

PH.D.-AFHANDLING

ANE REFSHAUGE HØYRUP

TILLIDSARBEJDE OG TYDELIGHED

Et studie af tillid, magt og afhængighed
blandt pædagoger og forældre i danske
vuggestuer



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

ISBN: 978-87-7507-433-4
DOI: 10.7146/aui.285.200

Tillidsarbejde og tydelighed

- Et studie af tillid, magt og afhængighed blandt pædagoger og forældre i danske vuggestuer

Ph.d.-afhandling af

Ane Refshauge Høyrup

Aarhus Universitet

Ph.d.-skolen Arts

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Vejleder: Laura Gilliam

August 2018

Forord

At få lov til at udføre og nedskrive et Ph.d.-projekt om vuggestuer, pædagoger og forældre er det største privilegie, jeg kan forestille mig. Et privilegie, som jeg stadig bliver overvældet af at have fået tildelt. Jeg havde aldrig færdiggjort projektet uden de mange mennesker hvis hjælp, jeg har modtaget gennem de sidste snart 5 år! Derfor vil jeg indledningsvist rette en stor tak til disse skønne mennesker.

Først og fremmest tak til alle ledere, pædagoger, forældre og børn som har deltaget i projektet, åbnet Jeres vuggestuer, pausestuer, hjem og hjerter for mig. Uden Jer og Jeres tillid, havde der slet ikke været nogen afhandling i dag.

Hernæst skal lyde et stort tak til min kære, kloge og forbilledlige Ph.d.-vejleder Laura Gilliam, som gennem årene med stor omsorg og elegance har udfordret mine ideer og bidraget til vigtige dele af afhandlingens analyser. Du har lært mig mere, end jeg kan sige med ord her. Tak for knivskarp vejledning, opbakning, tillid og tålmodighed til at hjælpe mig helt i mål.

Tak til min bi-vejleder Jan Kampmann, for at være en gavmild gentleman og bidrage med sin tid og konstruktive kommentarer samt indsigter i det småbørnspædagogiske felt, som har haft stor betydning for især (men ikke alene) afhandlingens historiske blik. Tak til Charlotte Palludan, der desværre ikke længere er i blandt os og derfor ikke kom til at se projektet til ende. Sammen med Anne Harju bidragede Charlotte med afgørende kommentarer ved mit WIP-seminar og hendes arbejde har fortsat været en stor inspiration i afhandlingens analyser. Thanks to Gill Crozier for excellent hosting, guidance and inspiration and to Peter Elfer for inspiring meet-ups during my visit at University of Roehampton.

Tak til Anne Mette Buus for at være min Ph.d.-skæbnefælde nr. 1 og makker i vores 'antrologe'. Tak for læsning, god sparring, dyrkning af fælles vidensinteresser og ambitioner, grin og gys ved verden derude! I samme dur vil jeg takke alle andre Ph.d.-fæller og juniorforskere, jeg har mødt på min vej, på Trøjborg, I Nobelparken i Emdrup og Roskilde, Ph.d.-udvalget, DPUs Ph.d.-netværk og til diverse Ph.d.-kurser for intelligent sparring og for udveksling af erfaringer med Ph.d.-livet.

Tak til BUI-folket i Emdrup for, at I, trods min eksil-agtige tilknytning, sørger for, at det altid føles, som at komme hjem til familien, når jeg er på antro-gangen i Emdrup. Herunder vil jeg takke Eva Gulløv, der for længe siden gav mig mod til at afprøve Ph.d.-tilværelsen. I denne

forbindelse vil jeg også takke Karina, Stine, Heidi og Gitte for på skift at have huset mig på mine Københavnerture.

Tak til alle i Trøjborgslænget, der har været med mig på vejen: for lån af bøger, for fredagsøl, Tour-de-Chambre, bobler, Gender-doing, Motivational Guys, pause-ture i skoven og gode fester; Særligt tak til Bent Sortkær for 'civiliseret' og hyggeligt kontorfællesskab. For det sidste år vil jeg især takke mine nærmeste kontornaboer på 4. i Nobelparken for sparring, opbakning, omsorg og 'joking relations'.

