-specialization. It can however be argued that medicine regained its position in an alliance with the state after 2007 and that the biomedical domination is still present, although in a new representation. This is because biomedical

standards and approaches are reflected in methods and terminology that are still applied in policy documents, as well as medical professionals being central actors and authors in creating these documents. To exemplify this, the Health Technology Assessment addressed the importance of evidenced-based medicine and practices, while maintaining that there was only weak to moderate evidence for neuropsychological programs (National Board of Health 2011). The actors behind the Disease Management Program are heavily represented by professional medical societies and hospitals. Therefore, a question arises as to whether the evidence-based practices of biomedicine re-established their dominant position in alliance with the health authorities through the increasing standardization and monitoring of the services. This alliance was driven by many different actors such as representatives of user organizations, health professionals and health authorities with an interest in standardized trajectories in order to enhance the quality and cohesion for all. This was done through public hearings and participating in the developmental work facilitated by the Danish Health Authorities.

It is possible to argue that there is collaboration between the left and the right hands of the state (Bourdieu 1998) due to the new alliance created between the medical professions, evidence-based medicine, and governmental monitoring. This is in line with Pinell and Jacobs' (2011) way of analyzing how biomedical dominance relates to 'other' areas outside medicine. We therefore state that despite an increased power of the professionals representing a psycho-social approaches as well as a strong state intervention in NR, it is still the medical profession that has the power to set the agenda in NR.

Relative autonomy – internal principles or external steering?

Bourdieu claims that an analysis of a field also involves positioning in relation to other fields (Bourdieu and Wacquant 1992). Inspired by *The field of cultural production in the field of power and in social space* (Bourdieu 1996a), figure 1 is an illustration of NR and its demarcation in relation to the surrounding fields in social space. In line with Bourdieu (1996a), this meta-figure is not based on statistical data (specific indicators of types and volumes of capital) but is a reflection of previous analysis, and hence a synthesis of capital possession of the primary agents and authorities as well as their involvement and success with setting the agenda also explicated throughout the analysis. In other words, the figure is considered a tool to illustrate graphically the interpretation of historical material.

The illustration shows that NR both prior to 1980 and after 2007 is considered a part of rehabilitation, constructed as a specialized subfield of the field of medicine and is also to an increasing extent framed by the political field (as can be seen in Figure 1, also simplified to include the field of economics). The movement of NR away from the field of medicine is explained by its opening up to humanities and social sciences, including psychology, pedagogy, therapy and social care, as well as interdisciplinary rehabilitation approaches (a combination of treatment, education, care, and work training). Today, NR has grown in size due to more patients surviving, technologies, clinical intervention possibilities, greater knowledge, and a higher political prioritizing, hence investment, in combination with the search for

common principles (for example the white book) and common forms of organization (cf. the section of “the institutionalization of NR”) (Gorski, 2013). The figure also shows that NR has moved from being relatively autonomous to more influenced by other fields (thus less autonomous), primarily due to the increased political and bureaucratic fields (steering on an organizational and practical level, such as through guidelines, legislation, etc.)

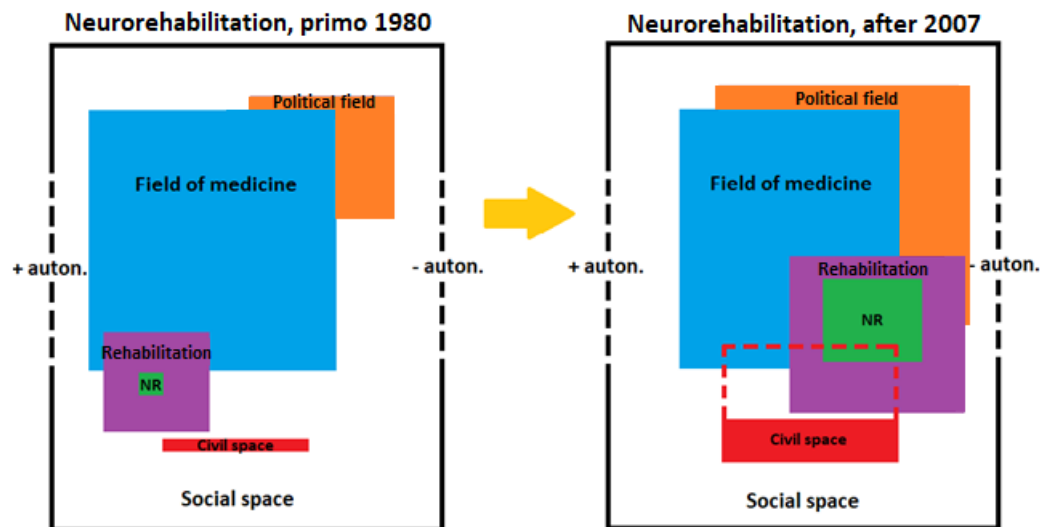


Figure 1: *The position of NR and its demarcation in relation to selected, surrounding fields, focusing on the relative autonomy of NR in the beginning of the 1980s and after 2007. The surrounding fields are constructed in terms of volume after the estimated influence on NR and the vertical line illustrates the hierarchy of dominance on NR.*

A turning point leading to changes in the structure and autonomy of NR occurred in 2007, due to a change of relational power with the allocation of increased authority to the municipalities. This political intervention challenged professional logics and weakened the relative autonomy of professions in NR. A consequence of the increased control of NR by the state was the increased use of technologies of governance: for example, the Disease Management Program (2011) from the political health authorities, which represented a new form of governance in which documents proposing knowledge recommendations for practices were published. The state thereby replaced the traditional governance of NR (primarily governing through structural changes) with a new form of governance at a distance, by applying political technologies (Rose 2009). This created an increased pressure from above (Hanssen and Sandvin 2003). Also, the audit report by the National Audit Office of Denmark (2016) examining ministerial duties, and concerning the strengthening of NR interventions can be viewed as a massive political steering of an area. A natural consequence of this increased political control has been a loss of relative autonomy, however, relative autonomy was also challenged by increased influence from other agents, such as civil actors. The term civil space unites patients

and relatives, user organizations, as well as different forms of media. Civil space, as a ‘player’ has increased its authority due to changes in legislation, new trends, increased user involvement, cultural capital among the leading positions of the user organizations (convertible to symbolic capital in NR), and stronger organizations in general. This created a pressure from below (Hanssen and Sandvin 2003) which also challenged the relative autonomy of NR. To sum up, the increased domination especially from the political field from 2007 onwards but also from other fields/spaces such as e.g. the civil space entailed a reduced relative autonomy of NR.

This constructed and illustrative positioning of NR indicates that it is a subfield dragged in different directions and hereby constantly changing its structure (Bourdieu and Wacquant 1992).

Conclusion

This Bourdieu inspired field-analysis was approached by the categorizing of three constructed periods: *the genesis of NR* until the 1980s, where biomedical agents such as medical doctors struggled to conserve the orthodox position against a new heterodoxy (e.g. represented by professions such as neuropsychologists, pedagogues, speech therapists, special education teachers) breaking through due to central agents managing to convert their capitals to symbolic capital; *the institutionalization of NR* from around 1985-2007, where this heterodox knowledge was materialized in new specializations of rehabilitation practices, services, and institutions; and *the political restructuring of NR* in DK after 2007, characterized by increased and state dominated interventions. NR was transformed from being a relatively self-steering subfield with a biomedical doxa to being a heteronomous subfield characterized by psycho-social and comprehensive approaches also reflected in doxa. This makes NR a multi- and interdisciplinary practice characterized by heterogeneity, although with growing homogeneity in clinical practice due to an increased number of NR institutions, and later political guidelines entailing a formalization of treatments. Despite the increased power of psycho-social and comprehensive approaches, biomedical knowledge is still dominant and reflected in doxa. This is due to an alliance between the state and the medical agents both interested in standardized practices such as evidence-based medicine, and research methods based on bio-medical principles (e.g. RCT-studies). Furthermore, we have shown how external involvement has increased, especially with the local government reform in 2007 where the political (and economic) fields have increased their influence substantially, but also the field of civil agents (e.g. patients and user organizations) has increased their influence. This increased influence from external fields has reduced the relative autonomy of NR. This constructed outline of the history of NR in Denmark has shown that the subfield has a relatively short history with many interests and large transformations all contributing to complexity.

Kristian Larsen, PhD, Aalborg University, Institute of Learning and Philosophy, Denmark; E-mail address: kl@learning.aau.dk

Anette Lykke Hindhede, PhD, Aalborg University, Institute of Learning and Philosophy, Denmark; E-mail address: alh@learning.aau.dk

Hanne Pallesen, Physiotherapist, PhD, Hammel Neurorehabilitation Centre and University Research Clinic, RM, University of Aarhus, Denmark; E-mail address: hannpall@rm.dk

Lena Aadal, Nurse, PhD, Hammel Neurorehabilitation Centre and University Research Clinic, RM, University of Aarhus, Denmark; E-mail address: lena.aadal@hammel.rm.dk

Marte Feiring, Oslo and Akershus University of Applied Science, Norway; E-mail address: mafei@oslomet.no

Notes

- ¹ The Local Government Reform (also named the structural reform) is a political reorganization of the entire public sector in Denmark where the municipalities were reduced from 271 to 98 and five administrative entities at a level above the municipalities and below the central government of the public sector (regions) replacing the 15 counties.
- ² On the use of Bourdieu's field concept in historical studies, see the relevant contributions in Gorski 2013.
- ³ For further elaboration on the notion of subfields, please see Bourdieu 1996a, 120-24.
- ⁴ An example of the knowledge center's noteworthy contributions was the arranging of the first world conference on brain injuries in 1995 in cooperation with the International Brain Injury Association (IBIA) (IBIA 2019).
- ⁵ VISO is an acronym for National Knowledge and Special Consulting Institution regarding social affairs and special needs education.
- ⁶ DR1 is an independent public Danish TV Channel under the Ministry of Cultural Affairs fully financed through license fees.
- ⁷ SATS-funding are yearly economic resources provided to chosen areas in the framing of vulnerable group of people decided by the political parties and canalized through a selected ministry. Despite of the economic capital investment this provides to an area it also witnesses a symbolic investment by expressing the relation of dominance in this subfield hence interventions and political responsibility of this group of people.
- ⁸ Randomized control trial is a recognized and striving type of scientific (often biomedical) experiment which aims to reduce bias when testing a new treatment.

References

- Andersen, Else Marie. 2006. "Vejviser Til Viden Om Hjerneskader" [Guide to knowledge of brain injuries]. Videnscenter for Hjerneskade [Knowledge Center of Brain Injury].

- Angelsø, Brita and Smed, Annelise. 1980. "Behandling af afatiske patienter i et somatisk sygehus" [Treatment of patients with aphasia in a somatic hospital] *Nordisk Psykiatrisk Tidsskrift*, 34:1, 51-61, DOI: 10.3109/08039488009095561.
- Bickenbach, Jerome E., Somnath Chatterji, E. M. Badley, and T. B. Üstün. 1999. "Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps." *Social Science and Medicine* 48 (9): 1173–87. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(98\)00441-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00441-9).
- Bonfils, Inger Storgaard and Jette Bangshaab. 2012. "Rammer og vilkår for rehabilitering" [Framework and Conditions for Rehabilitation]. In *Sociologi og rehabilitering [Sociology and rehabilitation]*, edited by Schrøder, Inger and Kirsten Schultz Petersen (eds), 251-266. København: Munksgaard
- Borg, J, C Røe, A Nordenbo, N Andelic, C De Boussard, and J.-L. Af Geijerstam. 2011. "Trends and Challenges in the Early Rehabilitation of Patients with Traumatic Brain Injury: A Scandinavian Perspective." *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* 90 (1): 65–73. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e3181fc80e7>.
- Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1996a. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1996b. *Physical space, social space and habitus*. (No. 10: The Vilhelm Aubert Memorial lecture, ISO Report). Oslo: University of Oslo.
- Bourdieu, Pierre. 1998. "The Left Hand and the Right Hand of the State". In *Acts of resistance: against the new myths of our time*, 1-10. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loïc J.D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press
- Broady, Donald. 1998. "Inledning: en verktyglåda för studier av fält" [Introduction: A Toolbox for Studies of Field]. In *Kulturens fält [The Field of Culture]*, edited by Broady, Donald (ed.), 11-26. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Carlhed, Carina. 2007. "The Glow and Shadows of the Medicine. Doxa and Symbolic Power in the area of Services to Young Children with Disabilities 1960-1980". PhD Thesis, Acta Universitatis Upsaliensis, NO.
- Christensen, Anne-Lise. 1984. "Ansøgning til Egmont Fonden". [Application for the Egmont Foundation]. København K
- Christensen, Anne-Lise. 2013. "Tilbageblik og erindringer efter mere end halvtreds års arbejde som psykolog, cand.psych. 1957 fra Københavns Universitet (Del 1 og 2)" [Retrospects and Memoirs after more than Fifty Years of Work as a Psychologist, Cand. Psych. 1957 from the University of Copenhagen (Part 1 and 2)]. NeuroNet.

- Christensen AL, Jensen LR and Risberg J. 1989. "Luria's neuropsychological and neurolinguistic testing". *Journal of Neurolinguistics* 4(1): 137-154.
- County Council Association. 1988. Notat om indsatsen over for hjerneskade [Memorandum on Intervention of Brain Injury] (*)
- County Council Association. 1991. "Rapport om behandling og genoptræning af hjerneskade" [Report on treatment and training of brain injury]. Danske Regioners arkiv (*)
- Danish Health Authority. 1994. "Apopleksibehandling – fremtidig organisation. Vejledning og referenceprogram" [Stroke Treatment – Future Organisation. Guideline and Reference Programme] (*)
- Danish Health Authority. 1996. "Forebyggelse af hjernesygdomme" [Prevention of Brain Illness] (*)
- Danish Health Authority. 1997. "Behandling af traumatiske hjerneskader og tilgrænsende lidelser. Nuværende og fremtidig organisering" [Treatment of traumatic brain injuries and bordering diseases. Current and future organisation]. København Ø: Komiteen for Sundhedsoplysning (*)
- Danish Health Authority. 2005. "Referenceprogram for behandling af patienter med apopleksi". [Reference Programme for Treatment of Patients with Stroke] (*)
- Danish Health Authority. 2007. "Styrket Akutberedskab – planlægningsgrundlag for det regionale sundhedsvæsen" [Strengthened Emergency Standby – Basis for Planning Regional Health Care] (*)
- Danish Health Authority. 2008a "Forløbsprogram for kronisk sygdom – Generisk model og Forløbsprogram for diabetes" [Disease Management Programme for Chronic Illness – Generic Model and Disease Management Programme for Diabetes] (*)
- Danish Health Authority. 2008b. "Vejledning om neurologiske sygdomme og kørekort" [Guideline on Neurologic Illness and Drivers License] (*)
- Danish Health Authority. 2008c. "Vejledning til læger, sygeplejersker, social- og sundhedsassistenter, sygehjælpere og kliniske diætister – Screening og behandling af patienter i ernæringsmæssig risiko" [Guideline for Doctors, Nurses, Social and Health Care Assistants, Nursing Assistants, Clinical Nutritionists – Screening and Treatment of Patients with Nutritional Risk] (*)
- Danish Health Authority. 2009a. "Nationale kliniske retningslinier for telemedicinsk trombolyse" [National Clinical Guidelines for Telemedical Thrombolysis] (*)
- Danish Health Authority. 2009b. Nationale retningslinier for intravenøs trombolysesebehandling ved akut iskæmisk apopleksi. [National Guidelines for Intravenous Treatment of Thrombolysis by Acute Ischaemic Stroke] (*)
- Danish Health Authority. 2011. "Forløbsprogram for rehabilitering af voksne med erhvervet hjerneskade" [Disease Management Program of rehabilitation of adults with an acquired brain injury]. København S: Sundhedsstyrelsen Available at: www.sst.dk (accessed 20 July 2018) (*)
- Danish Health Authority. 2014a. "Øget faglighed i genoptræning og rehabilitering efter udskrivning fra sygehus – Stratificeringsmodel, specialiseringsniveauer og krav til genoptræningsplaner" [Increased Professional Competence in Training

- and Rehabilitation after Hospital Discharge – Model for Stratification, Levels of Specialisation and Requirements for Training] (*)
- Danish Health Authority. 2014b ”Genoptræning og rehabilitering til voksne med erhvervet hjerneskade. En faglig visitationsretningslinje” [Training and Rehabilitation for Adults with an Acquired Brain Injury. A Professional Guideline for Assessment] (*)
- Danish Health Authority. 2014c. ”National klinisk retningslinje for fysioterapi og ergoterapi til voksne med nedsat funktionsevne som følge af erhvervet hjerneskade, herunder apopleksi” [National Clinical Guideline for Physiotherapy and Occupational Science for Adults with Impaired Functional Ability after an Acquired Brain Injury hence Stroke] (*)
- Danish National Board of Social Services. 2014. ”Central udmelding for voksne med kompleks erhvervet hjerneskade” [Central Announcement of Adults with Complex Acquired Brain Injury] (*)
- Danish National Board of Social Services. 2016. ”Forløbsbeskrivelse: Rehabilitering af voksne med kompleks erhvervet hjerneskade – på det mest specialiserede social- og specialundervisningsområde” [Disease Management Description: Rehabilitation of adults with a complex acquired brain injury – In the most specialized social and special teaching area]. Available at: www.socialstyrelsen.dk (accessed 20 July 2018) (*)
- Danish Neurosurgical Society and Professional Society of Neuronurses and the Management at the Five Neurosurgical Departments in Denmark. 2007. ”Nationale tværfaglige kliniske retningslinjer for patienter med subarachnoidal blødning (SAH) på aneurismebasis” [National Interdisciplinary Guidelines for Patients with Subarachnoidal Bleeding (SAH) on the Basis of Aneurism] (*).
- DaNS - Danish Neuropedagogical Society [Dansk Neuropædagogisk Selskab] 2018. Vedtægter [Regulations] Available at: <http://www.neuropædagogik.dk> (accessed 20 July 2018)
- Danish Stroke Society. 2009. ”Referenceprogram for behandling af patienter med apopleksi” [Reference Programme for Treatment of Patients with Stroke] (*)
- Danish Regions. 2011. ”Hjerneskaderehabilitering - kvalitet og økonomi i indsatsen” [Brain injury Rehabilitation - Quality and Economy in the Services]. Available at: www.altinget.dk (accessed 20 July 2018) (*)
- Delica, Kristian, and Anders Mathiesen. 2007. ”Historiserende Feltanalyse” [Historicing Field Analysis] In *Teknikker i Samfundsvidenskaberne [Methods in Social Science]*, edited by Poul Bitch Fuglsang, Lars; Hagedorn-Rasmussen, Peter; Olsen, 177–203. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Delica KN. 2007. ”Det her er ikke standarder - en konstruktion af feltet for arbejde med senhjerneskadede i Danmark [These are not Standards – a Construction of the Field of Work with Delayed Brain Injury]”. Specialeafhandling [Master Thesis], Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde University
- DNKS and FSNS and the Management at the Five Neurosurgical Departments in Denmark. 2010. ”Nationale tværfaglige retningslinier for patienter med hovedtraumer” [National Interdisciplinary Guidelines for Patients with Traumatic Brain Injuries] (*)

- DNS - Danish Neuropsychological Society [Dansk Neuropsykologisk Selskab] 2018. Selskabets historie [History of the association] Available at: <http://www.neuropsychologi.dk> (accessed 20 July 2018)
- DR1. 2012. Pigen der ikke ville dø [The girl who didn't want to die] (TV Documentary). 10-10-2004
- DUKH - Impartial Consultative Service for People with Disabilities [Den uvildige konsulentordning på handicapområdet]. 2018. Available at: <https://www.dukh.dk> (accessed 20 July 2018)
- Feiring, Marte. 2016. "Rehabiliteringsfeltet i Danmark - En Begrebshistorie" [The Field of Rehabilitation in Denmark – A History of Concepts] In *Profession, Stat Og Rehabilitering*, edited by Søren Gytz Olesen, 19-33. Aarhus C: Rehabiliteringsforum Danmark.
- Feiring, Marte, and Koren Solvang. 2013. "Rehabilitering Mellom Medisin Og Samfunnsfag - En Feltanalytisk Skisse" [Rehabilitation between Medicine and Social Science – A Field Analytical Draft] *Praktiske Grunde* 1–2: 73–84.
- Froestad & Ravneberg. 1991. *Fra Veldedighet til rettighet* [From Charity to Right]. Norges Handikapforbund 60 år 1931-1991 [The Norwegian Disability Federation over 60 years 1931-1991]. 296-300.
- Goldstein, K. 1939 [1995]. *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man*. New York: Zone Books.
- Gorski, Philip S., ed. 2013. *Bourdieu and Historical Analysis*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Guldager, Rikke, Ingrid Poulsen, Ingrid Egerod, Lone Lundback Mathiesen and Kristian Larsen. 2018. "Rehabilitation capital: a new form of capital to understand rehabilitation in a Nordic welfare state". *Health Sociology Review* 27(2): 199-213. DOI: 10.1080/14461242.2018.1434808.
- Hanssen, Jan-Inge and Johans Tveit Sandvin. 2003. "Conceptualising rehabilitation in late modern society". *Scandinavian Journal of Disability Research* 5(1): 24-41.
- Hindhede, Anette Lykke and Larsen, Kristian. 2018. "Prestige hierarchies of diseases and specialties in a field perspective". *Social Theory and Health*. Pp. 1-18. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1057/s41285-018-0074-5>.
- Homskaya, Evgenia. 2001. *Alexander Romanovich Luria: A Scientific Biography*. New York: Plenum Publishers
- Højbjerg, Karin and Marie Martinussen. 2016. "Velfærdsorganisering og transformation – en indledning" [Welfare State and Transformation – an introduction] *Praktiske Grunde* 3-4: 5-10
- IBIA – International Brain Injury Association. 2019. History and IBIA Available at: <http://www.internationalbrain.org/history/> (accessed 4th March 2019)
- Implement Consulting Group for Danish Board of Health. 2015. "Erfaringer fra puljen om styrket rehabilitering af personer med erhvervet hjerneskade" [Experiences from the Fund on Strengthened Rehabilitation of people with an Acquired Brain Injury] (*)
- Kjærsgaard, Annette. 1993. "Ergoterapeutisk stimulering af bevidstløse og bevidsthedssvækkede patienter" [Occupational therapeutical stimulation of