Tak til familie og venner for at minde mig om livet uden for Ph.d.-land med forløsende vandreture, koncerter, guitaraftener og gode snakke. Tak for tålmodighed og for at lade mig være og alligevel være der, når jeg havde brug for det. Tak til den gode gamle seminarieflok og andre pædagogfolk (herunder mine tidligere kolleger) og forældre i min vennekreds for værdifulde indsigter og oplevelser med forældre-pædagog relationer. Tak til moster-Grethe for lån af det pensionerede seminarie-lektor-bibliotek. Tak til alle Jer, der har sørget for at jeg fik noget ordentligt mad undervejs, herunder min kusine-Marie også for støtte og kloge ord på 'Ph.d.-processens narcissistiske rutsjebane'.

Ikke mindst tak til den bedste Stine Mosekjær i verden for engelsk sprogvask undervejs, og for Ph.d.-makkerskab og venindskab. Tak til Ditte Hoffman Lind Jepsen for venindskab og for hjælp med transskription, gennemlæsning og kommentarer til afhandlingen – sidstnævnte som højgravid i Julis ubarmhjertige varme. 'Big up' til min kompis, Birgitte Romme Larsen for at gøre slutspurten let for mig med præcis korrektur, sprogrevidering og kommentarer; for at være den hurtigste, grundigste og uvæltelige arbejdshest; og for at være den sjoveste makker gennem den sidste proces med at få sparket afhandlingen i mål.

Sidst skal lyde en stille og taknemmelig tak til mine kærlige og forbilledlige forældre, Ellen Refshauge og Jan Høyrup, til hvem jeg dedikerer denne afhandling: Tak for, i de år jeg havde Jer, at give mig styrke og stædighed til at gennemføre dette projekt.

Kærligt og taknemmeligt

Ane Refshauge Høyrup, Oktober 2018

1. Indledning	9
1.1 Barndom, forældrekultur og profession	12
1.2 Opdragelse og styring	15
1.3 Afhandlingens opbygning	16
2. Metode	18
2.1 Udvalgelse, adgang og afgrænsning	18
2.1.1 Institutionerne	19
2.1.2 Et sårbart felt	24
2.1.3 Fortrolighed, konflikter og kategoriseringer	26
2.1.4 Interviews og kortsorteringer med pædagoger	30
2.2 Forældrene og den uhøjtidelige tone	32
2.2.1 Forældreinterviews, performance og de pinlige øjeblikke	33
2.2.2 Hjemmebesøg	35
2.3 Sløring, anonymisering og præsentation af materialet	38
3 Analytiske greb.....	39
3.1 Opdragelse og opførelse som civilisering	39
3.2 Formaliserings- og informaliseringsprocesser	43
3.3 Vuggestuerne og samfundet.....	45
3.4 Figurationer og institutioner.....	49
3.5 Habitus og maskelegen	53
4. Historien om danske vuggestuer og forældre	61
4.1 Institutionaliserings	64
4.2 Formaliseringen	67
4.2.1 Uddannelse og fagforening.....	68
4.2.2 De uciviliserede forældre og institutionernes legitimeringsproblem	69
4.2.3 Omgangsformer i asylerne.....	70
4.2.4 Faglitteraturen og forældrene – optakt til informalisering	72
4.2.5 Omgangsformer i de første vuggestuer	74
4.2.6 Professionel legitimitet og forældredeterminisme	76
4.3 Informaliserings	77
4.3.1 Uddannelse og fagforening.....	79
4.3.2 Faglitteraturen og forældrene	80
4.3.3 Omgangsformer i reformpædagogiske vuggestuer	83

4.3.4	Lovgivning - demokratisering og effektivisering	84
4.3.5	Professionel legitimitet	85
4.4	Nyformaliseringen og intensiveringen	87
4.4.1	Lovgivning og policys i nyformaliseringens læringsdagsorden	88
4.4.2	Uddannelsen	91
4.4.3	Professionel legitimitet og læringsdagsordnen	93
4.4.4	Omgangsformer - detaljstyring som nyformalisering	93
4.4.5	Intensiveringen af en magtrelation.....	95
4.5	Opsamling	98
5.	Vuggestuebarnet som omdrejningspunkt.....	101
5.1	Logikker om vuggestuebarnet - At forstå og internalisere kategoriale ordner	101
5.1.1	Det ufærdige menneske.....	102
5.1.2	Det farlige og det ulækre - fornemmelsen for grænser.....	104
5.1.3	Differentierede forventninger - alder og størrelse, som central kategori i vuggestuen 108	
5.2	Forældrenes civilisering	112
5.2.1	Kortsorteringer og kategorier	112
5.2.2	Forældredeterminismen, ekspertråd og forældremanualer	115
5.2.3	Det socialt acceptable – mellem <i>kiss-ass</i> og <i>smart-ass</i>	118
5.2.4	At sætte grænser og være tydelig.....	123
5.2.5	Følelser, faglighed og funktionalitet - forskelle mellem hjem og vuggestue.....	126
5.3	Institutionelle tilpasninger - fra indkøring til selvkøring.....	130
5.3.1	At tøjle gråden	131
5.3.2	Du kan godt!.....	142
5.3.3	Civiliserede og uciviliserede vuggestuebørn.....	150
5.4	Opsamling	155
6.	Vuggestuefigurationen	157
6.1	Samfundsmæssige forpligtelser og økonomiske afhængigheder	158
6.2	Dokumentation og læreplansarbejde	159
6.3	Informationsudvekslinger	161
6.4	Tidslig organisering	164
6.5	Opsamling	166
7.	Tillidsimperativet.....	168
7.1	Tillid som valg, følelse eller arbejde.....	172

7.2	Rammesætning af vuggestuens territorie	176
7.3	Tillid og lighed	179
7.4	Enshed som afgrænsning	180
7.5	Partikulære og heterogene forskelsmarkeringer.....	183
7.6	Skandinavisk tillid.....	190
7.7	Opsamling	192
8.	Tillidsarbejdet – på samme frekvens	195
8.1	<i>Han vil gerne joke lidt</i> - om venskabelige relationer	200
8.2	<i>Det er vildt pinligt!</i> – når børnene trækker facaden af	207
8.3	Engagement og deltagelse i Indby og Udby.....	216
8.4	<i>Det er mig, der bestemmer</i> – når forældrene blander sig	218
8.5	<i>Inden for rimeligheden</i> - den gode civiliserede forælder.....	220
8.6	<i>Det der gør allermest ondt</i> – når følelsesreglerne overtrædes	225
8.7	Opsamling	227
9.	Backstageudvekslinger og vuggestuesladder	229
9.1	Uansvarlige, resourcesvage forældre.....	232
9.2	Fortravlede karriereforældre	233
9.3	Alternative forældre	234
9.4	Sladder og rygter om institutionen.....	236
9.5	Tillidsrelationernes strukturelle modsætning.....	239
9.6	Opsamling	239
10.	Kulissebygning	241
10.1	Forskellige scripts.....	242
10.2	Dokumentation som kulisse.....	245
10.3	Opsamling	246
11.	Konklusion	248
11.1	Teoretiske bidrag	249
11.2	Vuggestuerne	251
11.3	Børns opdragelse og civilisering.....	254
11.4	Pædagogernes professionelle legitimitet og autoritet	257
11.5	De civiliserede og de uciviliserede forældre	260
Bilag	265	
Bilag 1.....	265	
Bilag 2.....	266	

Bilag 3.....	268
Bilag 4.....	269
Bilag 5.....	271
Resume	272
English summary	274
Litteraturliste	276

1. Indledning

Det er eftermiddag i vuggestuen i Udby. Rasmus (1 år) sidder i en trip-trap-stol ved bordet og spiser, da hans mor og mormor kommer for at hente ham.

Rasmus' mor smiler stort til Rasmus: Heeeej. [kigger op til Pædagogen, KAREN]: Hvordan er det gået i dag?

KAREN: Det er gået godt.

Rasmus' mor: Dejligt.

Rasmus' mormor bøjer sig ned til Rasmus. Rasmus reagerer ikke.

Rasmus' mor: Han har vist ikke lige tid, mormor.

KAREN [til Rasmus' mor]: Har du haft en god ferie? Ja, du har jo været tilbage [på arbejdet] lidt, men...

Rasmus' mor: Ja ja, men det er stadig... Det mærkes ikke, at jeg har været væk i 2 år [hun har været sygemeldt og været på barsel]. Det er næsten det samme...

Rasmus' mor tager Rasmus op, går ud på badeværelset og lægger Rasmus på puslebordet for at skifte hans ble.

Rasmus' mor [til KAREN]: Har du haft ferie?