- unconscious and conscious impaired patients]. Rapport fra studieophold på Therapie Zentrum, Burgau, Tyskland [Report from a study visit at Therapie Zentrum, Burgau, Germany].
- Kropp, Kristoffer. 2009. "Registrantanalyse" [Register analysis] In *Refleksiv Sociologi i Praxis: empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu* [Reflexive sociology in practice: Empirical studies inspired by Pierre Bourdieu], edited by Willig, Ida, Hammerslev, Ole; Hansen, Jens Arnholtz; 173-188. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Kristian. 2003. "Outline of Nursing in Medical Field". In *The Network Society and Demand of Educational Changes*, edited by Petersen KA et al, 274-299. Upsala: Upsala University
- Luria, Alexander R. 1972. *The Man with a Shattered World: The History of a Brain Wound*. New York: Basis Books Inc.
- Løvschal Nielsen, Pia 2004. *Den historiske udvikling – i rehabilitering af mennesker med hjerneskade i Danmark* [The historical formation – in rehabilitation of people with a brain injury in Denmark]. Stouby: Videnscenter for Hjerneskade med støtte fra Socialministeriet [Knowledge Center of Brain Injury with support from the Ministry of Social Affairs].
- Marselisborg Centre. 2004. *Rehabilitering i Danmark: Hvidbog om rehabiliteringsbegrebet* [Rehabilitation in Denmark: Whitebook on the concept of rehabilitation]. Århus: Marselisborgcenteret (*)
- Ministry of Interior and Health. 2005. Kommunalreformen – kort fortalt. [The Local Government Reform – in brief] <http://www.oim.dk/media/17070/kommunalreformen-kort-fortalt.pdf> (accessed 5 March 2019)
- Ministry of Interior and Health, Ministry of Social Affairs, Ministry of Occupation and Ministry of Education. 2011. "Vejledning om kommunal rehabilitering. København K: Indenrigs- og Socialministeriet" [Guideline on municipal rehabilitation] Available at: http://www.sum.dk/~media/Filer%20%20Publikationer_i_pdf/2011/Kommunal%20rehab/rehab.ashx (accessed 20 July 2018) (*)
- Ministry of Economic Affairs and the Interior. 2013. "Evaluering af kommunalreformen" [Evaluation of the local government reform]. København K: Økonomi- og Indenrigsministeriet. Available at: <http://www.sim.dk/media/15185/evaluering-af-kommunalreformen.pdf> (accessed 20 July 2018)
- Ministry of Health. 2016. "Announcement of Health Legislation". Available at: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183932#idf6ac9508-afcf-4580-b7e0-18102ee7352c> (accessed 20 July 2018)
- Ministry of Health and Prevention. 2014. "Bekendtgørelse om genoptræningsplaner og om patienters valg af genoptræningstilbud efter udskrivning fra sygehus" [Announcement of rehabilitation plans and patients' choice of rehabilitation services after hospital discharge] (*)

- Ministry of Health and Prevention and Ministry of Interior and Social Affairs. 2009. "Vejledning om træning i kommuner og regioner" [Guideline on Training in Municipalities and Regions] (*)
- Ministry of Health and Prevention and Ministry of Children, Equal Rights and Social Affairs. 2014 "Vejledning om genoptræning og vedligeholdelsestræning i kommuner og regioner" [Guideline on Rehabilitation and Maintaining Training in Municipalities and Regions] (*)
- Ministry of Social Affairs. 2006. "Bekendtgørelse om den nationale videns- og specialrådgivningsorganisation – VISO" [Declaration of the national knowledge and special consultancy – VISO] BEK nr. 161 af 10-03-2006
Available at: www.retsinformation.dk (accessed 20 July 2018)
- Ministry of Social Affairs. 2013. "Mennesker med komplekse kommunikationsbehov – en analyse af tilbud og barrierer for indsatsen på området" [People with complex communication needs – an analysis of services and barriers of the intervention in the area] (*)
- National Audit Office of Denmark. 2016. "Rigsrevisionens beretning om indsatsen over for patienter med hjerneskade afgivet til Folketinget med Statsrevisorernes bemærkninger" [National Audit Office's account on the initiatives towards patients with an acquired brain injury submitted to the parliament with the notions of the auditor of public accounts]. København K: Rigsrevisionen
Available at: www.rigsrevisionen.dk (accessed 20 July 2018) (*)
- National Board of Health. 2011. "Brain Injury - A Health Technology Assessment". Copenhagen: National Board of Health, Danish Centre of Health Technology Assessment (DACEHTA) Available at: www.sst.dk (accessed 20 July 2018) (*)
- Pinell, Patrice and Amy Jacobs. 2011. "The Genesis of the Medical Field: France, 1795-1870." *Revue Francaise de Sociologie* 52 (2011): 117–51.
- Rose, Nikolas. 2009. *The Politics of Life Itself - Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Oxford: Princeton University
- Schrøder, Inger and Kirsten Schultz Petersen. 2012. *Sociologi og rehabilitering [Sociology and rehabilitation]*. København: Munksgaard
- Teuber, H.-L. 1966. "Kurt Goldstein's role in the development of neuropsychology." *Neuropsychologia* 4 (4): 299-310.
[https://doi.org/10.1016/0028-3932\(66\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(66)90003-0)
- Vejle Fjord. 2018. Historie [History] Available at: <https://vejlefjord.dk> (accessed 20 July 2018)
- Wacquant, Loïc J.D., Aksu Akcaoglu. 2017. "Practice and Symbolic Power in Bourdieu: The View from Berkeley." *The Journal of Classical Sociology* 17 (1): 1–15.
- World Health Organization (WHO). 2002. "Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF". Geneva, CH. Available at: <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf> (accessed 20 July 2018)

Appendix I: Overview of references constructing the three periods

Time periodes	Primary profes- sional academic texts	Secondary sources	Primary political documents	Primary texts from homep- ages/medias
Period I: The genesis of NR in DK	Christensen, 1984 Christensen, 2013 Goldstein, 1939 Kjærsgaard, 1993 Luria, 1972	Borg et al, 2011 Homskaya, 2001 Løvschal Nielsen, 2004 Teuber 1966	County Council, 1991 National Board of Health, 2011	
Period II: Institu- tionalization of NR	Angelsø and Smed, 1980 Christensen, 2013	Andersen, 2006 Bonfils and Bangs- haab, 2012 Borg et al, 2011 Delica, 2007 Feiring, 2016 Frøestad and Ravneberg, 1991 Gorski, 2013 Løvschal Nielsen, 2004 Schrøder and Schultz Petersen, 2012	County Council, 1991 Danish Health Au- thority, 1997 Danish Regions, 2011 Marselisborg cen- ter, 2004 Ministry of Social Affairs, 2006 National Board of Health, 2011 WHO, 2002	DANS, 2018 DNS, 2018 DR1, 2012 DUKH, 2018 IBIA, 2019 Vejle Fjord, 2018
Period III: Politi- cal restructuring of NR		Andersen, 2006 Bonfils and Bang- shaab, 2012	National Board of Social Services, 2016h Danish Health Au- thority, 1997 National Board of Health, 2011 Danish Health Au- thority, 2011 Danish Regions, 2011 Ministry of Interior and Health, 2005	

Kønnene i sociologisk krydsild: Gør det mandlige personale i børnehaverne egentlig nogen forskel?

Bent Olsen & Eli Smepllass

The genders in sociological crossfire: Men are a desired resource in the kindergartens, but why? It has become the common strong point of view in politics of education, that men are an exceptional educational resource in kindergartens. For the sake of gender equality in the labour market one is thus to promote a higher proportion of male workers in kindergartens. We find reasons to challenge these premises in a comprehensive research project on male and female employees' educational values in 80 kindergartens in two Danish municipalities. The empirical part consists of answers to a questionnaire from some 700 staff members as the range of questions also includes dimensions of gender. The theoretical approach is informed by the framework developed by Pierre Bourdieu, and the Grid Group Cultural Theory of Mary Douglas. In the subsequent discussion of these findings we examine how the kindergarten backdrop rather shows a masculine dominance than a female predominance.

Keywords: educational values, gender, profession, preschool teacher, symbolic dominance, Bourdieu.

Desværre har de danske pædagoger og lærere ikke så meget forstand på at skabe stærke drenge, fordi de fleste selv er kvinder. De danske pædagoger og lærere er gode til at skabe stærke piger, det er tydeligt for mig at se. Hvis man skal skabe rigtige mænd, skal der mænd til at rådgive de kvindelige pædagoger og lærere.

Carl Mar Møller i bogen Kvinder

At dele mennesker op i køn er ligeså gammeldags som en Nokia 3310.

*Mansour Hussain (17)
Norges Socialdemokratiske
Ungdom, i Aftenposten*

Problemstilling og fremdrift

Inden for de seneste år har social- og børnehavepolitikken fremhævet mænd som en ekstraordinær pædagogisk ressource i børnehaverne og i flere andre sektorer, hvor kvinder også er i overtal. De politiske argumenter for at øge andelen af den

mandlige personalemasse i børnehaverne bygger på antagelsen om, at netop mændene kan løfte drengene op i øjenhøjde med pigerne, som anses for at være bedre udrustet end drengene til at træde ind som elev i skolesystemet. Hertil kommer en serie af argumenter, der alle viser tilbage til fremme af ligestilling mellem kønnene, både på personalesiden og blandt børnene.¹

Men er der hold i disse argumenter for at øge andelen af mænd i børnehaverne, tilbyder mændene noget andet og mere end det kvindelig personale; er mændene virkelig en så formidabel pædagogisk ressource?

I artiklens første del går vi direkte til disse spørgsmål ved at præsentere fundene fra vores studie af pædagogiske værdier i børnehaven, da vi også har føjet en kønsdimension til denne forskning. Datamaterialet består af 700 spørgeskema-besvarelser fra personalet i samtlige 80 børnehaver i to danske kommuner. Her, som i andre undersøgelser vi introducerer undervejs, er konklusionen, at der ikke er betydende forskelle i det mandlige henholdsvis kvindelige personales opfattelser af børnene i børnehaven.

Vores forskningsdesign er imidlertid ikke indrettet på at undersøge relationer af dominans mellem kønnene, som ellers står centralt inden for kønsforskning og sociologisk forskning. De historisk nedlejrede former for dominans kønnene imellem, som Bourdieu får frem i bogen *Den maskuline dominans* (Bourdieu 1999) bliver her af særlig interesse for pædagogisk forskning, da den generationsvise reproduktion er et tilbagevendende tema i bogen. Der er tale om dominansrelationer som også slår ind over børnehavesektoren, hvor vi kan pege på, hvordan Statens såkaldte ”maskuline højre hånd” løfter mændene frem ved at underkende det kvindelige personales pædagogiske kapaciteter (Bourdieu 2011). Netop dette greb har synliggjort hvordan et mandligt androcentrisk verdensbillede kan dominere det kvindeligt gynocentriske i børnehavesektorens værdihierarki. I artiklens anden del vil vi således sætte børnehavesektoren i forbindelse med køn, dominans og reproduktion som præmis for en kønsrettet børnehavepædagogisk forskning.

Hovedfundene

Denne artikel rapporterer et delstudie om køn og pædagogiske værdier, idet hovedstudiet undersøger om det pædagogiske personales sociale oprindelse og livsbane sætter spor i dets pædagogiske værdier (Olsen 2015; 2019).² Projektet forbinder på en og samme gang omfattende og helt fundamentale kategorier til forståelsen af en stor erhvervsgruppes pædagogiske værdiorienteringer; disse kategorier er livsbane, social klasse, uddannelse, kulturelle og pædagogiske værdier, krop, emotioner og habitus. Hele forstudiet til projektet er udgivet som bog med titlen *Når pædagogikken bringer mennesker sammen: En eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver* (Olsen 2009).

Det statistiske arbejde er gennemført med brug af den multiple korrespondanceanalyse, som tegner to rum op med hvert sit kort. Det første kort viser respondenternes positioner baseret på arvet og erhvervet kapital, mens det andet kort skildrer rummet af pædagogiske værdier. Analyserne viser, at der er en sammenhæng mellem den akkumulerede volumen af informationskapital, kulturel kapital og social kapital og respondenternes værdipræferencer. Jo højere relativ kapital-

volumen, desto større er tilbøjeligheden til at orientere sig mod 'individualitet og autonomi' (Olsen 2014; 2015; 2019). Og med lavere relativ kapitalvolumen orienterer man sig mod 'gruppe og konformitet'. Samtidig viser analyserne også, at der er en udstrakt værdikonsensus uafhængigt af bl.a. alder, antal år i erhvervet og uafhængigt af, om man er pædagogmedhjælper, uddannet pædagog eller leder i børnehaven. Denne sidste del af konklusionen samsvarer med tidligere studier af arbejdsdelingen mellem pædagogmedhjælpere og pædagoger (Nørregård-Nielsen 2005; Olsen 2007; 2011). Konsensusen om de pædagogiske værdier bekræftes også af, at ingen af i alt 14 afhængige variabler inklusive alder, antal år i erhvervet og placeringen i børnehavens arbejdsdeling kan forklare den variation i værdivalgene, som netop den multiple korrespondanceanalyse får frem (Olsen 2015; 2019).³ Bare med brugen af denne analyse lykkedes det at få de skildrede mønstersammenhænge frem mellem akkumuleringen af kapital og de pædagogiske værdier. Nu gælder det imidlertid et detailstudie af mønstre i respondentgruppens kønsspecifikke værdipræferencer; ved at inddrage skandinavisk velfærdsforskning, som vi lægger ud med, viser vi, at de danske forskningserfaringer ikke er enestående.

I.

Forskelle i mænds og kvinders arbejdsopgaver i børnehaven

Baseret på analyser af svar fra 2.300 kvindelige og 133 mandlige ansatte i 588 tilfældigt udvalgte norske børnehaver konkluderer Løvgren (2014), at personalet ikke opfatter det sådan, at arbejdsopgaverne udføres efter et "traditionelt kønsrollemønster". En 'kønstraditionalist' vil mene, at der er arbejdsopgaver som passer bedst for kvinder, og andre bedst til mænd.

Med undersøgelsens design og interesse for personalets holdninger får man naturligvis ikke indblik i, hvorvidt der kan være mønstersforskelle mellem de måder det mandlige respektive det kvindelige personale handler, samspiller og opfatter arbejdet på i hverdagen, og hvilke sociale dynamikker som enten inkluderer eller ekskluderer et kønsmæssigt lille mindretal, nemlig mændene. Når denne undersøgelse ikke får tydelige forskelle frem mellem, hvordan de to køn ser på arbejdsfordeling og -opgaver kan det bero på, at de sætter krydsene i spørgeskemaet under indtryk af de sociale levemiljøer, de lever i, også uden for børnehaven.

Dilemmaer i studiet af køn og pædagogik

Vores egen undersøgelse har taget konsekvensen af de teoretiske, metodiske og sociale vilkår, hvorunder respondenter svarer på et spørgeskema. Ingen tager stilling i et tomrum, idet alle har en position på et marked for livsværdier og pædagogiske standpunkter. Inden respondenter får spørgeskemaet i hånden er temaer som køn, værdier, pædagogiske arbejdsopgaver og ligestilling allerede tilgængelige. På dette marked eller i dette felt er der legitime og mindre legitime meninger, legitime og mindre legitime måder at udtrykke sig på. Her kan man være tilbøjelig til at

forme sin stillingstagen til spørgsmålene i skemaet alt efter de dominerende opfattelser af det, der spørges om. Det kan fx være ved at undertrykke holdninger af lavere markedsværdi såsom at holde på, at kvinder generelt er bedre til at trøste børn, der græder, mens mændene generelt er bedre til at sætte gang i den. For ikke så mange årtier siden ville det være legitimt at se på kvinder som de bedst egnede til at holde hus og hjem, passe børnene og holde sig i mandens og arbejdsmarkedets baggrund. Men om man i dag insisterer på traditionalisme i kønsspørgsmål som at 'kvindens plads er i hjemmet og køkkenet', mens offentligsfærerne er reserveret mændene med deres maskulinitet, er man på kollisionskurs med de legitime og dominerende opfattelser af, hvordan arbejdsdelingen mellem kønnene bør være. Respondentens svar i en spørgeundersøgelse afgives således ikke i et kulturelt tomrum, men fra en position nederst i kundskabshierarkiet af pædagogisk praksis, opover mod uddannelsessektoren og til forskningen (Olsen 2014a). Fra en således domineret position har respondenterne en begrænset adgang til at definere de dominerende værdier, som bare kan søges og identificeres. Respondentens svar på pædagogiske værdispørgsmål afgives på den måde i en relation af *symbolisk vold*, det bliver ikke til som en underkastelse, men i et tillempet samarbejde med de dominerende positioner (Bourdieu 1999a, 178).

Hvordan undgår man nu at svarene i et interview eller på et spørgeskema forbliver et tillempet ekko af aktuelt dominerende diskurser inden for køn, pædagogik og ligestilling, enten svarene er modvillige eller velvillige? Og hvordan får man svar frem, som mest mulig ligner det arbejdsunivers, det pædagogiske personale færdes i til daglig? De udfordringer har vi løst ved at stille dilemmasørgsmål om emner, der er genkendelige fra hverdagslivet i børnehaven.⁴

Kønsmønstre i børnehavens personalegruppe

Datamaterialet består af 700 spørgeskemabesvarelser fra ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere i samtlige 80 børnehaver i de to danske kommuner Fanø og Esbjerg. Efter bortfald af mangelfulde besvarelser skal vi arbejde med besvarelsene fra 624 kvinder og 45 mænd, henholdsvis 93,3 procent og 6,7 procent, hvilket svarer til fordelingen på landsplan, se tabel 1 i appendikset.⁵ Den ene del af skemaet består af 13 pædagogiske dilemmasørgsmål, hvoraf to sæt omhandler køn. Den anden del skal få baggrundsinformationer frem om respondenternes arbejdsforhold, om opvækst- og levemiljø og hvordan de gør brug af en række faglige og kulturelle ressourcer såsom læsning af faglige tidsskrifter og brug af nyhedsmedier (Olsen 2015; 2015a).

Sådan stillede vi værdispørgsmålene

Vi undersøger om kvinder og mænd i respondentgruppen har forskellige værdiprofiler i forhold til henholdsvis drenge og piger i børnehaven. Først præsenterer vi projektets design og hovedfund og fortsætter derpå ind i de kønsspecifikke detaljestudier.

Værdispørgsmålene indledes på denne måde: "Her kommer nogle udsagn om pædagogik i daginstitutionen. Synspunkterne kommer to og to. Kryds af ved det ene i hvert par, du synes bedst om". De to udsagn indledes med en case – det af-

krydsede udsagn her og senere indikerer det, som flertallet af respondenterne vælger:

To piger har leget intenst sammen i over en halv time, og nu kommer Emma og vil være med også. Efter nogle forgæves forsøg på at blive optaget i de to pigers leg, puffer de Emma væk, og hun begynder at hulke.