KAREN: Ja, ligner jeg ikke en, der har haft ferie? [griner]

Rasmus' mor: [griner] Jo jo, men ku' ikke lige huske...

KAREN: Jeg og MERETE har haft ferie i 4 uger. I vores alder har man brug for lidt ferie.

Da Rasmus er blevet skiftet, siger de tak for i dag, og går ud i garderoben

Snart er Rasmus, mor og mormor gået

Ane [til KAREN]: Hun vil gerne snakke, hva'?

KAREN: Ja... hun er nem... Hun er sådan en, der er nem. Sådan har det været lige fra starten. Hun er jo alene... hun bruger os meget. Hun kan godt finde på at ringe, hvis der er noget. Hun er aldrig utilfreds. Hun tager vores råd, og hvis vi siger noget, så retter hun ind... Så hun er nem på den måde...

KAREN fortæller, at Rasmus' mor har et godt netværk med familien, veninder og naboer... at hun er i 20erne, men at hun ser lidt slidt ud, måske fordi hun ryger. Faren bor i Spanien.

Rasmus' mor havde mødt ham dernede på en ferie, 'og så kom Rasmus', siger hun og løfter øjenbrynene i et sigende blik til mig.

Denne afhandling drejer sig om relationen og interaktionen mellem forældre og personalet i danske vuggestuer og de rationaler om opdragelsesidealer og kulturelle omgangsformer, der

findes i relationen; hvordan de har etableret sig historisk mellem stat, vuggestuer, børn og forældre; og hvordan de fortsat forandrer sig. Den handler også om *rigtige* og *forkerte* måder at interagere på – og skabe *udtryk* og *indtryk* på – over for hinanden i institutionen. Den beskæftiger sig med vuggestuernes historiske baggrund og de samfundsmæssige vilkår, som har haft betydning for, hvilke adfærdsformer der i dag regnes for at være passende og upassende i vuggestuen. Idet *tillid* har vist sig at være et helt centralt element i disse forståelser af passende og upassende adfærdsformer, handler afhandlingen endvidere om tillid; om hvordan tillid skabes i vuggestuerne, og om hvilke vilkår vuggestuerne giver for at opretholde den. Sidst men ikke mindst handler afhandlingen om, hvilken betydning logikker og rationaler om tillid og tillidsudtryk har for relationen mellem forældre og pædagoger.

Eksemplet med pædagogen Karen og Rasmus' mor er fra mit feltarbejde i den ene af i alt fire vuggestuer. Ligesom i eksemplet, virkede møderne mellem forældre, børn og pædagoger i vuggestuerne som oftest meget varme, afslappede og venskabelige. Forældre og pædagoger syntes at kende hinanden godt. De viste interesse for hinanden, grinte og lavede sjov med hinanden. Men som hos pædagogen Karen – i eksemplet – er der hos pædagogerne i vuggestuerne også en underliggende forventning om, at de bliver mødt som en slags vidensautoritet af forældrene.

Eksemplet åbner op for flere centrale spørgsmål, som afhandlingen vil forsøge at besvare: Pædagogerne oplevede nogle forældre som *nemme* og andre som *svære*. Hvordan er man nem og svær som forældre? Hvilke forventninger møder forældrene, når deres børn starter i vuggestuen? Karen roser Rasmus' mor for at tage imod pædagogernes *råd* og for at *rette ind*. Hvad er pædagogernes rolle, hvem definerer den, og hvad betyder det at *rette ind*? Karen har ret detaljerede informationer om morens privatliv, og hun fortæller dem til mig i en fortrolig insinuerende tone, som er svær at gengive i eksemplet. Hvorfor ved hun alt det? Hvorfor bruger hun den tone? Hvorfor er det så svært for mig at gengive denne tone? Hendes løftede øjenbryn til sidst antyder, at hun moraliserer lidt over morens livsvalg. Hvad er det, der er på spil her?

I mit feltarbejde blev jeg optaget af de underliggende spændinger, der syntes at præge pædagogernes møde med forældrene. Der var en modsætning mellem den afslappede facon, de benyttede, når børnene skulle afleveres og hentes, og den kategoriserende, vurderende måde de kunne tale om hinanden på, når de var hver for sig. Både forældre og pædagoger var optaget af vigtigheden af at have *tillid* til hinanden, samtidig med at de gav udtryk for en til tider højspændt gensidig opmærksomhed på, hvilke signaler, de sendte til hinanden. Denne gensidige opmærksomhed viser, dels at tilliden og den afslappede facon ikke er givet, dels –

og som Karens bemærkninger viser – at der er en masse forventninger og logikker om ansvar, pligter og rettigheder på spil i relationen.