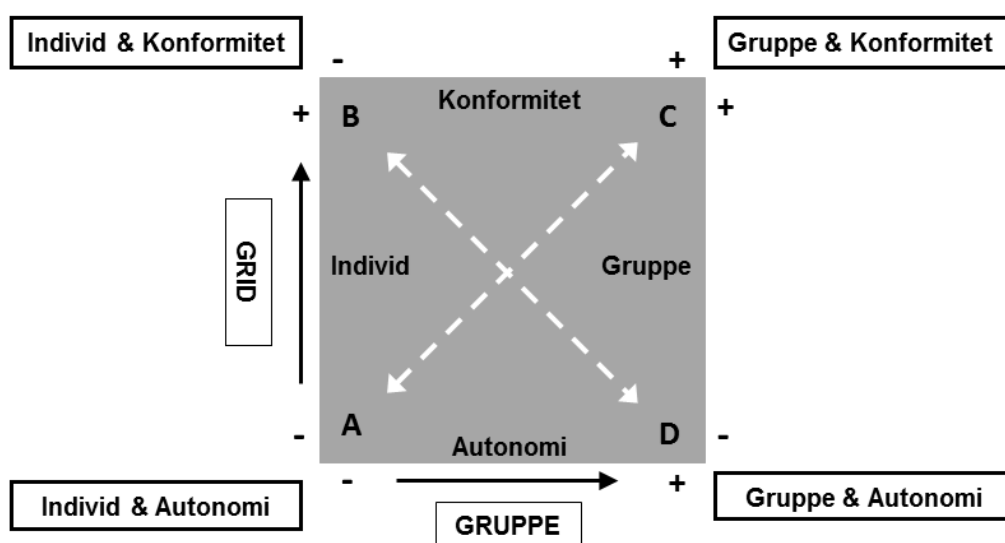
- ☒ Børn oplever hele tiden at blive lukket ind i grupper og holdt ude, så derfor må Emma også acceptere afvisningen og blive den erfaring rigere, det ville jeg prøve at forklare hende.
- ☐ Det er ikke acceptabelt at holde andre børn ude af en legegruppe, og da slet ikke på den måde, jeg ville prøve, om jeg kunne bringe pigerne sammen og få Emma med i legen.

Respondenten skal altså vælge det synspunkt, hun ”synes bedst om”. Udsagnene er konstrueret på baggrund af Mary Douglas’ *Grid Group Cultural Theory*.

Grid-Group, netværk og gruppe

Med Douglas’ model bliver det muligt på en systematisk måde at spørge *om* værdidimensionerne uden at spørge direkte *til* dem. Termen ’grid’ henviser til et fletværk af regler og bindinger, ethvert individ er spundet ind i (Douglas 1978, s.6). ’Grid’ akse dækker, som den lodrette pil i figur 1 nedenfor illustrerer det, et kontinuum fra stærk til svag individualitet. ’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 samt de pålæg den udsteder (Douglas 1975; 1978, 7-8). Grid og gruppe kan nu kombineres sammen i en matrix med de fire poler mod hjørnerne A, B, C og D, den nøjere forklaring følger efter figuren:

Figur 1: Fire værdipoler 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 de mod +’erne i toppen vokser i styrke. Med den vandrette pil GRUPPE 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 hverken moralske fordringer eller en gruppes normer. 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 leveregler som i C positionen – Gruppe & Konformitet – kan der forestå et omfattende identitetsarbejde om denne pædagog bliver ansat i en ”typen A børnehave” – Individ & Autonomi – med en barnecentreret reformpædagogik og vægt på ligestilling mellem kønnene. Et andet typeeksempel på C positionen kunne være Jehovas Vidner, som via en 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 to udsagn følger i øvrigt B-D akse – Individ & Konformitet kontra Gruppe & Autonomi – de fleste synes altså om det første udsagn, B, ”Børn oplever hele tiden...”. Svarfordelingen mellem B-udsagnet og D-udsagnet kommer vi til i næste afsnit. Hvert udsagn er udviklet så det på en helt entydig overdreven måde skal udtrykke det karakteristiske for akkurat den pågældende hjørnepol. Her illustrerer de hvide pile inde i kvadratet hvordan sympati for et B-udsagn samtidig kalder på afsmagen for et D-udsagn, idet også akse A-C er en relation af smag-afsmag, det er stadig den samme case om pigegruppen:

De voksne og pigerne

To piger har leget intenst sammen i over en halv time, og nu kommer Emma og vil være med også. Efter nogle forgæves forsøg på at blive optaget i de to pigers leg, puffer de Emma væk, og hun begynder at hulke.

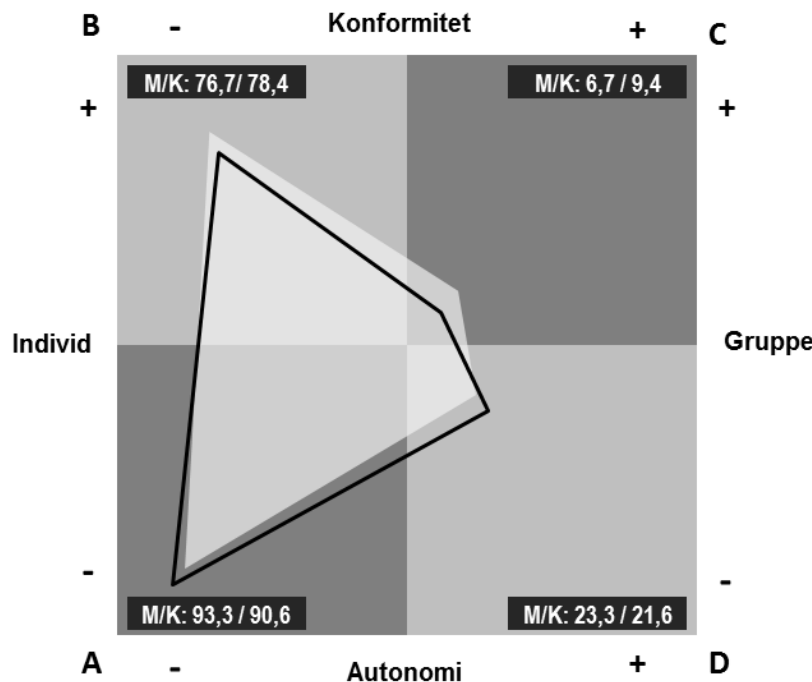
- ☒ Alle tre piger er selvstændige individer, der selv kan vælge til og fra, jeg ville trøste Emma og derpå forklare hende, hvorfor hun ikke kan være med i den legegruppe lige i dag. (Udsagn A: Individ & Autonomi).
- ☐ Det går ikke, at børn bare kan afvise hinanden på den måde, det er der ikke plads til i et fællesskab, så jeg ville få de to piger til at lukke Emma med ind i gruppen. (Udsagn C: Gruppe & Konformitet).

Og det andet og sidste sæt af dilemmaudsagn:

- ☒ Børn oplever hele tiden at blive lukket ind i grupper og holdt ude, så derfor må Emma også acceptere afvisningen og blive den erfaring rigere, det ville jeg prøve at forklare hende. (Udsagn B: Individ & Konformitet).
- ☐ Det er ikke acceptabelt at holde andre børn ude af en legegruppe, og da slet ikke på den måde, jeg ville prøve, om jeg kunne bringe pigerne sammen og få Emma med i legen. (Udsagn D: Gruppe & Autonomi).

Det kvindelige personales svarprofil for de to sæt af dilemmaspørgsmål – A kontra C og B kontra D – er illustreret med den hvide rombe i figur 2, mens det mandlige personales profil fremgår af den sorte rombe; svarprocenterne for hvert udsagn er angivet i hvert hjørne fordelt på mandlige og kvindelige respondenter.

Figur 2: Svarprofil for pige-temaet fordelt på kvindelige (K) respondenter (den hvide rombe) og mandlige (M, rombe i sort omrids); svarfordeling for henholdsvis mandligt og kvindeligt personale i procent.



De mandlige og kvindelige ansatte har svarprofiler, der er næsten helt identiske og orienteret mod individ-siden, polariseret mellem autonomi og konformitet. Gælder der sig et ikke-kønnet polariseret mønster i de to køns svarprofiler om man slår de to romber sammen, adskiller respondenter i det øverste venstre B-hjørne sig fra dem i det nederste venstre A-hjørne? Det gør der ikke, hverken alder, antal år i erhvervet, placeringen i stillingshierarkiet, arvet kapital eller akkumuleret kulturel kapital op over livsbanen tvinger særlige præferencer frem.

De voksne og drengene

Drengetemaet indledes med en anden case:

En ansat i en daginstitution (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.

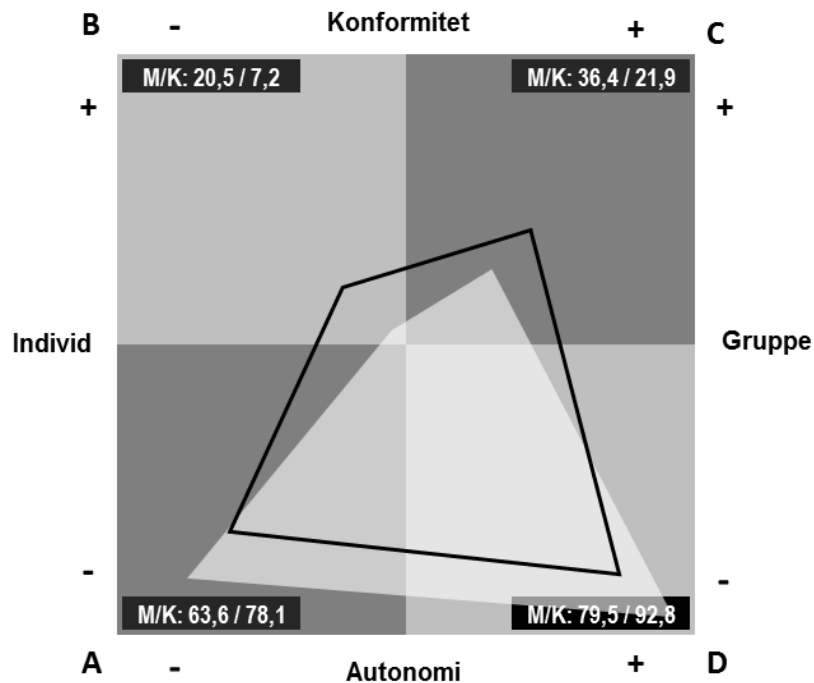
- ☐ Det er helt i orden, at den ansatte skrider ind og gør, som hun gør, for Olivers voldsomme opførsel kan hverken tolereres inden for eller uden for institutionen. (Udsagn C: Gruppe & Konformitet).
- ☒ Det er aldeles ikke i orden, at den ansatte skrider ind på den måde, i stedet ville jeg prøve at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

Og det andet og sidste sæt af dilemmaudsagn:

- ☐ Det er i orden, at den ansatte reagerer så kvikt på Olivers handling og irettesætter ham, for ser vi igennem fingre med den slags, risikerer vi, at det hele skrider. (Udsagn B: Individ & Konformitet).
- ☒ Oliver bør stoppes på den ene eller den anden måde, og derefter må vi finde en aktivitet, der kan sluse ham tilbage i børnegruppen. (Udsagn D: Gruppe & Autonomi).⁶

Svarprofilerne for disse to sæt af dilemmaspørgsmål er illustreret på samme måde i figur 3 som i figur 2 på modstående side:

Figur 3: Svarprofil for drenge-temaet fordelt på kvindelige (K) respondenter (den hvide rombe) og mandlige (M, rombe i sort omrids); svarfordeling for henholdsvis mandligt og kvindeligt personale i procent.



Som figuren viser, får spørgsmålene om Oliver en anden fordeling frem i Douglas' model end ved pigetemaet. De mandlige og kvindelige ansatte er fælles om orienteringen "nedad" mod autonomi polariseret mellem individ og gruppe, dog insisterer de kvindelige ansatte lidt stærkere end mændene på svaralternativerne A og D. Som med pigetemaet kan heller ikke variationerne inden for drengeprofilen forklares med hverken respondenternes alder, antal år i erhvervet, placeringen i stillingshierarkiet, arvet kapital eller akkumuleret kulturel kapital op over livsbanen.

Forskningsprojektets konklusioner

Sammenfattende viser analyserne af de to sæt af dilemmaspørgsmål – pigetemaet og drengetemaet – at gruppen af mandlige og kvindelige respondenter har tilnærmelsesvist *identiske* orienteringer. Vi finder altså *ingen* kønsdelte præferencer blandt personalet, når respondenter bliver konfronteret med pædagogiske udsagn om køn på denne måde.

Hvad betyder det, at respondenterne orienterer sig mod individ, og ikke gruppe under pigetemaet, som vist i figur 2, mens de har præferencer for autonomi og ikke konformitet for drengenes vedkommende som vist i figur 3?

Først kan vi vise til, at både pige- og drengeprofilen har A-hjørnet til fælles, når man sammenholder figur 2 og 3. Den centrale forskel består i, at der i pigeprofilen indgår en konformitetsdimension (B-hjørnet, stærk GRID, svag GRUPPE),

som er fraværende for drengenes vedkommende. Tilsvarende er dregeprofilen ene om gruppedimensionen (D-hjørnet, svag GRID, stærk GRUPPE). Pigerne mødes tilsyneladende med et stærkere integrativt ordens- og voksenregime end drengene bliver genstand for; de tilstår derimod en større tillid inden for børnehavens gruppesammenhænge. Dette samsvarer med Palludans (2005) analyser af de to toner i studiet af samspillene, udvekslingstonen og undervisningstonen mellem voksne og børn i børnehaven. Nogle børn bliver "talt med" som en fuldgod partner, andre talt "ned til". Blandt de børn som prøver at finde vej fra undervisningstonen til udvekslingstonen, er der nogen, som mislykkes. Og det er helt typisk pigerne. Det falder derimod ganske enkelt for drengene, især de etnisk danske, at respondere på det personalet gør og tale med de voksne om det, de voksne er optaget af.

Er der forskelle mellem det mandlige og det kvindelige personales svarvalg på dilemmaspørgsmålene i de *resterende* 11 cases fra børnehavens dagligliv, som tilsammen omhandler tolerance, børns kreativitet, deres manerer og høflighed, ordensarbejde, konkurrence, påpasselighed med børnehavens ejendele, morgensamlingen, børns overgang til skolen samt forholdet til forskellige forældregrupper.

Her er svarene *helt identiske* med de mønstre, som de to figurer illustrerer, det kvindelige og det mandlige personales svarprofiler er altså tilnærmelsesvis identiske i undersøgelsen som helhed, uanset at rekrutteringsmønstret adskiller sig fra hinanden i de to grupper. Der er dog et mønster i seks af de pædagogiske temaer, hvor de kvindelige respondenter er lidt mere tilbøjelige til at orientere sig mod autonomisvar – A eller D – mens mændene omvendt orienterer sig mod konformitet, især mod C-hjørnet. Denne variation er imidlertid ikke så omfattende og stærk, at det giver anledning til yderligere analyser her.

Konklusionerne i vores forskning er sammenfaldende med Løvgrens (2014), Andresens (1990, 59-60; 65) og også med det Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich (2015) har gennemført i Tyskland. De har observeret kvindelige og mandlige børnehavensansattes deltagelse i pædagogiske aktiviteter; heller ikke de kan afsløre væsentlige kønsforskelle sådan som de har undersøgt personalets faglige overvejelser og deres pædagogiske praksisser med børnene.

Hvad betyder personalets køn op imod dets sociale baggrund?

Projektets overordnede konklusion viste at det er ét sæt af dispositioner, som generer individualitets- og autonomiværdier, det er nederst til venstre i figurerne 2 og 3. Disse dispositioner kendetegner aktører med en relativt stor volumen af faglig informationskapital, legitim kulturelt konsum og social kapital (Olsen 2015; 2015a). De samme varianter af kapital har en relativt mindre volumen oppe mod konformitetshjørnet i figurerne. Her er det alene figur 3 som antyder en kønsforskel på akse A-D – Individ & autonomi kontra Gruppe & Konformitet – hvor mændene er lidt mere tilbøjelige til at søge mod gruppe-konformitets-polen end kvinderne er det. Dette skulle tilsi, at volumen af kulturel og social kapital er større blandt de kvindelige respondenter end mændene. Sådan forholder det sig

imidlertid ikke, tværtimod, det er nemlig mændene som i højere grad end kvinderne kan associeres med en relativt høj volumen af arvet og erhvervet kapital.

Alt dette kan man læse ud af appendiksets tabel 2, 3 og 4. Der er ganske få, men systematiske forskelle blandt respondentgruppens mænd og kvinder hvad opvækstmiljø og de sociale investeringer op over livsbanen angår. 19,0 procent af mændene mod 9,4 procent af kvinderne har en far med enten lærer- eller pædagogbaggrund, jf. tabel 2. Det samme mønster går igen for mødrenes del, hvor over halvdelen af mændene i tabel 3 – 51,2 procent – har en mor med baggrund inden for pædagogisk arbejde og omsorg, mens dette bare gælder for under en tredjedel af de kvindelige ansatte. Hvor det mandlige personale altså har oprindelse i miljøer med en relativt høj volumen af kulturel kapital har kvinderne baggrund i miljøer med en relativt højere volumen af økonomisk kapital, hvilket f.eks. kan være landbrugs- og håndværkerbedrifter. Her kommer 31,2 procent af kvinderne fra hjem hvor mor er del af en selverhvervende bedrift, mens det bare gælder for 16,3 procent af mændene. Den anden forskel drejer sig om de investeringer respondenterne gør op over livsbanen, i dette tilfælde i pardannelse; hele 48,1 procent af mændene mod bare 14,2 procent af kvinderne har en partner inden for et pædagogisk erhverv, se tabel 4. Her er kvindernes positioner meget stærkere udtalt, idet 23,4 procent har en partner som er selvstændigt erhvervsdrivende, men den samme andel blandt mændene er på beskedne 3,7 procent jf. tabel 4.

Hvad betyder det så for kønspræferencerne, at mændene som gruppe er sat sammen på en lidt anden måde hvad social baggrund angår end kvinderne er det? Ingenting. Slet og ret. Vi har også tidligere konkluderet, at respondenternes svarvariationer på både drenge- og pigetemaet heller ikke kan forklares med hverken alder, antal år i erhvervet, placeringen i stillings-hierarkiet, arvet kapital eller akkumuleret kulturel kapital op over livsbanen.

Vi står altså med en gåde, vi ikke kan knække: Hvordan kan det være at det mandlige personale har de samme svarprofiler som det kvindelige? Med de omtalte forskelle i arvet kapital og i de sociale investeringer, som pardannelsen er udtryk for kunne man netop forvente en variation mellem de mandlige og de kvindelige respondents svar; desuden omhandler værdispørgsmålene ikke alene kønsensitive socialiseringsprocesser, de er også bastant kønnede dreng-pige-temaer.

Mænd gør altså ingen særlig forskel i børnehaven

Nej, det gør de ikke – vores eget forskningsarbejde samt Løvgren (2014) og Brandes m.fl. (2015) peger samstemmende på, at der *ikke* er manifesterede forskelle i de måder, mænd og kvinder reagerer på, når de bliver udfordret på spørgsmål om arbejdet i børnehaven i al almindelighed og forholdet til drenge og piger specielt. Også andre forskningsarbejder har berørt den problemstilling, vi har undersøgt.

Palludan (2005) afdækker, hvordan flygtighed og samhørighed konkurrerer med hinanden i de voksnes samspil med børnene, og hvordan flygtigheden får overtaget. Det sker bl.a. når klokken, den institutionelle lineære tidsrytme dominerer, og når de voksnes overblik huserer, altså når ordensarbejdet tager over (Olsen 2007). Det fremgår ikke af Palludans forskning om det mandlige personale administrerer spændingen mellem flygtighed og samhørighed på en anden måde end

det kvindelige personale. Det er heller ikke dokumenteret at det mandlige personale skulle administrere ordensarbejde samt irettesættelser og sympatihandlinger over for børnene i andre mønstre end det kvindelige jf. Olsen (2007).

Kvinderne som det omsorgspraktiske problem

Den kvalitativt indrettede mandsorienterede forskning inden for det pædagogiske professionsområde peger i flere forskellige retninger. Nogle er kendetegnet ved at omhandle mændenes særstatus og hvordan inklusions- og især eksklusionsmekanismer er med til at forme deres karriereliv (Petersen 2005; Warming 2013, 2016). Ganske få og metodisk selektive kvalitative studier rapporterer at mænd – ud over at varetage en stor del af de samme opgaver som det kvindelige personale i børnehaverne – også leverer et eget bidrag (Havung 2000; Røthing 2006, 114). Paradoksalt nok er der ingen, som har spurgt om ikke også det kvindelige personale også yder sine ekstraordinære bidrag til børnehavens levemiljø. Snarere defineres kvindernes bidrag som et problem, som netop flere mænd skal kompensere for.

Det etablerede politisk-pædagogiske standardsynspunkt er, at en overvægt af kvindeligt pædagogisk personale fremmer et mere feminint miljø, som ikke i fornødent omfang kommer drenges behov, ønsker og udtryksmåder i møde. Følgelig betragtes mandligt personale som en eftertragtet ressource, der i kraft af sit køn menes at tilføre børnehavelivet de unikke kvaliteter, som tilgodeser, hvad der formodes at være drengenes særinteresser (Handlingsplan 2003; STM 7 2015; Nielsen 2005, 34-38; Friis 2006; Redegørelse 2016); i samme sætning får man dermed sagt, at mændenes kvindelige medpart ikke på en fuldgod måde kan være det for drengene, de bør være; snarere defineres kvindernes bidrag som et problem, netop et øget antal af mænd i børnehaven antages at kompensere for.

Alt dette vækker mistanken om, at der kan være nogle mere basale kræfter på spil i de måder kønnene former og formes på i børnehaven, som ikke fanges op af den forskning, vi har præsenteret her i artiklens første del. Med del to forlader vi derfor børnehaven for en stund og fortsætter ind i de på én gang historiske og sociologiske kønsanalyser, som Bourdieu udviklede, sammenfattet i bogen *Den maskuline dominans* (Bourdieu 1999).

II.

Det vilde overtrumfer det milde: modsætninger i den maskuline dominans

Områder som social- og sundhedsområdet og børnehaverne beskrives gerne som kvindedominerede erhverv, de har simpelthen mange flere kvinder ansatte end mænd. Men betyder det også at der udspiller sig en feminin dominans set i en større historisk og køns sociologisk sammenhæng?

Vi skal nu prøve at grave nogle modsætninger frem mellem maskulinitet og femininitet af særlig betydning for børnehavområdet og derpå give nogle antydninger af, hvordan også hele børnehavområdet er hierarkiseret i form af en ma-

skulin dominans. Hvad er det for struktureringer af køn, der huserer, allerede inden børnehaverne åbner om morgenen? Det gør vi med baggrund i Bourdieus forskning, idet vi lader de kontroverser ligge, som positionen har indgået i (bl.a. Fowler 2003; Skeggs 2004; Krais 2006).

Det er en kendt sag, at smag for bestemte måder at klæde sig på og måder man lader kroppen bære dem frem på hænger sammen med social opvækst og løbebane, med ens placering i det sociale rum (Bourdieu 2002). Det er også fra en sådan position i rummet – relativ høj respektive lav volumen af kapital – man vurderer andre, positivt eller negativt. Dette klasseperspektiv indeholder også en krops- og kønsdimension. F.eks. er mandens sociale kendetegn i form af jakke-skjorte-og-slips et antræk, der skjuler kroppens distinkte former. Modsat *hylder* kvinden sin krop ved at vise skønheden frem gennem klædedragt, kosmetik og udstyr – som f.eks. dametasken, men som et æstetisk objekt (Bourdieu 1999, 127). Pardannelsens magi kan udmærket betragtes som drevet af symbolske spil mellem at skjule og hylde kroppen. Også den store majoritet af respondenterne i det forskningsprojekt, vi har gennemgået har etableret sig med en partner, en kæreste, samboer eller ægtefælle (Olsen 2015). Disse pardannelser følger et tydeligt mønster, hvor mere end seks ud af ti indgår i endogame forhold. Har den ene en gymnasieuddannelse er man tilbøjelig til at finde en partner med samme baggrund. Har man omvendt ikke investeret i dette eksamenspapir er man ligeledes tilbøjelig til at finde en partner, som heller ikke har gjort netop dette (Olsen 2015).

På et generelt plan fremmer de sociale inddelinger af kønnene to forskellige klasser af habitus i form af modsatte og komplementære kroppe. Det tilkommer manden at udføre alle de handlinger, der er farefulde og spektakulære, han besidder det kortvarige og ydre, det officielle og offentlige, det øvre og retlinede. Hvor manden tumler med børnene eller konkurrerer i motocross, forvalter kvinden det kontinuerlige og indre i form af hjemmets hushold, slægten, familien og børnene. Kvindens sfære er ikke det offentlige, men det mere tarvelige, nedre og private – bevægelsesmodusens symbolik er krum og rund som at æ barnets hoved eller fylde springformen med kagedej (Bourdieu 1999, 43). Vil den kvindelige medarbejder i børnehaven fx være mere tilbøjelig til at kærtegne børn og i stand til at variere hendes trøsterepertoire på en mere virtuos måde end hendes mandlige kollega? Det spørgsmål har vi ikke empirisk belæg for at svare på, men i forlængelse af Brandts (2017) forskning er svaret bekræftende; Brandt har registreret hvordan det kvindelige omsorgspersonale på et plejehjem mestrer omgangen med beboerne på en øjenfaldende let måde, med et overblik og en form for professionel moderlighed i kontrast til mændenes mere tillærte og instrumentelle arbejdsmåde (Brandt (2017, 64).

Mænd vil typisk blive beundret for deres virile udadvendte opførsel, mens den virile kvinde derimod vil blive set på som vulgær og måske lidt 'løs på tråden'. Hvor manden er hurtig og resultatorienteret, altså kraftfuld, kan den kvindelige pædagog være afventende afstemt med børnenes variable tidsrytme med alt fra vegetative til eksplosive udtryksmåder og således uden at være målrettet på en beregnende effektiv måde. I et kvindedomineret erhverv som det pædagogiske er det imidlertid ikke slet så entydigt. Inden for omsorgsarbejde kan en kvinde ud-

mærket registrere når en mand er på udebane og giver sig i kast med det arbejde, de som kvinder altid har udført. Her kan hun se at tempo og standarden på udførelsen falder, og alligevel vinder han hendes overbærende anerkendelse og ros – som hjemmets og altså børnehavens *pater* (Brandt 2017); mandens tre positioner sådan som de bliver til i det kvindelige arbejdsunivers kan illustreres med denne remse: *Han er vores kollega, vores dreng og vores trofaste patriark!*

I spillene mellem kønnene udfolder den maskuline dominans sig ifølge Bourdieu ved at kvinder tillægges særegenheder som om de hørte til en kvindelig natur. Hun kan være blid, sød, omsorgsfuld, men også skummel, når hun narrer manden med brug af 'kvindelig list'. List kan også vendes om i den mere mytiske 'kvindelige intuition'. Denne intuition fremholdes gerne som et ædelt klarsyn – også i pædagogiske sammenhænge – en særlig ressource hun har fået i favnen, og med hvilken hun bedre end nogen anden kan foregribe andres ønsker eller behændigt undvige ubehageligheder i anmarch. Hun er mere responsiv og følsom over for tonefald og nonverbale tegn og er dermed bedre til at afkode de implicerede følelser. Og alt dette er typisk for dominerede grupper, i dette tilfælde kvinder (Bourdieu 1999, 44). Denne variant af intuition kan også dukke op i en eufemiseret variant som 'empati' og ligefrem blive brugt til at screene kommende børnehavensatte med (Jensen, Svinth, Hansen & Brostrøm 2016, 140). Alle disse mystificeringer i form af 'kvindelig list', 'kvindelige intuition' og 'empati' bidrager i sig selv til at opretholde en kønnet ordnet dominans mellem det feminine og det maskuline.

Når det kommer til børnene beror konstitueringen af 'dreng' og 'pige' i børnehaven på en symbolsk dominans, som pædagogen udøver uden indblanding af dennes vidende bevidsthed, men i de habituelle dispositioners "dunkle verden" (Bourdieu 1999a, 177-178). Alt som angår køn er under forandring som på så mange andre områder, hvor der hersker strid og kamp om privilegier. Selve fordelingsstrukturen i den kønsmæssige arbejdsdeling er imidlertid robust og stabil. Det kommer af trægheden i habitus, da principperne først overføres fra krop til krop forud for bevidsthed og tale, og undslipper på den måde programmatisk korrektioner fra pædagogiske målsætninger, de kønspolitiske bevægelser og andre kønspolitiske interventioner (Bourdieu 1999, 122). Kønsopdelingens stabilitet beror også på nogle praktiske principper, som både omverdenen og kvinderne selv sætter i værk gennem deres valg. Ifølge et af disse principper ligger de funktioner, der er passende for kvinderne i forlængelse af de hjemlige funktioner i form af netop pædagogisk arbejde, omsorg og undervisning (Bourdieu 1999, 120). Hertil kan føje sig nogle vage antydninger af, at det særligt kvindelige ved virksomheden giver den et skær af at være både underordnet og underlødige.

Her har Andresen (1990) iagttaget et af disse stabiliserende "praktiske principper", personalet sætter i værk over for henholdsvis drengene og pigerne. Handlemønsteret viser hvordan personalet oftest hilser pigerne ved at æde dem på kinden, mens drengene derimod får et klap på skuldrene. Andresen har også vist hvordan børnehavepersonalet – stadig uanset køn og stadig ubevidst – opererer med dobbelte standarder i mødet med drengene og pigerne. Med en dobbelt standard rammer personalet drenge og piger med helt forskellige sanktioner, selv om der ingen

forskel er mellem de pågældende drenge og pigers opførsel i sammenlignelige situationer. Således bliver pigerne genstand for flere irettesættelser end drengene, selv om der ikke er objektive grunde til det; omvendt er drengene genstand for positiv opmærksomhed dobbelt så ofte som pigerne (Andresen 1990, 66; 59). Personalets praktiske virke afslører ifølge Andresen også et kønsbestemt "egenarts-princip", altså en kønsessentialisme i aktion. Således opmuntrer personalet drengene til det Andresen kalder for "offentlig dominans", dvs. til individualitet og konkurrence, til simpelthen at "trykke den af". Omvendt nedmuntres pigerne hvis de fører sig frem med de samme attituder som drengene (Andresen 1990, 68). Samtidig som personalet stimulerer drengene til at tage pladsen i børnehavens offentlige rum træffes pigerne altså af anmodninger om at være og helst forblive usynlige. Ubevidst forbinder personalet drengene med et "stor-større-størst" ideal, pigerne med et "lille-mindre-mindst" (Andresen 1990, 68).

Her får Andresen altså et sæt homologe oppositioner frem i den måde personalet forholder sig til henholdsvis drengene og pigerne på som mellem opmuntring/nedmuntring, ekspressiv/impressiv, stor/lille og dominant/domineret og jo netop også med den fundamentale modsætning maskulin/feminin (jf. Bourdieu 1999, 113). Sådan betragtet er det igen de habituelle skemaer for perception, vurdering og handling, der orienterer personalets kønnede krop-til-krop praksisser, uden indblanding fra den vidende bevidsthed (Bourdieu 1999, 46-47). Andresens forskning kan give et indblik i den stabilitet hvormed kønsforskelle og maskulin dominans reproduceres, også ved børnehavens mellemkomst, en stabilitet der beror på, at det væsentligste foregår på kroppens niveau og ikke i diskursernes verden.

Også Staten er kønsopdelt

Statens højre paternalistiske hånd – mandens – betjenes af den såkaldte statsadel i egenskab af embedspositionerne inden for de områder, der varetager alt med samfundsøkonomi, finanser og styring (Bourdieu, 2011; Bourdieu 1999b, 181-184). Mens højrehånden holder på pengene, bruger venstrehånden dem inden for udgiftstunge velfærdsordninger som børnehaver, skole og pleje- og sundhedssektoren, som i særgrad beskæftiger kvinder i stillinger som bl.a. pædagoger, lærere og sygeplejersker. Det er netop dem som konfronteres med effekterne af Statens tilbagetrækninger og markedsbaseringen af deres arbejdsvilkår, som ikke mindst Statens højre hånd står i spidsen for. I det lys kan mange af dem der daglig står ansigt til ansigt med effekterne af forandrede levekår opleve sig selv ikke blot forladte, men også fornægtede af højrehånden som ikke længere ved og måske heller ikke vil vide, hvad 'venstrehænderne' foretager sig. (Bourdieu 1999, 112-113; Bourdieu, 1999b, 181-184). Selv om Statens højre hånd altså både er ældre, større og stærkere, sker det at venstrehåndens staten erfarer effekterne af højrehåndens interventioner, så den til sidst skrider til mobilisering. Det skete f.eks. i foråret 2016 som en reaktion mod den norske regerings forslag til ændringer i barnehaveloven i forlængelse af Stortingsmelding 19 (STM 19 2016). I denne tilrådes det, at børnehaverne skal have en mere systematisk pædagogisk praksis og en rammeplan med tydelige krav til læringsmiljøet med et krav om progression i

børnehavens indhold. Der skal også være et tydeligere skoleforberedende indhold, bl.a. med en vejledende norm for det sproglige grundlag børn bør have med sig fra børnehaven (STM 19 2016, 10-11). Stortingsmeldingen er det til dato sidste led i at skærpe styring og effektivitet på alle niveauer i uddannelsessystemet, hvis politiske baggrund vi ikke uddyber ved denne anledning. På vegne af børn og børnehaver har en lang række af aktører sat sig i bevægelse mod forslagene i stortingsmeldingen af frygt for en instrumentalisering af det pædagogiske arbejde og for at børns frie leg og kreativitet går tabt som centralt kendetegn ved den norske børnehaver (Barnehageopprør 2016).

Personalets pædagogiske virksomhed udøves i det hele taget i et bureaukratisk væv, hvis herredømme genkendes i de pædagogiske læreplaner, i reguleringer af forholdet mellem overordnet og underordnet, dvs. lederen og de ansatte, patriarken og resten af familien – i øvrigt uanset om lederen er en kvinde eller en mand. På den måde følger det private med ind i det offentlige: ”Staten har med sin fremkomst ratificeret forskrifterne og forbuddene i det private patriarkat og fordobler dem med et *offentlig patriarkats* forskrifter og forbud. Dette offentlige patriarkat er indskrevet i alle de institutioner, det pålægges at forvalte og regulere den hjemlige enheds daglige eksistens” (Bourdieu 1999, 112). Her har Haukelien (2013) vist, hvordan det norske arbejdsliv fremdeles præges af hierarkiske relationer mellem typiske kvindefag og typiske mandefag, hvor kvindearbejde symbolsk forbindes med reproduktion og produktion for mændenes vedkommende. Betragtes den bureaukratiske organisering af børnehavesektoren som hegemonisk forstærkes dette herredømme netop ved også at være et maskulint hegemoni (Flood & Pease 2005, 7).

Sammenfattende: Den kønsmæssige arbejdsdeling er grundlæggende robust over tid på trods af nok så ihærdige ligestillingsbestrebelse. Stabiliteten beror bl.a. på trægheden i habitus og et praktisk princip, hvor kvindernes indtog på arbejdsmarkedet følger som en forlængelse af de hjemlige funktioner med hushold. Hermed bekræftes deres virksomhed som underordnet og mindre lødighed i forhold til officielle og offentlige maskuline tilbøjeligheder. Det milde overtrumfes af det vilde – virilitet er mandens styrke, kvindens latente skam med hvilken hun må manøvrere en udstillet og udstillende krop. Selv den ’kvindelige intuition’ der gerne fremholdes som den kvindelige pædagogs adelsmærke forlener hende med en domineret position; også selv om denne intuition suser ubemærket under mandens radar. Statens økonomiske paternalistiske højre hånd har på denne måde initiativet i udvekslingen med den kvindelige venstre omsorgshånd.

Børnehavens bagtæppe

På børnehavens bagtæppe skildres således også et androcentrisk verdensbillede i modsætning til et gynocentrisk. Bagtæppet hænger også bag vores fund, som jo viste, at det mandlige og kvindelige personale har helt lige værdimønstre. Det skyldes ganske enkelt, at vores forskningsdesign i form af dilemmaspørgsmålene ikke er forberedt til at opfange de former for symbolsk kønsdominans, vi lige har gennemgået.

Der er imidlertid ingen instanser man direkte kan appellere til og stille til ansvar for det maskuline herredømme, og i tillæg forbliver både manden og kvinden umiddelbart uvidende om dominansrelationen. Kønspraktikkerne i børnehaven udøves ligesom de pædagogiske praktikker generelt uden indblanding fra personalets vidende bevidsthed. Hvordan styrken fra de skjulte konstanter, vi har løftet frem her, slår ind i børnehaven i forholdet mellem mandligt og kvindeligt personale er et helt underbelyst spørgsmål, åben for videre forskning.

For personalets del står det stadig hen i det uvisse, hvor de verificerede argumenter for en øgning af mændenes andel i børnehaven skal hentes. Eftersom vi har påpeget en maskulin dominans over en feminin er mændene på den måde allerede tilstede i rigt mål. Det er derfor både påfaldende og forståeligt, at 'kvindelighed' og 'femininitet' hverken er defineret eller undersøgt, men alene fremstår som en mangel op imod den mere vital maskulinitet (Beauvoir 2000). Iveren efter at få flere mænd ind i børnehaverne kommer man således først til en forståelse af, når de radikale skildringer af feminint kvindelige praksisser i børnehavens moralske levemiljø er tilvejebragte. Og dem har vi ingen af. Det skyldes muligvis at det er Statens maskuline højre side som snakker mændene frem og med hånden holder den pædagogiske forskning, de pædagogiske uddannelser og børnehavernes personale i kortere og kortere snor.

Når vi kvinder leder efter kække kloge mænd, ved vi slet ikke vores eget bedste. Den rige nar jeg har til mand, som ikke er andet end sin titel og sine penge, ved jeg lige nøjagtig hvordan jeg skal snøre. Det er os kvinder om at gøre at få overtaget, men det får vi ikke over de kloge mænd uden megen møje og lang tids intriger.

Karakteren Pernille i Ludvig Holbergs *Henrick og Pernille*, 1731

Vi kvinder har en ekstrem evne til at få vores vilje gennem subtile overtalelsesmekanismer, der er fuldstændig umulige at gennemskue. Og mange af os er rent faktisk frygtelige, når det kommer til at

lave vores mænd om. Især som unge ser mange deres mand som et uforløst gørdet-selv projekt, der først er lavet færdigt, når alle hængsler er smurt perfekt, og det hele passer ind i den overordnede masterplan om redebygning og familieliv i en kulisser med farvekoordinerede akvarelmalerier.

Sarah Almbjerg i anledning af Christian Tafdrups film *En frygtelig kvinde*, Berlingske Tidende, 25.12.2017

Nu henter pigerne også deres sminkeinspiration fra drengene.

Norges Rikskringkasting, 17.12.2017

Bent Olsen er professor i pædagogisk sociologi på Institut for pædagogik og livslang læring ved NTNU, Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet i Trondheim. Olsen har arbejdet med flere pædagogisk-sociologiske temaer: virkningen af børnehavepersonalets klassebaggrund på dets pædagogiske værdier, kundskab og symbolsk dominans inden for det pædagogiske felt, arbejdsdelingen mellem medhjælpere og pædagoger samt studier af overgangen fra børnehave til grundskole. bent.olsen@ntnu.no

Eli Smeplass er Ph.d. i sociologi fra institut for sociologi og statsvidenskab, NTNU, Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet i Trondheim, og arbejder som universitetslektor i pædagogik ved Institut for læreruddannelse på NTNU. I sit Ph.d. arbejde har Smeplass undersøgt sammenhænge mellem norske lærerstuderendes studiedeltagelse og deres senere arbejdsliv i skolesystemet. Den aktuelle forskning indgår i et større komparativt projekt om børns og unges opvækstvilkår i Norden. eli.smeplass@ntnu.no

Noter

- ¹ Vi kan ikke ved denne anledning gennemgå alle spørgsmålene om politiseringen af køn inden for social- og børnehavområdet, men henviser til Olsen og Smeplass (2016).
- ² Et andet delstudie omhandler det pædagogiske personales indstillinger til den proces, hvor børnene afslutter opholdet i børnehaven for derefter at blive elever i skolesystemet (Olsen 2015b).
- ³ De 14 afhængige variable er: 1) Respondenternes alder. 2) Antal år i erhvervet. 3) Placeringen i børnehavens stillingshierarki. 4) Opvækst på land eller i by. 5) Mors erhverv. 6) Fars erhverv. 7) Partnerens erhverv. 8) Mors eksamen på gymnasialt niveau. 9) Fars eksamen på gymnasialt niveau. 10) Partners eksamen på gymnasialt niveau. 11) Mors erhvervsuddannelse. 12) Fars erhvervsuddannelse. 13) Partners erhvervsuddannelse. 14) Aspirationer i form af planer for videre uddannelse.
Den samlede konklusion peger på, at variablene informationskapital, kulturel kapital og social kapital er de centrale med tanke på generalisering af fundene (Olsen 2014; 2015; 2019). Spørgsmålet er nu om netop disse variable er bundet til regionen på en måde, der måtte adskille sig fra, hvordan fordelingen er for hele erhvervsgruppen. Svaret kan afgøre muligheden for en statistisk generalisering af fundene også i det delprojekt om køn, vi rapporterer her. Indikatorerne på de nævnte kapitalformer er imidlertid bundet til undersøgelsens særlige karakter, uden at vi har tilsvarende studier, der kunne dække hele erhvervsgruppen. Det er imidlertid heller ikke afgørende, da vi alene sigter mod en teoretisk generalisering (Payne og Williams 2005), idet fundene og deres tilblivelse vejes op imod andre og beslægtede forskningsarbejder.
- ⁴ Den samlede teoretiske og metodiske argumentation for spørgedesignet at behandlet i Olsen (2015; 2019).
- ⁵ Udvalget af respondenter har altså en kønssammensætning, der svarer til fordelingen på landsplan. Det samme gælder ikke for den indbyrdes fordeling af antal pædagoguddannede og pædagogmedhjælpere, idet pædagogmedhjælperne udgør 40 % på landsplan (Olsen 2007, 76) og 24,2 % i vores undersøgelse, se tabel 1. Respondentgruppens aldersspænd går fra 18 år til 65 år. Vi råder imidlertid ikke over sammenlignelige informationer om aldersprofilen, men eftersom medhjælperne er underrepræsenteret i datasættet vil aldersprofilen formodentlig også være en anden end på landsplan. Fx er hver tredje medhjælper mellem 20 og 25 år, mens dette kun gælder for en ud af hundrede med pædagoguddannelse (Olsen 2007, 73). Sætter man tabellerne 2 og 3 i appendiks i sammenhæng med henholdsvis tabel 6 og 5 i Olsen (2007, 77-78) kan man skønmæssigt konkludere, at respondentprofilen for fædrenes erhverv ligger tæt på den samlede personalegruppe for hele landet. Derimod tyder det på, at der i respondenternes gruppe af mødre findes en lidt højere uddannelsesniveau, end det der tegner sig på landsplan (Olsen 2007, 77-78).
- ⁶ Som det fremgår er pigetemaets to dilemmaspørgsmål formuleret på en anden måde for drengetemaets vedkommende.