I Danmark foregår en væsentlig del af de fleste børns opdragelse, socialisering og uddannelse i daginstitution eller skole, imens deres forældre arbejder (Rasmussen 2009, Kampmann 2004, Højlund 2009). At børn tilbringer de fleste af deres dagtimer i statsstyrede institutioner, er i dag en veletableret kulturel selvfølgelighed, men sådan har det ikke altid været. De tidligste børneinstitutioner blev startet og drevet af frivillige filantroper og var forbeholdt en lille befolkningsgruppe. I dag går tæt på alle danske børn i institution, og institutionerne drives af uddannet professionelt personale, som er kommunalt- eller statsansatte. I Danmark gik i 2014 godt 18 % af 0 årige børn, og 90 % af 1-2årige i vuggestue, dagpleje eller integreret institution (DS 2014). Vuggestuerne er i dag ramme for de første møder mellem professionelle og familier med vidt forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Man kan derfor sige, at institutionerne afspejler samfundets tætte sociale integration (Wouters 1986, 2011, Gilliam & Gulløv 2012) samtidig med, at de forbereder børnene på en variation af sociale møder. Derfor er det interessant at se, hvad der sker i disse møder. Afhandlingen belyser hvilke logikker og rationaler om relationen mellem forældre og pædagoger, der er på spil i vuggestuerne, og hvordan disse kan forklares. Hvilke idealer, praksisser og logikker om opdragelse har gjort sig gældende blandt forældre og personale gennem de danske vuggestuers historie og frem til i dag? Hvilken betydning har disse idealer, praksisser og logikker for hverdagslivet i vuggestuerne i dag?

Projektets empiriske materiale er indsamlet gennem etnografisk feltarbejde henover 11 måneder fra år 2014-2015. Feltarbejdet fandt sted i fire institutioner, heraf to primære, hvor jeg har opholdt mig 3-4 måneder hvert sted. Endvidere rummer materialet kvalitative interviews med 13 pædagoger, 4 ledere og 18 forældre fordelt på de fire institutioner, foruden besøg og iagttagelser hos 6 familier fra de primære institutioner. Hos de 18 forældre er tilstræbt variation ift. køn, klasse, etnicitet, familietype og forældreerfaring. Informanter og materiale er ikke udvalgt med henblik på at skabe generaliserbarhed og repræsentativitet, men derimod dybdegående kvalitativ viden omkring en variation af institutioner og forældres hverdagsliv. Derudover trækker afhandlingen på historiske dokumenter og erindringsmateriale, som andre har indsamlet, og ekspertlitteratur om børneopdragelse og forældreskab.

I undersøgelsen af problemfeltet og analysen af det empiriske materiale trækker jeg på den tyske sociolog Norbert Elias' processociologi og især på hans begreber om civilisering og informalisering, som kan bruges til at forstå, hvilken retning opdragelsesidealer og adfærdsnormer bevæger sig i og hvorfor, foruden hans figurationsteori om, hvordan mennesker er forbundet gennem funktionelle gensidige afhængigheder. Endvidere benytter jeg den amerikanske sociolog Erving Goffmans symbolske interaktionisme, samt den amerikanske sociolog Arlie Hochschilds følelsessociologi. Disse greb forklares mere dybdegående i Kapitel 3. Afhandlingen tilbyder qua denne analytiske ramme et perspektiv, der rummer en høj grad af kompleksitet, og som kan forklare sammenhænge mellem mikrosociologiske processer og brede samfundsmæssige udviklinger og relationer.

Den etnografiske tilgang giver ikke adgang til kvantificerbar eller generaliseret viden, men tilbyder en grundig, systematisk kvalitativ viden om relationen mellem børn, forældre og vuggestuer, som andre metoder ikke giver adgang til (Gulløv & Højlund 2003:30). Ligesom vidensformer, der er funderet på andre metodiske tilgange, har denne også sine begrænsninger. Den viden, der genereres omkring familierne og vuggestuerne er meget lokal. For at kvalificere og sandsynliggøre materialets bredere relevans, vil jeg derfor læne mig op ad og bygge oven på lignende forskning. Projektets analysestrategiske og metodiske ramme lægger altså ikke op til endegyldige svar, men derimod en dybdegående kvalitativ antropologisk undersøgelse.