Referencer

- Andresen, R. 1990. Kjønn og kultur, forskjell og fortolkning. *Sosiologi i dag*, 53-75.
- Barnehageopprør. 2016. <https://www.facebook.com/groups/234742090226848/>
- Beauvoir, S. d. 2000. *Det annet kjønn*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. 1999. *Den maskuline dominans*. Tiderne Skifter.
- Bourdieu, P. 1999a. *Meditasjoner; méditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. 1999b. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press.
- Bourdieu, P. 2002. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 2011. Statens venstre og høyre hånd. I *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1, 166-173.
- Brandes, H.; Andrä, M.; Röseler, W. og Schneider-Andrich, P. 2015. Does gender make a difference? Results from the German 'tandem study' on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:3, 315-327.
- Brandt, L. I. 2017. Dominans med dobbelte implikasjoner – mænd i omsorgsfag. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* nr. 3-4, 55-68.
- Douglas, M. 1978. *Cultural bias*. Paper nr. 34, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.
- Douglas, M. 1975. *Naturlige symboler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Flood, M., & Pease, B. 2005. Undoing men's privilege and advancing gender equality in public sector institutions. *Policy and Society*, 24(4), 119-138.
- Friis, P. 2006. *TEMAHEFTE om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Fowler, B. 2003. Reading Pierre Bourdieu's Masculine Domination: Notes towards an Intersectional Analysis of Gender, Culture and Class. *Cultural Studies*, 17:3-4, 468-494.
- Handlingsplan. 2003. *Den gode barnehagen er en likestilt barnehage. Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004–2007*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/pla/2004/0001/ddd/pdfv/205598-q-1071-likestilling.pdf>
- Havung, M. 2000. *Anpassning till rådande ordning, en studie av manliga förskolelärare i förskoleverksamhet*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Jensen, A. S.; Svinth, L.; Hansen, O. H. og Brostrøm, S. 2016. *Barnet i centrum. Pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. Akademisk forlag.
- Krais, B. 2006. Gender, Sociological Theory and Bourdieu's Sociology of Practice. *Theory Culture Society*. Volume 23(6), 119-134.

- Løvgren, M. 2014. Gender traditionalism at work? *Professional boundaries. The case of childcare workers in Norway*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Nielsen, S. B. 2005. *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering: Teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Nørregård-Nielsen, E. 2005. Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse. Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Olsen, B. 2007. *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Olsen, B. 2011. Orden og arbejdsdelinger i daginstitutionen. *Nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research*. Volume 4 nr. 1.
- Olsen, B. 2009. *Når pædagogikken bringer mennesker sammen: En eksperimentel rejse gennem byens sociale geografi og alle dens børnehaver*. Viborg: VIA/Systime.
- Olsen, B. 2014. *Mener du virkelig det?! – Fire pædagogiske værdiprofiler i børnehaven*. *Gjallerhorn* nr. 19, 72-84.
- Olsen, B. 2014a. Kunnskap og symbolsk dominans: en studie av kampen om barnehagen. *PAIDEIA* nr. 7, 6-14.
- Olsen, B. 2015. Sammenhænge mellem social oprindelse og pædagogiske profiler blandt personalet i danske børnehaver. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* nr. 3-4, 57-114.
- Olsen, B. 2015a. Magt & mening: Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver. *Nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research*. Volume 9 nr. 5, 1-17.
- Olsen, B. 2015b. Foregribelsens dialektik: "skolens" nærvær i børnehavens pædagogiske værdiunivers. *Nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research*. Volume 11 nr. 3.
- Olsen, B. 2019. Does cultural capital matter in professional settings? Educational value profiles among the personnel in kindergartens. *The journal of International Research in Early Childhood Education* (publiceres 2019).
- Olsen, B. & Smeplass, E. 2016. Gender and distribution of educational values among the staff in kindergartens. *Early Childhood Education and Care*.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus Universitetsforlag.
- Payne, G & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*. Volume 39(2), 295-314.
- Petersen, P. M. 2005. *Fordelinger og fordoblinger – et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Ph.d. afhandling, Forlaget PUC.
- Redegørelse / Perspektiv- og handlingsplan. 2016. Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Ligestilling>.

- Røthing, R. 2006. *Mann i kvinneland. En kvalitativ studie av kjønnsforming blant menn i kvinnedominerende yrker*. Universitetet i Oslo.
- Skeggs, B. 2004. Context and Background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. *The Sociological Review*. Volume 52, 19-33.
- Stortingsmelding 19. 2016. *Tid for lek og læring Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Warming, K. 2013. Men who stop caring: The exit of men from caring occupations. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(4), 5-20.
- Warming, K. 2016. Mænd i omsorgsfag. Karrieremotivasjoner og -orienteringer. *Social Kritik* 145, 4-16.

Appendiks

Tabel 1: Stilling i børnehaven fordelt på køn.

			Stilling			Total
			Ledelse	Pædagog	Medhjælper	
Køn	Kvinde	N	102	376	146	624
		%	16,3	60,3	23,4	100,0
	Mand	N	8	21	16	45
		%	17,8	46,7	35,6	100,0
Sum		N	110	397	162	669
		%	16,5	59,3	24,2	100,0

Tabel 2: Personalets køn fordelt på fars erhverv; fremhævede forskelle er omtalt i teksten.

			Køn		Sum
			Kvinde	Mand	
Erhverv	Selvstændig erhvervsdrivende	N	100	6	106
		%	20,4	14,3	20,7
	Pædagogiske erhverv	N	46	8	54
		%	9,4	19,0	10,2
	Håndværker	N	147	9	156
		%	30,1	21,4	29,4
	Transport/ kontor / lager / service	N	44	5	49
		%	9,0	11,9	9,2
	Maskinbetjening	N	69	7	76
		%	14,1	16,7	14,3
	Ledelse / akademiker / tekniker	N	83	7	90
		%	17,0	16,7	16,9
Total		N	489	42	531
		%	100,0	100,0	100,0

Tabel 3: Personalets køn fordelt på mors erhverv; fremhævede forskelle er omtalt i teksten.

			Køn		Sum
			Kvinde	Mand	
Erhverv	Selvstændig erhvervsdrivende / medhjælpende ægtefæller	N	153	7	160
		%	31,2	16,3	30,0
	Pædagogik og omsorg	N	154	22	176
		%	31,4	51,2	33,0
	Kontor / maskinbetjening / håndværk	N	103	10	113
		%	21,0	23,3	21,2
	Hjemmegående	N	80	4	84
		%	16,3	9,3	15,8
Total		N	490	43	533
		%	100,0	100,0	100,0

Tabel 4: Personalets køn fordelt på partners erhverv; fremhævede forskelle er omtalt i teksten.

			Køn		Sum
			Kvinde	Mand	
Erhverv	Selvstændig erhvervsdrivende	N	112	1	113
		%	23,4	3,7	21,2
	Pædagogiske erhverv	N	68	13	81
		%	14,2	48,1	15,2
	Håndværker	N	113	2	115
		%	23,6	7,4	21,6
	Transport/ kontor / lager / service	N	50	4	54
		%	10,4	14,8	10,1
	Maskinbetjening	N	49	2	51
		%	10,2	7,4	9,6
	Tekniker / akademiker	N	87	5	46
		%	18,2	18,5	8,6
Total		N	479	27	533
		%	100,0	100,0	100,0

Implicitte og eksplicitte krav til krop og sprog i det systematiske arbejde med børnehavebørns sociale kompetencer

Oline Pedersen

Implicit and explicit demands to body and language in the systematical work with the social skills of children in day-care. This article investigates the practice of manual based programmes in Danish day-care institutions. The day-care area in Denmark has traditionally focused on the importance of the childrens' free play. But in the new millennium change has occurred and a new focus on teaching and preparing the children for school has emerged. As part of this, manual based programmes have entered the field. This article explores the practice of these programmes with special focus on the implicit and explicit demands to the children implied in this kind of practice. The overall conclusion is that the programmes demand a great amount of *selfwork* from the children both concerning *language* and *body*. Furthermore, it concludes that the manual based practice contains some excluding elements, even though the aim is inclusion. Theoretically the article draws on four orientating concepts: Pierre Bourdieu's concept of *symbolic violence*, Michel Foucault's concepts of *power/discourse* and of *self-technology*, and the concept of *the hidden curriculum* of Philip W. Jackson. The empirical material is based on ethnographical fieldwork and on interviews.

Keywords: Self-work, Manualbased programs, Day care pedagogic, Inclusion/exclusion, Play vs learning

Det børnehavepædagogiske område i Danmark har i de seneste årtier været gennem en forandring, hvor der i forhold til tidligere tiders fokus på fri leg i stigende grad er sket en styring af børnehavernes arbejde i form af krav om udarbejdelse af pædagogiske lærerplaner (Hamre 2015) og i form af øget fokus på børnehavernes evne til at klargøre børnene til skolegang (Broström 2003; Borchorst 2009). Dette har ført til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde, hvilket vil være omdrejningspunktet her. I denne artikel vil jeg undersøge hvilke implicitte og eksplicitte krav, der stilles til børnene i den del af det pædagogiske arbejde, hvortil man i nogle institutioner anvender *manualbaserede programmer*; nemlig i arbejdet med børnenes sociale kompetencer. Formålet med dette er at undersøge, hvad der fra velfærdsprofessionel side forventes af børnenes sociale kompetencer i dag. Denne undersøgelse vil vise, at børnene mødes af nogle høje krav til både deres

sprog og til deres kroppe. På baggrund af denne analyse vil artiklen rejse en diskussion om, hvorvidt der i den manualbaserede praksis – trods intentioner om det modsatte – også ligger nogle ekskluderende elementer.

Fra fri leg til øget fokus på læring

Siden midten af 1900-tallet har det, man med en samlet betegnelse kunne kalde socialpædagogik med et udviklingspsykologisk udgangspunkt, haft en stor indflydelse på den pædagogiske praksis i børnehaverne i Danmark. Den udviklingspsykologiske tænkning om barnet har ført til et stort fokus på fri leg (Bayer 2015; Hamre 2015; Andersen 2012), hvor der blev lagt vægt på, at der *ikke* skulle være tale om ”instruktion, belæring eller undervisning” (Bayer 2015, 132).

Opfattelsen af legens rolle og vigtighed ændredes i fra slutningen af 1990erne og videre ind i det nye årtusinde. I 2000 gennemførte OECD den første PISA-måling på skoleområdet, og resultaterne af denne og de efterfølgende PISA-målinger affødte både debat om de danske skoleelevers faglige niveau og diskussion om, hvordan man bedre kunne forberede børnehavebørnene på at skulle gå i skole og lærer noget (Borchorst 2009, 139; Broström 2003; Hamre 2015, 181). I 2004 vedtog man ved lov, at alle børnehaver skulle udforme lærerplaner indenfor følgende seks temaer: *sprog, personlige kompetencer, sociale kompetencer, natur og naturfænomener, krop og bevægelse, samt kultur og kulturelle udtryksformer*. Med kravet om lærerplaner pålægges alle børnehaver at udarbejde skriftlige planer med mål indenfor de nævnte områder og tilhørende pædagogiske tiltag. I 2018 er læreplanerne blevet revideret på baggrund af et større udvalgsarbejde (Elbæk et. al. 2016), hvor man er endt med stort set at bevare de samme læreplanstemaer¹ men med to centrale tilføjelser, nemlig at der til hvert tema er knyttet pædagogiske læringsmål, og at der er udformet et pædagogisk grundlag, som institutionerne skal arbejde ud fra. I det pædagogiske grundlag fremhæves legens vigtige rolle, og det bliver blandt andet af pædagogernes fagforening BUPL udlagt som en *relancering af legen*, som de skriver i artiklen ”Leg i fokus i ny pædagogisk læreplan” (Toft 2018). Dette kunne jo antyde, at det store fokus på læring skulle være på tilbagetog, og jeg har derfor prøvet at danne mig et overblik over forholdet mellem leg og læring gennem en ordtælling af ordene ’leg’, ’læring’ og ’skole’ i centrale dokumenter på dagtilbudsområdet. Det drejer sig om:

- Dagtilbudsloven² (Retsinformation 2016)
- Vejledning om dagtilbud (Retsinformation 2015)
- Lov om ændringer i dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Retsinformation 2018)
- Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer (Høringsportalen 2018)³
- ’Master for en styrket læreplan’ (Elbæk m.fl. 2016)

Dokument:	Leg	Læring	Skole
Dagtilbudslov fra 2016	2	6	24
Vejledning om dagtilbud	7	82	129
Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole	2	34	(18)
Master for en styrket læreplan	54	243	17
Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer	41	94	5

Figur 1: Ordsøgning på ordene 'leg', 'læring' samt 'skole' i ovennævnte dokumenter.⁴

Søgningen viser, at ordet læring i alle dokumenterne optræder væsentligt flere gange end ordet leg, dette gælder stort set også for ordet skole, dog med undtagelse af i "Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer", som også er det dokument, hvori der ses den største forandring i forholdet mellem leg og læring, idet leg her fylder forholdsmæssigt mere end i nogle af de andre dokumenter. Dog optræder læring i dette dokument fortsat mere end dobbelt så mange gange som leg, hvilket viser, at læring fortsat fylder meget i de styrende dokumenter på dagtilbudsområdet. Bjørn Hamre argumenterer i en analyse fra 2015 for, at børnene i modsætning til tidligere nu bliver opfattet som *lærings-subjekter* (Hamre 2015, 178-192), hvilket jeg på baggrund af ovenstående vil argumentere for fortsat er gældende. Dette indtryk bekræftes, når man ser nærmere på indholdet i den gældende "Vejledning om dagtilbud"; her står det klart, at børnenes læring og deres klargøring til skole vægtes højt, og at læreplanerne er centrale i den forbindelse: "En af de grundlæggende tanker bag den pædagogiske læreplan er, at hvert barn er medskabere af sin egen læring" og at dagtilbuddene: "f.eks. gennem arbejdet med de pædagogiske læreplaner [kan] understøtte børns kompetencer i forhold til nogle af de temaer, der arbejdes med i skolen" og at: "Det er intentionen, at de pædagogiske læreplaner skal medvirke til at skabe en bedre sammenhæng i forbindelse med overgangen fra dagtilbud til skole." (Retsinformation 2015, 180, 47 samt 181). Der er således i den lovgivningsmæssige ramme, der er udstukket for kommunerne, lagt stor vægt på, at børnehaverne systematisk skal arbejde med at forberede børnene til skolegang, og i dette arbejde er læreplanerne et centralt værktøj.

Det er op til kommunerne decentralt at benytte dette værktøj, idet det er i kommunerne, at Dagtilbudsloven og lærerplanerne skal implementeres. Når det gælder implementeringen af læreplanstemaerne omkring børnenes personlige og sociale kompetencer anvender man i mange kommuner manualbaserede programmer⁵. Manualbaserede programmer er materialer, som pædagogerne i særlige program-situationer anvender i samspil med børnene. På materialerne er der nedskrevet instruktioner til pædagogerne, som de arbejder ud fra, når de arbejder manualbaseret. Det er netop den praksis, der knytter sig til disse programmer, der vil være i fokus i denne artikel. Baggrunden for dette er det ovenfor nævnte forhold, at det, der sker

i børnehaverne i dag, er langt mere målstyret, end det tidligere har været, og det forhold at der stilles store krav til børnenes parathed og villighed til at lære. Den manualbaserede praksis er en praksis, hvori nogle af disse krav ekspliciteres, og dermed er det interessant at se nærmere på, hvad der faktisk sker, når manualerne praktiseres: hvordan foregår det, og hvilke implicite og eksplicite krav og budskaber formidles derved til børnene?

Det teoretiske blik på praksis

I artiklen anvendes det, Derek Layder kalder *orienterende begreber*. Orienterende begreber er teoretiske begreber, som man går til et empirisk materiale med, med det formål at åbne materialet op. Tanken er således ikke at teste begrebernes udsigelseskraft, men derimod at anvende dem på en åben og fleksibel måde i samspil med empirien, således at det er empirien, der er styrende for, hvornår de orienterende begreber bringes i anvendelse (Layder 1998, 113-114). For at undersøge de krav, der ligger implicit og eksplicit i den manualbaserede praksis og den mulige eksklusion, der er en del af dette, tages der i artiklen udgangspunkt i fire orienterende begreber. Det er Pierre Bourdieus begreb om *symbolsk vold*, Michel Foucaults *generative magt- og diskursbegreb* og hans pointer om *selvteknologi*, og endelige er det begrebet *skjult læreplan*, der blev lanceret af Philip W Jackson tilbage i 1968. I det følgende vil jeg beskrive disse orienterende begreber og samtidig beskrive måden, hvorpå de har været orienterende for analysen.

Pierre Bourdieus praksisteori (Bourdieu 1989) rummer som bekendt et helt kompleks af begreber, det, jeg vil have fokus på her, er symbolsk vold. Med symbolsk vold beskriver Bourdieu, hvordan dominansforhold naturliggøres og inkorporeres (Bourdieu 1998, 47-58). Hans afsæt er, at mennesker er positioneret forskelligt med ulige adgang til de kapitaler, hvormed man kan gøre sig gældende (Bourdieu 1995). Dette dominansforholds måde at virke på – som en selvfølgelighed som også de dominerede tager for givet – indfanger han med symbolsk vold:

De dominerede tager nogle kategorier i anvendelse, der er konstrueret ud fra de dominerendes synspunkt på dominansforholdene, og får således disse kategorier til at fremtræde som værende naturlige. Dette kan føre til en systematisk selvnedvurdering” og videre: ”Det sker, når den dominerede, for at tænke den dominerende eller for at tænke sig selv [...] kun råder over erkendelsesredskaber, som deles med den dominerende; disse redskaber er blot dominansforholdets inkorporerede form og lader dermed dette forhold fremtræde som naturligt. (Bourdieu 1998, 48-49)

Bourdieu kaster således lys over dominansprocesser og har et særligt blik for, hvordan disse er inkorporerede i kroppene og dermed svære at undslippe. Samtidig taler han om *erkendelsesredskaber*, og om hvordan magten er indlejret i de begreber og måder at tænke på, som hersker. For yderligere at udfolde netop dette omkring begreber og måder at tænke på, vil jeg inddrage Michel Foucaults magt- og diskursbegreb.

Med Foucaults generative magtbegreb er det centrale at forstå diskurser og diskursers kategoriseringer som produktive i den forstand, at de er formende for den måde vi forstår verden på, den mening vi tillægger den. Det formende eller skabende element består i, at diskurser ikke kun anvendes til at percipere verden gennem, men at de derimod er medskabende af den, idet den ikke kan tilgås udenom diskurserne. Det vil sige, at den sociale verden skabes af den måde vi forstår den på, og deraf følger, at de tilgængelige subjektpositioner er diskursivt produceret (Foucault 1980). Når vi i dansk børnehavepraksis i dag har fokus på børnenes sociale kompetencer, deres evner til at sætte ord på deres følelser eller lytte til andre, så kategoriseres det normale og ønskværdige barn således på en ganske anden måde, end da man tidligere havde fokus på børns lydighed eller evne til at respektere autoriteter. De tilgængelige subjektpositioner er således foranderlige over tid. En anden af Foucaults pointer er, at det produktive ved magten ikke kun knytter sig til ord, men derimod i høj grad også er et praksisforhold. Hans begreb om *selvteknologi* omhandler netop dette; at underlæggelsen af de diskursivt tilgængelige subjektpositioner kræver handling (Foucault 1988). Mit afsæt – min teoretiske orientering ind i feltet – er at forstå den manualbaserede praksis som en praksis, hvormed man i handling søger at gøre diskurser og kategoriseringer af, hvad det vil sige at være et socialt kompetent barn, gældende, og – for nu at vende tilbage til Bourdieu – at forstå dette som en potentielt symbolsk voldelige praksis. Mit afsæt er ikke, at der med manualbaserede programmer *i særlig grad* gøres diskurs gældende, idet *al social praksis* kræver diskurs. Derimod er de manualbaserede programmer valgt som empiriske materiale i denne artikel, fordi *indholdet* af de diskurser, der praktiseres med programmerne, er et eksempel på den ændrede forståelse af børnehavepædagogik, hvor der arbejdes målrettet med børnene som læringssubjekter. Formålet med denne artikel er således både at undersøge de processer, hvori dette sker og at undersøge indholdet af, hvad disse diskursers kategoriseringer består i: hvilke implicitte og eksplicitte krav der ligger til børnene deri.

Det er særligt i forhold til de implicitte krav til børnene, at jeg har valgt at drage begrebet skjult læreplan ind. Skjult læreplan er et begreb der knytter sig til skoler og til elever, og jeg vil efter beskrivelsen af begrebet argumentere for, hvorfor det er et relevant perspektiv i forhold til analysen af den manualbaserede praksis i børnehaver. Philip W Jackson lancerede som nævnt begrebet i 1968 i bogen *Life in classrooms* (Jackson 1968). Det, Jackson var optaget af, var at undersøge alt det, elever lærer ved siden af det officielle curriculum, når de går i skole. Han kondenserer dette ned til *masse, ros og magt* (Jackson 1968, 10), hvor jeg særligt vil fokusere på hans pointer omkring masse: Med *masse* henviser Jackson til, at eleverne hver udgør en lille del af en stor mængde elever, og han påpeger, at det at være en del af en mængde afføder nogle særlige omstændigheder, nemlig at børnenes skoledag rummer megen *ventetid* (ex. vente på at det bliver ens tur), at børnene får mange *afslag* (ex. fingre der rækkes op uden at barnet bliver 'taget'), dagen rummer tillige mange *afbrydelser* (ex. skoleklokken, der ringer eller andre elever, der afbryder) og endelig må eleverne som en del af denne masse lære at mestre *social tilbagetrækthed*, idet de skal kunne lukke de andre elevers forstyrrelser ude (Jackson 1968, 1-37).

Selvom Jackson kom fra en uddannelsespsykologisk baggrund, blev begrebet skjult læreplan og selve interessen for alt dette, der sker udenom men i forbindelse med undervisning, udbredt i andre fagdiscipliner, eksempelvis indenfor curriculum-forskningen og mere bredt indenfor uddannelsessociologien (Sosniak 2007, 111; Jackson 1992, 8-9)⁶. Indenfor uddannelsessociologien bliver Michael F D Youngs (1971a) antologi, med bidrag fra blandt andre Pierre Bourdieu og Basil Bernstein, et central værk. Heri er det særligt forholdet mellem viden og kontrol, der tematiseres. Young (1971b, 1-3) pointerer vigtigheden af forskellen mellem at 'tage' og 'skabe' problemer, hvormed han argumenterer for, at der kan være en fare ved, at sociologer tager uddannelsessystemets problemer til sig som deres egne, og dermed ikke får gjort deres antagelser eksplicitte. Derved forstærkes feltets allerede skabte problemdefinitioner i stedet for at blive problematiseret. Dette er en tilgang Bernstein (1971a; 1971b) også arbejder med: udover at udvikle begreber til at analysere på, hvordan viden i uddannelsessystemet klassificeres og rammesættes beskriver han, hvordan samfundets hierarkier genfindes og forstærkes igennem undervisningen, som han skriver "The middle-class child is geared to learn; he may not like, og indeed approve of, what he learns, but he learns. Where the school system is not subsidized by the home, the pupil often fails." (Bernstein 1971a, 58). Bourdieu (1971 samt Bourdieu og Passeron 1977) finder noget tilsvarende, nemlig at uddannelsessystemet gennem symbolsk dominans favoriserer eliten på en indirekte facon, idet det anerkender og værdsætter de måder og den indforståethed, hvormed elever med veluddannede forældre udtrykker sig på, når elevernes evner skal vurderes. Hermed viser han, at det ikke kun er indholdet, der har betydning i skolen, men at det også handler om at mestre den rigtige form, hvilket skaber social segregering af eleverne.

Jeg finder det relevant at inddrage begrebet om skjult læreplan i en børnehavesammenhæng, fordi der med den manualbaserede praksis følger undervisningslignende situationer, hvortil begrebet kan være ganske nyttigt. Det kan særligt være nyttigt i forhold til at indfange alle de ting, der sker i forbindelse med og omkring de planlagte børnemødeaktiviteter. Dertil bidrager Bernsteins (1971) og Bourdieus (1971) analyser til at skærpe bevidstheden om de forskellige forudsætninger børnene har for at indgå i de undervisningslignende situationer og kravene deri. Derudover finder jeg det relevant at lade analysen inspirere af Young (1971b) i forhold til ikke blot at overtage feltets egen problemforståelse – eksempelvis om programmerne tilfører børnene flere sociale kompetencer – men i stedet problematiserer denne ved at lade undersøgelsen handle om alt det, der sker – og som børnene dermed også kan lære – *samtidig med* at der sker oplæring i sociale kompetencer.

Det empiriske materiale og undersøgelsens metoder

For at kunne komme tæt på de manualbaserede programmets praksis bygger det empiriske materiale i denne artikel primært på etnografisk feltarbejde, som er suppleret med interviews. Feltarbejdet er valgt som metode, fordi det giver adgang til at se de måder, hvorpå de manuelbaserede programmer praktiseres, og det giver ligeledes adgang til at se hvilke krav og forventninger, der samtidig fremsættes til børnene. I interviewmaterialet har jeg haft mulighed for at stille spørgsmål til de

pædagoger og ledere, der arbejder med disse programmer, og derved suppleres observationerne med deres refleksioner.

Feltarbejdet forløb i fire uger i tre daginstitutioner (0-6 år), hvor jeg primært var hos børnehavegrupperne (3-6 år), men dog også observerede en smule i vuggesuegrupperne (0-3 år) samt i seks dage i to børnehaveklasser (6-7 år)⁷. Udvælgelseskriteriet for institutionerne var brugen af manualbaserede programmer. Udover observation i institutionerne observerede jeg til et Fri for Mobberi-heldagsseminar for pædagoger. Interviewmateriale består af interviews med lederne af to daginstitutioner, tre pædagoger samt med instruktører fra henholdsvis programmet Fri for Mobberi og programmet Trin for Trin, som er de programmer, der indgår i det empiriske materiale. Fri for Mobberi er et australsk udviklet program, der er oversat og tilpasset til en dansk kontekst, mens Trin for Trin oprindeligt er udviklet i USA. Programmerne er fælles om at handle om børnenes personlige og sociale kompetencer, og dertil er de fælles om metodisk at anvende plancher med instruktioner til pædagogerne skrevet på bagsiden som et centralt materiale på de børnemøder, som udgør programmernes undervisningsdel. Til begge programmer hører brugen af tøjdyr, som et centralt redskab i forhold til at få børnene til at relatere sig til programmernes budskaber. Til Trin for Trin indgår tillige nogle sange, som børnene lærer, og til Fri for Mobberi er der en massage-del, hvor børnene gennem massage-historier instrueres i at massere hinanden.

Min rolle som feltobservatør har været skiftende i de forskellige kontekster, jeg har indgået i, hvilket skyldes, at jeg har foretaget mine feltobservationer på forskellige måder. I børnehaverne har jeg indgået i dagligdagen og dermed observeret og deltaget i meget andet end programpraksis (som dog er den, der er i fokus i analysen her), hvorimod observationerne i børnehaveklasserne har været mere fokuseret på denne del. I børnehaverne har jeg indgået i en rolle som deltagende observatør, hvilket vil sige at jeg har talt med både børn og voksne og også deltaget i de aktiviteter, jeg er blevet inviteret til at være med i (spille kort, finde perler e.l.). Det vil også sige, at jeg har deltaget i de børnemøder, jeg i det følgende beskriver gennem mine feltnoter. Feltnoterne er skabt ved, at jeg umiddelbart efter børnemøderne er gået afslid for at skrive indholdet af møderne ned – ofte ind i en personalestue, men indimellem har det også været nødvendigt at bruge toilettet som rum for notatskrivning – efterfølgende har jeg skrevet mine håndskrevne noter ind på computer og i den forbindelse uddybet noternes mere stikordsagtige form. Dette er altid sket samme dag, som observationen har fundet sted. I særligt den børnehaveklasse, hvor jeg observerede i en uge, fik jeg en mindre deltagende rolle, idet jeg blev placeret på en stol ved et bord, mens børnene og pædagogen i forbindelse med Trin for Trin-undervisningen sad i rundkreds på gulvet. Her benyttede jeg mig af upåagtet at kunne tage noter under deres daglige Trin for Trin-møder. For hele det empiriske materiale gælder at det er anonymiseret, således at børn og pædagoger optræder under andre navne, ligesom navnene på de pågældende institutioner ikke nævnes.

Implicitte og eksplicitte krav i manualbaseret praksis

For at kunne indfange de krav, som stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, begynder analysen med at se på, hvad manualbaseret praksis er. De fleste

af mine observationer er fra børnehavegrupper, men der er også enkelte fra vuggestuegrupper, og jeg har som nævnt også observeret i børnehaveklasser. Den manualbaserede praksis udspiller sig lidt forskelligt i disse kontekster, men der er også store lighedspunkter, og det er en indkredsning af disse forskelle og ligheder, der udgør analysens første del. Denne første del vil også danne grundlag for de efterfølgende to tematiske tværgående nedslag; idet det viser sig at *sprog* og *krop* er noget af det, der gennemgående fylder i den manualbaserede praksis. Analysen bliver fulgt op af en diskussion af, hvorvidt de im- og eksplicite krav, der stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, rummer nogle ekskluderende elementer. Dette følges op af en konklusion.

De manualbaserede programmers praksis

Børnemøder, hvor børnene og de voksne sidder i rundkreds på gulvet og taler om dagens emne, er det centrale redskab i både Fri for Mobberi og Trin for Trin. Det er derfor møderne, der vil blive set nærmere på i det følgende og ikke de andre elementer såsom sang og massage, der også indgår som mindre centrale dele af programmernes praksis. Disse dele vil dog blive inddraget i de efterfølgende tematiske analyser.

Møderne begynder med, at børnene bliver bedt om at sætte sig i en rundkreds, til Fri for Mobberi bliver de også bedt om at medbringe deres 'bamsevenner', som er en lille bamse, som børnene har en af hver, og pædagogerne har en tilsvarende i en stor handskedukke-udgave. Når der er kommet ro på flokken, tager den mødeledende pædagog dagens planche frem og introducerer til dagens emne. Ofte vil der blive spurgt om, hvad børnene tror, der sker på planchens billede, og derefter vil der være en runde, hvor børnene svarer på dette. Pædagogen følger samtidig den anvisning, der er på planchens bagside. Nedenstående billede er et udsnit af en anvisning i en Trin for Trin-lektion om at træne empati:

VI TRÆNER EMPATI: **VISE OMSORG**

Opvarmningsøvelse: "Føle-sangen"

(Fortsæt med at lære børnene "Føle-sangen" fra *Trin for Trin* kassettebåndet.)

Historie og diskussion

I dag skal vi bruge et *Trin for Trin* billede til at lære, hvordan vi kan vise omsorg over for andre.

(Vis fotografiet.) Tommys (til venstre) hundehvalp er lige blevet væk. Tommys ven, Simon (til højre), hørte, at hundehvalpen var blevet væk og kom over for at se til Tommy.

1. Hvordan tror I Tommy har det? (Ked af det.) Hvordan kan I vide det? (Øjnene kigger ned; hænderne på hagen; situationen.)
2. Hvordan tror I Simon har det? (Ked af det på Tommy's vegne.) Hvordan kan I vide det? (Mundvigene vender ned; kigger på Tommy; den ene hånd på Tommys ryg; situationen.)
3. Hvordan viser Simon omsorg over for Tommy? (Har sin arm rundt om ham; kommer for at besøge ham; lytter til ham.)
4. Hvordan kunne Simon ellers vise omsorg over for Tommy? (Hjælpe med at lede efter Tommys hundehvalp; fortælle Tommy, at han forstår hvordan han har det.)

At hjælpe er en måde at vise omsorg over for andre på.

5. Hvordan har du det, når nogen viser dig omsorg? Hvornår har du oplevet det? (Pædagogen fortæller selv om en erfaring, så børnene får en model.)

I dag har I lært, hvordan I kan vise omsorg over for nogen ved at sige eller gøre noget.

Figur 2: Trin for Trin planche "Vi træner empati: Vise omsorg".

Anvisningerne instruerer pædagogen i, både hvordan samtalen med børnene skal forløbe, den viser hvilke spørgsmål, der kan stilles, og den giver samtidig svarene på disse spørgsmål. Hvis man læser anvisningen, kan man se, at der lægges op til, at man begynder med et åbent spørgsmål, hvor børnene kan byde ind med deres tanker om og ideer til, hvad der sker på billedet. Derefter bliver spørgsmålene mere konkrete og specifikke i forhold dagens emne: her handler det om at få børnene til at sige noget konkret om, hvordan man kan afkode andre, eller hvad man kan gøre i denne type situation. Efter denne specificerende del åbnes der igen op, og her handler det om at drage børnenes egne erfaringer i spil i forhold til dagens emne. Det forløb, anvisningen her lægger op til, er i høj grad sådan, de børnemøder, jeg har observeret, er forløbet. Der er dog også forskelle, og de har meget at gøre med børnenes alder. Nedenstående feltnote er fra et Fri for Mobberi børnemøde med tre vuggestuebørn:

Tre børn deltager: Asta, Ingolf og Sefika, de er alle ca 2 ½ år.

Pædagogen henter børnene, tager dem med ind i vuggestuens tumble-rum, hun beder børnene tage en pude til at sidde på.

Børnene tager en pude – vi (pædagogen, de tre børn og jeg som observatør) sidder i rundkreds.

Børnene har deres små bamsevenner med.

Først siger den store bamseven "Hej" til alle; den krammer først de små bamsevenner og dernæst børnene.

Børnene er klar, de ved hvad der skal ske – de vil gerne se plancherne med billeder, som pædagogen har lagt bag sig.

Der er to plancher. På den første planche er der tegnet fire billedet af ansigter med forskellige følelsesmæssige ansigtsudtryk. De taler om et billede af gangen. Pædagogen spørger børnene, hvordan ansigtet på planchen ser ud, og børnene kommer med et bud, nogle gange rammer de plet andre gange ikke: eksempelvis siger Sefika at der er en, der græder, som i virkeligheden smiler. Pædagogen korrigerer.

De taler om, hvad der er på billederne, og pædagogen spørger, hvordan børnene selv har det, når de er glade, kede af det eller vrede, og hun spørger, hvordan de så ser ud i ansigterne, når de er det.

Efter denne snak fortsatte de med at tale om den anden planche, og derefter sang de en sang. Mødet tog cirka 15 minutter. En af forskellene mellem møderne er netop tiden: jo yngre børnene er, jo kortere tid tager møderne, i børnehavegrupperne tager de ofte 20-25 minutter og i børnehaveklasserne gerne op til 30 minutter. En anden ting, man kan se på dette møde i vuggestuen, er, at de ikke opholder sig så lang tid i den generelle snak, men derimod relateres emnet hurtigt til børnene selv. Nedenstående feltnote er fra den Trin for Trin-lektion, som instruktionen på figur 2 stammer fra, det foregår i en børnehaveklasse. Her kan vi se en af forskellene til møderne med de helt små børn, nemlig dette at de store børn bliver bedt om at specificere, hvordan man konkret kan afkode adfærd og følelser (derudover kan man, ved at sammenligne feltnoten med anvisningen på figur 2, se at pædagogen følger denne ret nøje):

Pædagog: Det er Tommy, hans hundehvalp er blevet væk, og så er hans ven Simon kommet over til ham, hvordan synes I at Tommy ser ud til at have det?

Børnene: Ked af det

Trist

Pædagog: Hvordan kan I se det?

Barn: Man bliver jo ked af det, hvis ens hundehvalp er løbet væk

Pædagog: Ja så du kan sætte dig ind i, hvordan det må være. Hvordan kan man se det på billedet?

Børnene: Han kigger ned

Han sidder sådan med hænderne på kinderne

Hans mund ser trist ud

Pædagog: Hvordan tror I, hans kammerat Simon har det?

Barn: Han er også ked af det.

Pædagog: Hvordan kan man se det?

Børnene: Hans mund er sådan lige i det

Han holder en hånd på Tommy

Han ser alvorlig ud

Pædagog: Er Simon omsorgsfuld?

Børnene: Ja

Pædagog: Hvordan kan man se det?

Børnene: Det med hånden

Fordi han lytter

Jeg tror, han siger, han vil hjælpe med at finde den

Vi ser således, at de seks-syv årige børn i højere grad end de helt små bliver holdt op på deres udsagn og bliver bedt om at uddybe. Derudover kan man se, at mødeindholdet begge steder handler om at få børnene til at sætte ord på følelser og sætte ord på, hvordan man afkoder adfærd. Det er baggrunden for, at *sprog* er et af analysens temaer. Det andet tema, *krop*, knytter sig til den rolle, som kroppene spiller på møderne. Jeg nævnte ovenfor, at de møder, jeg har observeret, i høj grad fulgte instruktionens anviste forløb, men dette udsagn kræver en tilføjelse. Der er nemlig sideløbende med mødernes egentlige indhold også ofte et andet indhold, og det handler om en vedvarende rettesættelse og styring af børnene i forhold til at bede dem om at sidde stille, ikke at lægge sig ned, lade værre med at røre for meget ved sidekammeraten, tie stille med mindre det er deres tur til at tale og i det hele taget at høre efter, hvad der bliver sagt. Det vil sige, at kommunikationen ofte kører i to spor – nogle gange håndteret af to forskellige pædagoger, andre gange håndteret af en og samme pædagog – et, der handler om mødets indhold og et andet, der handler om at få børnene til at forvalte deres kroppe på en ret bestemt måde. I det følgende vil der blive analyseret nærmere på først sprogets rolle på møderne og siden på dette omkring kroppe.

Sprog

Sproget spiller en nøglerolle på børnemøderne, og det gør de særligt på to måder. Den ene handler om at få børnene til at verbalisere følelser, og den anden handler om sprogets rolle i forhold til konflikter.

At sætte ord på følelserne

Det er gennemgående på alle møder – fra vuggestue over børnehave til børnehaveklasse – at omdrejningspunktet er, at der skal sættes ord på følelser. I Trin for Trin har de en sang – *følesangen* – som illustrerer dette meget godt. Omkvædet lyder sådan:

Alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle

Måske vil jeg råbe eller hviske det til dig

Ja alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle

*Så hør engang hvad der sker for mig
Det vil jeg fortælle dig*

Alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle er et centralt budskab fra programmerne til børnene: De helt små skal i første omgang lære at afkode og sætte ord på de helt basale følelser, såsom vrede, glæde og forskrækkelse, mens man i programmerne for de ældre børn går meget mere dybdegående til værks, her gælder det om afkodningen og sprogliggørelsen af både ansigtsudtryk, kropsspositur, øjenkontakt og inddragelse af situationen, som vi så det i børnehaveklassens snak om drengen Tommy, hvis hundehvalp var væk, og hvor vennen Simon viser omsorg, blandt andet gennem at lægge sin hånd på Tommy og ved at have kroppen rolig og rettet mod Tommy. Denne verbalisering af følelser og følelsesudtryk er således en hjørnesten i programmerne. Som en instruktør i Trin for Trin fortæller: ”Børnene skal jo lære, at genkende følelser og sætte ord på, og have begrebet for det i sig selv, for at også kunne aflæse andre og handle på det efterfølgende.”. Der gives et tydeligt budskab til børnene om, at følelser er noget, der skal tales om, og noget man skal *oplæres i* at tale om. Den rolle har følelser ikke altid haft i pædagogisk arbejde. Forskellige pædagogiske retninger har haft indflydelse på dansk børnehavepraksis op gennem 1900tallet, og de havde forskelligt fokus, men ingen af dem arbejdede med sprogliggørelse af følelser med henblik på følelseshåndtering.⁸ Bartholdsen et. al. (2014) har foretaget en tekstanalyse af det svenske program SET (Social och Emotionell Träning), og de argumenterer for, at dette fokus på følelserne og sprogliggørelsen af dem knytter sig til fremkomsten af en bredere *terapeutisk kultur*, hvor det at interessere sig for følelser og håndteringen af dem bliver opfattet som et indlysende gode (s. 202). I tråd hermed argumenterer Nielsen, Dalgaard og Senger (2010) på baggrund af en analyse af den pædagogiske metode ’Den gode stol’ for, at der er kommet ”en implicit dagsorden af at målet for pædagogisk virke er selvrealisering og selvindsigt” (s. 101). Mine empiriske observationer bekræfter dette, og jeg forstår den træning og det arbejde, børnene som led i dette ansøres til at tage på sig, som et krav om *selvarbejde*. Selvarbejde skal forstås i tråd med Foucaults begreb om selvteknologi (Foucault 1988), hvor børnene, ved at gå ind på programmernes præmisser og deltage i aktiviteterne, tildeles ansvar for at arbejde aktivt med sig selv. Selvarbejdet kræver for eksempel at børnene vedvarende arbejder med deres selvbevidsthed og selvrefleksion, og som vi har set i eksemplerne ovenfor spiller verbaliseringen en central rolle i dette arbejde.

Når konflikt bliver til ord

Sproget spiller også en central rolle i konfliktløsning. Stine Kapland Jørgensen (2016) har i sin ph.d.-afhandling undersøgt *snak* som konfliktløsningsredskab i skolen. Hun finder, at der i dette rum for samtale er stor risiko for, at de konfliktfyldte processer reetableres og nogle gange endda forstærkes på trods af den modsatte intention. Hun har undersøgt ’Den gode stol’, ’Anerkendelsesrunder’ og ’Pigemøder’. Mit fokus har ikke været sproget – eller snakkens – rolle specifikt i konfliktløsning, men jeg fandt alligevel noget, der peger i retning af, at sproget spiller en anden rolle i forhold til konfliktløsning end den tilsigtede. Det handler om, at når

konflikt er emnet på børnemøderne, kan sproget komme til at *overtage* konflikterne, og derved fortøner de egentlige konflikter sig eller negligeres. Jeg vil nedenfor komme med tre eksempler, og derefter uddybe hvad jeg mener med, at *konflikt bliver til ord*.

Børnemøde i børnehave

Pædagog: hvad kan man gøre ved det, når der er en, der er ked af ikke at må være med i legen?

Barn: man kan sige, at han gerne må være med.

Børnemøde i vuggestue

Pædagog: hvad skal man gøre, når der er to, der gerne vil have den samme ting?

Barn: man skal gi' den.

Børnemøde i børnehaven

Pædagog: hvad kan man gøre i stedet for at sige 'grimme lort'?

Barn: man kunne sige 'du er den sødeste i verden'.

Pædagog: ja det kunne man for eksempel sige

Disse løsningsforslag – ”han må gerne være med, man skal gi den, du er den sødeste i verden” – godtages umiddelbart og udfordres ikke af pædagogerne. Børnenes udsagn er for så vidt også ’rigtige’ i den forstand, at børnene har afkodet, hvad der er positivt at sige til andre. Men svarene er ikke rigtige, hvis det da er meningen, at de skal kunne bruges i konflikter i den virkelige verden, hvor der er virkelige følelser på spil. Dermed er det min pointe, at man ved at godtage disse ikke-løsninger fjerner konflikten som tema uden at forholde sig til den. Ved således at afstå fra at gå ind i konflikternes substans, lades børnene tilbage med fokus på sproget og – ikke mindst – en fordring om at kunne at *sige* de rigtige ting.

Krop

Kroppene er med i den manualbaserede praksis, både som små livlige kroppe, der skal lære at deltage i sådan en type praksis, men også som et emne, der fylder i programmernes indhold.

Kroppen og den skjulte læreplan

Ligesom der er meget sprog på møderne, er der også meget *krop*. Eller man kan måske sige, at der er en tydelig bestræbelse på at der *ikke* skal være krop på møderne: barnets krop skal opretholdes i en bestemt positur, og derefter skal den forholde sig roligt. Men det gør den ikke kun; der er mange børn, for hvem impulserne i forhold til at bevæge kroppen, at røre ved den, de sidder ved siden af, eller lysten til at lægge sig ned, er stærkere end deres selvkontrol. Jeg talte indledningsvist i denne analyse om at der kører to spor på møderne; det egentlige spor med mødeindholdet og det andet, der handler om at få børnene til at få styr på deres kroppe.

Nedenfor er et lille udpluk af typiske formaninger fra forskellige børnemøder, der har at gøre med netop det:

Sæt dig nu ned

Hvis ikke du bliver siddende nu, må du komme over og sidde ved mig

Sid nu stille

Numsen ned og hovedet op

”Numsen ned og hovedet op”; børnene skal lære at sidde stille for at kunne indgå i mødeaktiviteterne, og her bliver begrebet skjult læreplan relevant at inddrage. Jackson talte om, at børn i skoler lærer at indgå som en del af en *masse*, og det er netop det, denne kropslige disciplinering også her er en del af. Børnene skal kunne sidde stille, fordi de indgår i en undervisningslignende situation, som kræver, at de holder sig i ro, og derudover kræver den, at de lytter. Det er en forudsætning for selve mødeaktiviteten, at børnene lytter efter hvad, der bliver sagt. Dette fordrer evnen til at *kunne koncentrere sig* om det sagte, og samtidig lytte til det *uden* at reagere umiddelbart på det: børnene skal kunne vente med at sige noget, til det er deres tur. *Ventetid* er et af Jacksons centrale fund omkring det at indgå i en masse, og mine observationer viser, at ventetid kombineret med den *selvkontrol*, det kræver at afstå fra at reagere umiddelbart på noget, man hører, også indirekte er på dagsordenen på børnemøderne i vuggestuer, børnehaver og børnehaveklasser.

I Fri for Mobberis massage-del har børnenes kroppe en meget central placering: børnene sidder to og to og skal skiftes til at massere hinanden. Instruktoren til massagen gives gennem såkaldte ’massage-historier’, som er historier, pædagogen læser op, hvortil der er knyttet massage-elementer, eksempelvis trommes der let med fingrespidserne på den andens ryg, hvis det regner i historien. Her er børnenes kroppe således *genstand* for den manualbaserede aktivitet, og det kræver både den ovenfor beskrevne disciplinering af kroppene i forhold til at holde sig i ro, lytte og vente, men dertil kræver det også, at børnene stiller deres kroppe til rådighed for både at blive masseret og at give et andet barn massage.

Børnemøde med massage – mødet foregår i tumlekælderens [...]

Efter mødedelen med planchen sender pædagogen børnene over til puderne.

Børnene sidder to og to i en rundkreds: det ene barn på en pude og det andet barn på gulvet foran puden.

Først skal den, der skal massere spørge ”Må jeg låne din ryg?”.

Alle dem på puderne spørger, og alle dem på gulvet svarer ja.

Så går historien i gang.

Pædagogen læser højt og viser med fagter, hvilke bevægelser børnene skal gøre, når de masserer deres makker.

Første historie går nogenlunde opmærksomt og roligt, omend pigen Mia råber ”det kilder, det kilder” flere gange, da hun bliver masseret af Mirjam.

Derefter bytter børnene plads.

Anden omgang bliver noget mere urolig. Særligt Mirjam og Mia er urolige; de sidder uroligt, følger ikke meget med i massagehistorien og de fniser og hviner.

Pædagogen forsøger – uden det store held - at få dem til at dæmpe sig og følge med i massagehistorien.

Mia og Mirjam faldt igennem her, det lykkedes ikke rigtig for dem at deltage i massagen som tilsigtet. Der var megen fnisen og uro i kroppene, og der var langt til den ro og afslapning, der var målet med aktiviteten. Deres reaktion mindede mig som observatør om, at det ikke nødvendigvis er enkelt at hengive sig og stille sin krop til rådighed, og den gjorde klart, at uro og fjol kan være en måde at krybe udenom dette på. Derudover viser denne praksis med massage, at kroppene og det at lære at styre og bruge dem, har mange facetter i den manualbaserede praksis.

Kroppen på programmet

Endnu en af disse facetter er kroppenes rolle i programmernes *indhold*. Det handler både om at stoppe konflikt og aggression, og det handler om en mere generel oplæring i håndtering af kroppen.

”Stop, ro på, tænk!” Sådan lyder en Trin for Trin-remse, som også er at finde på programmets plakater og postkort, og det er en hjørnestein i programmet, at lære børnene helt konkret at stoppe op, få ro på sig selv og tænke sig om i tilspidsede situationer. For at indlære dette er der i programmet to tøjdyr, Hurtig-Hunden og Stop-Op-Sneglen, med hvilke man gennem rollespil søger at lære børnene, at man kan være *for* hurtig, og at det er nødvendigt at stoppe op. Det samme ses i Fri for Mobberi, hvor en instruktør fortæller om en succes, hun har haft med programmet: ”så er man altså kommet langt med det redskab [programmet], når de i situationen stopper op, aflæser hinanden og kommer videre derfra”. Bartholdsen et al. (2014) skriver om det svenske program SET, som de har undersøgt:

The red light is when one has to tell oneself to stop and calm down; the yellow light is the signal for figuring out different possible solutions to the situation at hand; and the green light is when one employs the best solution.” [...]”In order to know oneself and to be able to stop oneself, one need to learn to read the bodily cues to one’s emotions. (s. 206 og 208).

Der er således i både de to programmer, jeg har observeret, og i det svenske program et centralt ønske om at lære børnene helt konkret at stoppe sig selv – i ord og krop – i forhold til at lære dem at mestre selvkontrol (se evt. Pedersen og Laursen, 2016 for yderligere). Det kræver, som Bartholdsen et. al. skriver, at børnene lærer at aflæse og blive bevidste om deres egne kropssignaler, og derved kan man sige, at der også knytter sig en kropslig dimensioner i det selvarbejde, som der forventes af børnene i programmerne.

Det kropslige selvarbejde er dog ikke kun knyttet til vredes- og konflikthåndtering, det handler også om en mere generel oplæring i håndtering af kroppene. Bartholdsen et. al. beskriver, hvordan *den gode lytter* og *den gode taler* er fremstillet i det svenske program, og her gælder det om at have mindst en fod på gulvet, at opretholde øjenkontakt, at bruge stemmen på en god måde og at mestre samtalens

turtagning, og de uddyber: ”Both these positions, described through detailed behavioural rules, are parts of a corporeal regime in which one regulates one’s body into the role of the listener or speaker in order to gain social success.” (Bartholdsen et. al. 2014, 207). Netop denne *detaljeorienterede* oplæring genkender jeg fra mine observationer. Ser man tilbage på feltnoten omkring Tommy, der havde mistet sin hundehvalp, og vennen Simon, der var ked af det på Tommys vegne, så var den detaljerede kobling mellem følelser og krop i pædagogens samtale med børnene slående. De blev hele tre gange i det lille uddrag bedt om at uddybe, *hvordan* de kunne aflæse følelserne ud fra kroppenes positurer på planchen. Det samme ses i følgende eksempel:

På planchen ses en trist dreng i yderkanten af billedet, han kigger hen på de andre børn, der leger med hinanden:

Pædagog: Det her er Lars, hvordan tror I at han har det?

Børnene: Han er trist

Ked af det

Jeg tror han er ensom

Sådan en, der ikke har venner

Pædagog: Hvordan kan man se det?

Børnene: Han ser ned

Han ser trist ud

Det er hans mund

Det er også på øjnene

Hele tiden denne opfølgning, hvor børnene bliver bedt om at sætte deres tolkninger af billedet i relation til kroppen, man kan sige, at koblingen mellem krop og følelser på denne måde disseskeres gennem sproget.

Der stilles således gennem programmerne nogle vidtgående krav til børnenes håndtering af deres kroppe og til deres sproglige formåen. Det samme finder Nielsen et. al. (2010) i deres analyser af Den gode Stol, og de taler i den forbindelse om, at den metode – eller spil, som de kalder det – har disciplinerende effekter:

Gennem en disciplinering af fysiske og lingvistiske udtryk, bliver børnene introduceret til en bestemt type dialog eller rettere interaktionsteknik, mens den vedholdende insisteren på, at spillet er ”utvungen” og ”let” i kombination med de afslappede iscenesættelser maskerer spillets disciplinerende effekter. (s. 93)

Ser man på disciplineringen – eller dominansen – med Bourdieus begreb om symbolsk vold, så vidner de empiriske eksempler netop om, at den manualbaserede pædagogiske praksis i høj grad gør særlige erkendelsesredskaber gældende. Disse erkendelsesredskaber – eksempelvis evnen til at kunne verbalisere følelser på bestemte måder – fremstår i praksis som et indlysende gode. Dermed positioneres de børn, der med både krop og sprog formår at deltage i denne praksis på en succesfuld måde, mens de børn, der enten ikke har det rette repertoire af ord, eller som ikke

har tilstrækkelig ro i kroppen, de ender derimod i en perifer og fejlagtig position, hvortil der ofte hører irettesættelser eller skældud.

Krav der ekskluderer?

På baggrund af ovenstående analyser af de implicite og eksplicite krav, der stilles til børnene gennem den manualbaserede praksis, vil jeg her diskutere, om der i disse krav ligger nogle ekskluderende elementer.

Der er ingen tvivl om, at programmernes praksis hviler på et solidt fundament af inkluderende intentioner. Det er gennemgående i mine interviews med pædagoger, ledere og programinstruktører, at udgangspunktet for dem er ønsket om at inkludere de børn, der har det svært, og som har svært ved at begå sig socialt. I et interview med en af de Trin for Trin-instruktører, der har været med til at udbrede Trin for Trin i Danmark, fortæller hun om, hvad det var hun så i programmet, da hun først hørte om det:

Og der havde jeg en stor flok unge mennesker, som havde været ude i noget kriminalitet, og som ikke kunne problemløsning, ikke kunne sætte sig i andres sted og ikke havde selvkontrol [...] Og så var jeg ovre og høre et oplæg af en nordmand og en amerikaner, der fortalte om Trin for Trin og der tænkte jeg; 'hold da kæft, det er lige det de her drenge de mangler, ikke også'!

Instruktørens – og programmets (Garde 2010) - tanke var således, at man kunne forebygge kriminalitet ved at lærer børn i en tidlig alder om problemløsning, empati og selvkontrol. En leder fra en børnehave, der arbejder med Fri for Mobberi fortæller tilsvarende om, hvordan hun er optaget af, at få de børn, der har det svært, ind i fællesskabet, og om hvordan de bruger programmet til det:

Vi har nogen børn, som kriges rigtig meget, og dem arbejder vi jo med for at finde en måde at få dem ind i fællesskabet på. Det er jo ikke fordi, vi ikke har gjort det før, det er bare en lidt mere systematisk måde det her.

Inklusion er således udgangspunktet. Når jeg alligevel rejser spørgsmålet om, hvorvidt der også ligger nogle ekskluderende elementer i de krav, der ligger i programmernes praksis, så er det på baggrund af iagttagelser fra det etnografiske feltarbejde. Nedenfor skal vi mødes Sebastian og Mustafa, Sebastian er seks år og går i børnehaveklasse, Mustafa er tre år og går i børnehave. Sebastian er en dreng, der har rigtig svært ved at gå i skole og i særdeleshed svært ved at deltage i Trin for Trin aktiviteterne. Nedenstående er uddrag fra feltnoter fra to forskellige dage:

Børnene sidder i rundkreds. De er flittige til at byde ind med svar på spørgsmålene om, hvordan de tror Caroline [på planchen] har det, når Peter lytter:

Børnene: Jeg tror, at hun har det godt, når han lytter

Jeg bliver glad, når nogen lytter

Jeg tror, hun bliver glad, fordi der er en, der lytter til hendes følelser

Sebastian afbryder og siger højt: 'jeg tror, at Caroline sidder og ønsker, at hun kunne smadre hele verden'

Pædagog: Sebastian vi gider ikke det snak

Dagen efter skal de på Trin for Trin-møde lære hvad ordet 'impulsiv' betyder.

Pædagogen spiller dukkespil med Hurtighunden, som løber rundt til alle børnene – alle børnene griner, på nær Sebastian, som siger: 'du er grim' mange gange.

Pædagogen ignorerer ham og sætter sig på stolen: ja det var vist Hurtighunden, der... Inden hun kan få talt færdig afbryder Hurtighunden, springer rundt og hopper op og ned. Sebastian bliver mere og mere urolig, til sidst ligger han oppe på bordet og drejer rundt, mens han råber 'du er griiiim'.

Pædagogen stopper og går over og tager Sebastian med ud på gangen. Han skal således sidde udenfor lokalet, og kigge ind (der er en glasvæg ind til klassen).

Intentionen om at tilbyde en dreng som Sebastian redskaber til problemløsning, empati og selvkontrol gennem programmet preller helt af, idet han slet ikke honorerer programmets krav til hverken krop eller sprog. Sebastian *er* impulsiv, og han er slet ikke der, hvor han kan sidde stille og roligt og tale om, hvad det betyder. Der er virkelig langt fra de andre børns artikulationer af og refleksioner over, hvordan det føles, når nogen lytter, til Sebastians tanker om at "smadre hele verden".

Mustafa er som nævnt en treårig dreng, der går i børnehave. Til Fri et for Mobberi-børnemøde var han ganske fraværende. Han deltog ikke i mødeaktiviteten, bød ikke ind med noget, i stedet lagde han sig hele tiden ned (og blev bedt om at sætte sig op), og hans virkede i det hele taget fraværende. Mustafa var ikke den eneste, der på den ene eller den anden måde ikke var med. Når netop han fremhæves, skyldes det hans deltagelse i en dramaaktivitet dagen efter. Til dramaaktiviteten skulle børnene og den pædagogstuderende, der stod for det, i fællesskab synge en sang, samtidig med at de skulle danse som et søuhyre og gøre nogle forskellige fagter til hinanden i løbet af sangen. Her deltog Mustafa, han var virkelig med, og han var et stort smil. Kontrasten var slående. Pludselig blev det tydeligt, at 'problemet' (i forhold til at få Mustafa til at deltage i fællesskabet) ikke var Mustafa men den pædagogiske metodes krav. Mustafa var barn i den børnehave, hvor lederen ovenfor talte om, hvordan de gennem Fri for Mobberi søger systematisk at få børnene ind i fællesskaber. Fortællingen om Mustafa vidner om, at det ikke er alle børn for hvem, programmer virker sådan. Min forklaring vil være, at det skyldes programmernes ret høje krav til både krop og sprog. Her finder jeg det relevant at inddrage Bourdieus (1971) pointe om, at skoleelever er positioneret forskelligt, når det handler om at mestre skolens form og sprog, og den mener jeg også gør sig gældende her. Der er i hvert fald nogle børn, for hvem al denne talen om og refleksion over følelser falder lettere end for andre, og det er netop disse andre, der efter en stund begynder at sidde uroligt, som kommer til at grine eller hviske med sidekammeraten. Om dem, der glider lige ind i programmernes tilskyndelser og kan tale med og deltage er *the middle-class child*, som Bernstein (1971, 58) taler om, kan jeg ikke udtale mig om med skråsikkerhed, da jeg ikke har specifik viden om børnenes klassebag-

grunde. Et andet bud kunne være, at børnenes køn spiller ind her, da anden forskning viser at børnenes køn har betydning for den måde børnene positioner sig og bliver positioneret på i børnehaver (Kampmann, 2000; Palludan, 2005). Men den konklusion kan jeg ikke drage på baggrund af mit empiriske materiale, da der i dette både indgår ganske veltalende og følelsesmæssigt reflekterede drenge og urolige og ukoncentrerede piger – og omvendt.

Mit ærinde med denne diskussion er dermed ikke at udpege, hvilke grupper, der har svært ved at honorere programmernes krav, da mit empiriske materiale som nævnt ikke gør det muligt, nærmere er mit ærinde at påpege, *at* der er grupper af børn, som ekskluderes gennem programmernes krav. Min pointe vil være, at det ikke er disse børn, der er problemet her, men derimod den særlige type af krav, der ligger i at skulle sidde stille og roligt og sætte ord på og reflekterer over følelser, idet disse krav på forhånd stiller nogle børn svagere i forhold til at kunne imødekomme dem.

Diskussionens pointe er således ikke, at der ikke kan finde inklusion sted gennem programmerne, den er derimod at pointere, at der i programmernes form *også* viser sig ekskluderende effekter i praksis.

Konklusion

Formålet med denne artikel har været at undersøge de implicitte og eksplicitte krav, der stilles til børn gennem den systematiske oplæring i sociale kompetencer, som sker gennem manualbaserede programmer i vuggestuer, børnehaver og børnehaveklasser. Baggrunden for dette er en analyse af, at programmerne er en del af en udvikling, hvor der på det børnehavepædagogiske område er kommet et større fokus på læring og på overgangen til skole, blandt andet gennem det systematiske arbejde med de seks læreplanemaer, hvoraf sociale kompetencer udgør det ene. Blikket på denne praksis har været åbent, idet ønsket har været at indfange, hvordan den manualbaserede praksis udspiller sig, og hvilke krav der derigennem stilles til børnene.

Overordnet set har jeg fundet to ting, den ene retter sig mod disciplineringen af den brede børnegruppe, og den anden handler om den mulighed for eksklusion af en mindre del af børnene, der ligger implicit i kravenes praksis. I forhold til disciplineringen af den brede børnegruppe stilles der gennem den manualbaserede praksis nogle høje og mangefacetterede krav til børnenes *selvarbejde*. Det kræver, for det første, megen sproglig kompetence at deltage succesfuldt i møderne, ikke mindst når det gælder det at sætte ord på følelser, dette fordrer både et særligt ordforråd men også en særlig opmærksomhed på følelser. Følelserne kobles også til kroppene, idet børnene gennem programmerne introduceres for ganske minutøse granskninger af blikretning, positurer og ansigtsudtryk. Kroppen spiller ydermere den rolle, at den skal holdes i ro under møderne. Med programmerne trænes børnene således i at opnå *selvindsigt*, og i at kunne foretage *selvrefleksion* på baggrund af denne indsigt, hvilket gerne skulle bidrage til en øget *selvkontrol*. Det er disse forskellige former for selvdisciplinering, jeg med en samlet betegnelse kalder selvarbejde.

Selvarbejde er nemlig et *arbejde*, noget der skal gøres, og som børnene skal vedblive at føle ansvar for, hvis de skal have succes med det. Og succes med det, er det, som vi har set i ovenstående diskussion, ikke alle der har. Derved foreligger der i praksis en risiko for at ekskludere nogle af de børn, det egentlig var intentionen at inkludere.

Oline Pedersen, Docent, University College Nordjylland – mail: olp@ucn.dk

Noter

- ¹ De nye læreplanstemaer er: Alsidig personlig udvikling (tidl. personlige kompetencer); Social udvikling (tidl. sociale kompetencer); Kommunikations og sprog (tidl. sprog); Krop, sanser og bevægelse (tidl. krop og bevægelse); Natur, udeliv og science (tidl. natur og naturfænomener); Kultur, æstetik og fællesskab (tidl. kultur og kulturelle udtryksformer).
- ² Dokumentet for den gældende dagtilbudslov på retsinformationens hjemmeside er loven, som den blev vedtaget i 2016. De ændringer, der er kommet sidenhen, er ikke integreret i selve teksten men findes som links ved siden af. Ordsøgningen her gælder således den lov, der blev vedtaget i 2016. Ændringer fra 2018 indgår i søgningen i dokumentet 'Lov om ændringer af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen'
- ³ 'Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer' har netop været til høring og findes derfor endnu ikke i sin endelige form på Retsinformation.
- ⁴ Søgningen er foregået ved en simpel søgning på de nævnte ord i de nævnte dokumenter. Det vil sige, at sammensatte ord som legeplads, læringsmiljø eller folkeskole også er medtaget. Specifikt i forhold til ordet 'leg' er søgningen gennemgået kvalitativt ord for ord, idet leg indgår i andre ord, såsom kollega, tilegnelse og college. Der er således kun medtaget de gange, hvor der rent faktisk menes leg. Når tallene for 'skole' står i parentes i dokumentet "Lov om ændringer af dagtilbudsloven og lov om folkeskole" er det fordi dette dokument også omhandler folkeskolen, hvorfor dette tal ikke er så sigende for alene dagtilbudsområdet.
- ⁵ Brugen af manualbaserede programmer indenfor børnehaveområdet begyndte i Danmark i slutningen 1990'erne. Udbredte programmer på markedet nu er Fri for Mobberi, Trin for Trin, De Utrolige År samt PALS, der dog primært er rettet mod skolebørn, men som nogle steder også anvendes i børnehaverne. Udbredelsen af programmerne er vanskelig at slå fast grundet den decentrale kommunale styring af dagtilbudsområdet. Der er dog flere indikationer på, at den er høj. I nogle kommuner er det politisk besluttet at alle institutioner skal arbejde evidensbaseret (dette gælder eksempelvis Holstebro Kommune) andre har besluttet at institutionerne skal arbejde med et bestemt program (I Herning skal alle eksempelvis arbejde med De Utrolige År (Herning 2013,10)), mens andre kommuner fortsat giver metodisk frihed til deres institutioner. Dette gælder eksempelvis

Aalborg Kommune, og her viser en kortlægning, at 63% af institutionerne bruger et program i arbejdet med børnenes sociale kompetencer (Pedersen, 2014). Buus et. al. har foretaget en kortlægning i tre kommuner, og viser en udbredelse af manualbaserede programmer på 80% (2012).

- ⁶ Jackson er ikke den eneste, der har øje for det, at der sker andet og mere end det åbenlyst tilsigtende i undervisningen i skolerne og som udvikler begreber til at beskrive dette med. Jules Henry bruger begrebet *støj* til at indfange de dele af indlæringsresultaterne, som ligger udenfor undervisningens egentlige emne, og han pointerer samtidig at denne støj hænger uløseligt sammen dermed (Bauer og Borg 1993, 12). Robert Dreeben (1976) anvender begrebet “the unwritten curriculum”, mens Norman V Overly (1970) taler om “the unstudied curriculum”. Der er således flere, der er optaget af dette, men det blev den skjulte lærerplan, der vandt størst udbredelse, som Sosciak (2007, 112) skriver: “But for some reason curriculum scholars (and others) took special note of this phenomenon once Jackson gave it the name ‘the hidden curriculum’”.
- ⁷ Børnehaveklasser er i Danmark en del af skolesystemet. De er skoleforberedende klasser, der ledes af pædagoger, ikke lærere. Jeg inkluderer børnehaveklasser i dette studie på grund af den pædagogiske forbindelse til børnehaveområdet og på grund af den fælles brug af de samme manualbaserede programmer.
- ⁸ Den kritisk frigørende pædagogik har haft stor indflydelse op gennem anden halvdel af 1900tallet, og indenfor denne retning *har* man interesseret sig for børns følelser, men det har man ud fra at ønske om at give plads til barnets erfaringer og initiativ (Bayer 2015: 128-133), og altså ikke som led i en oplæring i selv-håndtering. Hos den marxistisk strukturerede pædagogik, som også var indflydelsesrig op gennem anden halvdel af 1900tallet, var fokus et ganske andet end børnenes følelser, det var nemlig at samfundsmæssiggøre børnenes liv og bevidsthed (Bayer 2015, 133-144).

Litteratur

- Andersen, Peter Østergaard. 2012. ”Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960”. In *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, red. Andersen, Peter Østergaard og Tomas Ellegaard, 58-87. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bartholdsson, Åsa og Johanna Gustafsson-Lundberg og Eva Hultin. 2014 “Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preeschools and schools” in *Critical Studies in Education* 55 (2), 201-212.
- Bauer, Mette og Karin Borg. 1993. 12. oplag. *Den skjulte lærerplan*. København: Unge Pædagoger.
- Bayer, Søs. 2015. ”Opbrud i det børnehavepædagogiske felt 1965-1985”. In *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*, red. Bayer, Søs og Jens Erik Kristensen, 119-169. København: U Press.

- Berstein, Basil. 1971a. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" In *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F.D, 47-69. Californien: Collier-Macmillan.
- Bernstein, Basil. 1971b. *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Borchorst, Annette. 2009. "Danish Child-Care Politics within Path – Timing, Sequence, Actors- and Opportunity Structures". In *Child Care and Preschool Development in Europe*, red. Scheiwe, Kirsten og Harry Willekens, 126-141. UK: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre. 1971. "Systems of Education and Systems of Thought". In *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F.D, 189-207 Californien: Collier-Macmillan.
- Bourdieu, Pierre og Jean Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge Studies in Social Anthropology.
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Distinksjonen – En sociologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Den maskuline dominans*. Viborg: Tiderne skifter.
- Broström, Stig. 2003. "Problemer og barrierer i børns læring ved overgang fra børnehaven til skole". *Nordic Studies in Education*. 23 (3), 148-160.
- Buus, Anne Mette og Stine Del Pin Hamilton og Merete Wiberg og Palle Rasmussen og Trine Holck Grundahl og Ulla Nørtoft Thomsen. 2012. *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Elbæk, Ida og Charlotte Meibom og Stine B. Krogkær og Sif H Nielsen. 2016. *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Dreeben, Robert. 1976. "The unwritten curriculum and its relation to values". In *Journal of Curriculum Studies* 8(2), 111-124.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge*. England: Pearson Education Limited.
- Foucault, Michel. 1988. Technologies of the Self. In: *Technologies of the Self*, red. Martin, Luther H. og Huck Gutman og Patrick H. Huttin, 16-49. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Garde, Peter. 2010. *Trin for trin – de første 10 år*. Tarm: Cesel.
- Hamre, Bjørn. 2015. "Ny børnesyn". In *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*, red. Bayer, Søs. og Jens Erik Kristensen, 165-209. København: U Press.
- Herning Kommune. 2013. *Status og strategi på det evidensbaserede område*. Notat: Herning Kommune.
- Høringsportalen. 2018. *Udkast til bekendtgørelse om pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer*.
<https://hoeringsportalen.dk/Hearing/Details/61755> (tilgået 03072018)
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Jackson, Philip W. (red). 1992. *Handbook on research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Macmillan.

- Jørgensen, Signe K. 2016. *Mobning og interventioner - positionsteoretiske analyse af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling DPU Aarhus Universitet
- Kampmann, Jan. 2000. "Børnekultur, køn og læreprocesser I børnehaven og indskoling". In *Kvinde, Køn og Forsking* (1), 55-69.
- Layder, Derek. 1998. *Sociological practice – Linking Theory and Social Research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Nielsen, Klaus og Sarah Senger og Susanne Dalgaard. 2010. "Selvbekendelsesstrategier i pædagogisk praksis" In *Nordic Studies in Education* 30 (2), 87-101.
- Overly, Norman V. 1970. *The unstudied curriculum and its impact on children*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pedersen, Oline. 2014. *Sociale kompetencer på børnehavområdet i Aalborg Kommune*. Upubliceret forskningsnotat.
- Pedersen, Oline og Julie Laursen. 2016. 'Stop – ro på – tænk!' Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte. *Dansk Sociologi*, 27: 3-4, 41-64.
- Palludan, Charlotte. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Retsinformation. 2015. *Vejledning om dagtilbud*.
www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574 (tilgået 03072018)
- Retsinformation. 2016. *Dagtilbudsloven*.
www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051 (tilgået 03072018)
- Retsinformation. 2018. *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*.
www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201526 (tilgået 03072018)
- Sosniak, L.auren A. 2007. "The Generalist Educator: Making a Mark on Curriculum Studies" In *A life in classrooms: Philip W Jackson and the practice of education*, red. Hansen, David T og Mary E. Driscoll og René V. Arcilla, 108-121. New York: Teachers College Press.
- Toft, Charlotte. 2018. "Leg i fokus i ny læreplan". *BUPLs hjemmeside*:
<https://bupl.dk/nyhed/leg-fokus-ny-paedagogisk-laereplan> (tilgået 04072018)
- Young, Michael F. D. (red.). 1971a. *Knowlegde and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.
- Young, Michael F. D. 1971b. "Introduction". In *Knowlegde and Control: New Directions for the Sociology of Education*, red. Young, Michael F. D. Californien: Collier-Macmillan.

Hvad er en disposition?

Carsten Sestoft

Når man en gang har beskæftiget sig med historisk semantik og begrebshistorie, f.eks. i forlængelse af Reinhart Koselleck, sker det, at man bliver i tvivl om betydningen af ord, man troede at kende. Det skete for mig med ordet 'disposition'. Habitus er som bekendt for Bourdieu et 'system af dispositioner'; men hvad er i grunden en disposition? Den meget skolastiske orddiskussion i det følgende kan måske være til gavn for nogle, for jeg har fornemmelse af, at det for mange ikke står helt klart, hvad en disposition er for noget.

Ordet 'disposition' har et antal betydninger på dansk. Det kan være noget med ordning: man disponerer sin sproglige fremstilling af noget ved at skrive en disposition. Det kan være noget med at råde over: "jeg disponerer over min tid" – eller noget med at være til rådighed: "Jeg er til Deres disposition" (jf. ejendomsmæglerens "disponible" kælderrum). Endvidere kan det handle om at vælge eller beslutte noget: "jeg har truffet den disposition, at..." eller mere sjældent: "jeg har disponeret sådan, at jeg altid holder fri om søndagen". Endelig kan det være noget med anlæg eller tilbøjelighed: "jeg har altid været disponeret for migræne".

Indtil nu troede jeg, at det kun var den sidste betydning, som har noget med habitus-begrebet at gøre – altså at være "disponeret for" (det er allerede en del af habitusbegrebet hos Thomas Aquinas, jf. Callewaert 1992, 83) – men den første betydning er også involveret. Det kan man se et sted i Bourdieus *Science de la science et réflexivité* (Bourdieu 2001, 84), hvor perfektum participiet af verbet "disposer" (disponere) bruges i de to betydninger. Det hedder om videnskabsmænd, at deres habitus gør dem "disponerede for" (*disposés à*) at se det videnskabelige felts regler og regelmæssigheder, og det gør den, fordi de gennem socialisering er blevet "disponerede" (*disposés*), dvs. "ordnede", "formede" eller "arrangerede" i en betydning, der på dansk kun delvist eksisterer i udtrykket "disposition", for en skematisk ordning af skriftlige arbejder.

Disse to betydninger dækker to aspekter af Bourdieus brug af dispositionsbegrebet (og habitusbegrebet). I *Le Sens pratique* hedder det i begyndelsen af kapitel 3, at habitus er "systemer af varige og overførbare dispositioner, [dvs.] strukturerede strukturer, der er prædisponerede for at fungere som strukturerende strukturer" (Bourdieu 1980, 88). Betydningen af 'disposition' som noget, der er ordnet eller arrangeret (som den skriftlige disposition) og dermed har antaget en form, svarer til de strukturerede strukturer, dvs. dem, der frembringes af inkorporeringen af de objektive strukturer, man vokser op og socialiseres under. Dispositioner er altså i

denne betydning ikke noget medfødt, men noget erhvervet eller tillært (på en ikke-bevidst måde). 'Disposition' i betydningen 'anlæg' eller 'tilbøjelighed' er det, der ligger i de strukturerende strukturer, som disponerer for bestemte måder at handle på, f.eks. at forsøge at placere sig i en høj eller lav, central eller marginal position på et felt.

Når Bourdieu taler om sin "dispositionelle handlingsteori" – han taler f.eks. i *Science de la science* om en "dispositionalistisk handlingsfilosofi" (Bourdieu 2001, 68) – er det altså en handlingsteori, der er baseret på antagelsen af, at mennesker gennem socialiseringen inkorporerer dispositioner, der 1) er ordnede eller strukturerede, 2) er strukturerende "dispositioner for" at handle.

Men hvad vil det så sige at være disponeret for? Bourdieu lægger selv vægt på, at dispositionsforklaringen er en variant af handlingsforklaring og adskiller sig fra de to andre af slagsen, nemlig den objektivistiske determinisme og den subjektivistiske finalisme. Førstnævnte forklarer handling som resultatet af objektive strukturers tvang, som den handlende udfører, ofte uden bevidsthed om strukturerne. Finalismen forklarer derimod handling som resultatet af en individuel bevidst beslutning, der sætter et mål. I begge tilfælde er der et 1:1-forhold mellem det, der skal forklares – handlingen – og det, der forklarer den – strukturen eller det besluttede mål. Dette 1:1-forhold eksisterer ikke i dispositionsforklaringen. At være disponeret for at handle på en bestemt måde vil sige, at der er et sandsynlighedsforhold mellem handlingen og dispositionen, der forklarer handlingen. Med andre ord er det ikke sikkert, at handlingen bliver foretaget, selv om den fornødne disposition er til stede. Forholdet mellem en disposition og en handling kunne f.eks. siges at være 1:½, hvis handlingen foretages i halvdelen af de tilfælde, hvor dispositionen er til stede. Det kan illustreres med en idé fra filosofen Gilbert Ryle, som Bourdieu gengiver i *Méditations pascaliennes* (Bourdieu 1997, 177): I stedet for at sige, at glasset gik i stykker, fordi en sten ramte det, bør man sige: glasset gik i stykker, da en sten ramte det, fordi det var skrøbeligt. Skrøbeligheden er altså her en disposition for at gå i stykker, som kan realiseres eller ikke, men – som man ved – ofte bliver det. Teoretisk set kunne man ligefrem lave statistiske analyser, som ville vise den historiske sandsynlighed for, at glas går i stykker i løbet af en given tidsperiode. Det væsentlige ved Ryles formulering er, at det flytter det forklarende 'fordi' fra begivenheden (en sten rammer glasset) til dispositionen (glas er skrøbeligt).

Dispositionsbegrebet har naturligvis været genstand for mere indgående filosofisk behandling. En af de mest omfattende er forfattet af Bourdieus søn Emmanuel Bourdieu i bogen *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action* (Bourdieu 1998). I Jacques Bouveresses artikel "Règles, dispositions et habitus" (Bouvaresse 1995) kan man også finde nogle interessante diskussioner af dispositionsbegrebet.¹ Bouvaresse citerer bl.a. et af de få steder, hvor Wittgenstein diskuterer begrebet,² og ender sin artikel med en overraskende, men muligvis god forklaring på den modstand, Bourdieus ideer møder (her i fri gengivelse): modstanden skyldes ikke, at Bourdieu leverer deterministiske 1:1-forklaringer om social handlen, men stammer tværtimod fra tendensen til at tro, at man endelig ville have forstået samfundet, hvis man fandt sådanne forklaringer – hvilket Bourdieu netop ikke vil.

Noter

- ¹ Artiklen er oprindelig et foredrag holdt i Berlin i 1989, derefter publiceret på tysk i Gebauer & Wulf 1993. Findes tillige i Bouveresse 2004.
- ² Der er også et ret interessant sted i *Philosophische Untersuchungen*, § 149, hvor Wittgenstein skriver: ”Når man siger, at det at kunne alfabetet er en tilstand i sjælen, så tænker man på den tilstand i et sjæleapparat (f.eks. vores hjerne), ved hjælp af hvilken vi kan forklare ytringerne af denne kunnen. En sådan tilstand kalder man en disposition. Det er imidlertid ikke uproblematisk at tale om en tilstand i sjælen, fordi to kriterier for tilstanden skal være opfyldt; nemlig en erkendelse af konstruktionen af apparatet, uafhængig af dets virkninger. (Intet ville her være mere forvirrende end brugen af ordene ”bevidst” og ”ubevidst” for modsætningen mellem bevidsthedstilstand og disposition. Thi det første modsætningspar skjuler en grammatisk forskel.)” – Dette kræver nok lidt udlægning. Som jeg forstår den, er Wittgensteins argumentation følgende: For at forklare, hvad det vil sige at kunne alfabetet – dvs. på opfordring at kunne reproducere dette korrekt – antager vi, at der er tale om en disposition, dvs. om en tilstand i mennesket eller i dets sjæl eller hjerne, som er varig, men ikke er situeret i bevidstheden. Alfabetet kan bringes til ytring, men om det sker bevidst eller ubevidst er et irrelevant spørgsmål; de to termer kan ikke bruges på samme måde som forskellen på bevidsthedstilstand og disposition (det er den ”grammatiske” forskel). Men for at have ret til at betegne denne alfabetkunnen som en disposition skal vi ikke kun kunne sige, hvordan den ytrer sig, men også hvordan den er konstrueret eller opstået. Hvordan kommer alfabetet ind i sjæleapparatet på en sådan måde, at det bliver derinde og kan tages frem på opfordring? At sige at man har lært det udenad, er blot en anden måde at beskrive fænomenet på; det er ikke en forklaring eller ”erkendelse af konstruktionen”. Og det er her, man kunne sige, at Bourdieu netop har forsøgt at skitsere en forklaring på konstruktionen af dispositioner – sagt meget skematisk: Sociale strukturer inkorporeres som mentale strukturer, idet de sociale strukturer ligesom erfaringen af egen krop, af tyngdekraft og andre fysiske fænomener er relativt stabile og dermed kan inkorporeres som varige strukturer ved verden, som man må forholde sig til. Dermed bliver de mentale strukturer til dispositioner, til kognitive dispositioner, som varierer med den sociale position, de sociale strukturer erfares ud fra. – Spørgsmålet er så, om Bourdieu bruger ordet ’disposition’ på samme måde som Wittgenstein. Det synes ikke helt at være tilfældet, fordi Wittgenstein netop synes at opfatte dispositioner som noget mekanisk. Tag eksemplet med alfabetet. Det giver ikke rigtig mening at sige, at man kan alfabetet på en vag måde eller halvt. Det er enten-eller. Men sådan fungerer dispositioner jo ikke hos Bourdieu; her er der masser af vaghed i praksis; den mentale disposition frembringer snart det ene, snart det andet (men kun undtagelsesvis det tredje og fjerde); dispositionerne giver kun probabilistisk mening, de er tendenser og ikke mekanismer. Sagt på wittgensteinsk må i al fald nogle af ordets betydninger være forskellige,

fordi de sproglige sammenhænge, beskrivelserne af dispositioner indgår i hos Wittgenstein og Bourdieu, er forskellige.

Referencer

- Bourdieu, E. 1998. *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action* (Paris: Seuil).
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique* (Paris: Minuit).
- _____. 1997. *Méditations pascaliennes* (Paris: Seuil).
- _____. 2001. *Science de la science et réflexivité* (Paris: Raisons d'agir).
- Bouveresse, J. 1995. "Règles, dispositions et habitus". *Critique* 579-580.
- _____. 2004. *Bourdieu, savant & politique* (Paris: Agone).
- Callewaert, S. 1992. *Kultur, pædagogik og videnskab* (København: Akademisk Forlag).
- Gebauer, G. & C. Wulf. 1993. *Praxis und Ästhetik: Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (Suhrkamp).
- Wittgenstein, L. 1968. *Philosophische Untersuchungen, Philosophical Investigations* (Oxford: Blackwell).