Afhandlingen skriver sig ind i flere forskellige forskningsfelter, som jeg kort vil skitsere i det følgende: barndomsforskningen, forældre-institutionsforskningen, professionsforskningen, forskning i opdragelse, samt forskning i statslig styring af pædagogiske institutioner.

1.1 Barndom, forældrekultur og profession

Afhandlingen tager afsæt i det, der i løbet af 1980'erne og 1990'erne voksede frem som en ny barndomssociologi og børneantropologi (Hardman 1973, James & Prout 2015[1990], James, Jenks & Prout 1999[1998]). Denne nye barndomsforskning havde rod i, hvad man dengang betegnede som 'det nye barndomsparadigme'. Det nye paradigme opstod som en kritik af den eksisterende barndomsforskning, som primært var funderet i positivistiske videnskaber (James et.al. 1999:41) som fx udviklingspsykologien. Det udgjorde et brud med forståelsen af børn som passive modtagere af opdragelse og herunder særligt med psykologiens etnocentriske opfattelse af børns udvikling, der ofte blev fremstillet som var den ens på tværs af historiske,

sociale og kulturelle sammenhænge, undersøgt gennem laboratorieagtige eksperimenter. Den nye barndomsforskning begyndte derfor at studere børn i deres egen ret og som aktive medskabere af deres eget liv – blandt andet ved at belyse en variation af forskellige barndomme gennem hverdagsetnografiske studier af børn i forskellige kontekster. I Danmark og Norden, hvor institutionaliseringen af børns liv allerede i 1980'erne var udbredt, var det især børns institutionsliv og deres interaktioner med hinanden, de voksne og de institutionelle rammer og samfundsmæssige strukturer, som kom i fokus (James, Jenks & Prout 1999). Mange af de vigtige bidrag fra denne tradition, og som har inspireret denne afhandlings blik på institutionslivet, er overvejende foretaget i børnehaver (Ehn 2004[1983], Åm 1989, Andersen & Kampmann 1996, Gulløv 1999, Ellegaard 2004, Palludan 2005, Bundgaard & Gulløv 2008, Kampmann 2009) og skoler (Anderson 2000, Højlund 2002, Gilliam 2006, Dannesboe 2012) samt få i vuggestuer (Andersen & Kampman 1988; Løkken 1997, 2005,). Vuggestuer er en underbelyst institutionsform inden for denne type etnografiske forskning, mens der findes forskning af nyere dato af mere normativ og anvendelsesorienteret art såsom didaktikeren Ole Henrik Hansens Ph.d.-afhandling (2013). Nærværende afhandling tager på den ene side udgangspunkt i den børnecentrerede og institutions-etnografiske tradition, men vender samtidig også blikket mod de øvrige deltagere i institutionernes hverdagsliv.

Inden for barndomssociologien og børneantropologien i Danmark er der for (relativt) nyligt opstået en interesse for det liv, som udspiller sig i triaden mellem børn, forældre og institutioner (fx Kjær 2010, Kjær & Dannesboe 2015, Ravn 2008, 2011, Knudsen 2008, Bach 2011, Dannesboe 2012, Dannesboe et. al 2012, Dannesboe et. al 2018, Kryger 2015, Akselvoll 2016 m.fl.). Hertil kommer en gruppe af engelsksprogede studier¹ fra USA (Lareau 2011, Kusserow 2004 m.fl.) og Storbritannien (Reay 1998, 2000, 2005, Crozier 2000, Crozier & Reay 2005, Vincent 2016, 2017, Gillies 2006 m.fl.). De fleste af disse studier drejer sig om skole-hjemrelationer (med undtagelse af Gulløv & Bundgaard 2008, Bach 2011 samt Kryger 2015, foruden nogle projekter fra Center for Daginstitutionsforskning, der i skrivende stund ikke er udgivet). En gruppe psykologer har også beskæftiget sig med børns perspektiver og forældresamarbejde i daginstitutioner (fx Højholt 2005, Kousholt 2006). Vidensambitionerne

¹ Præsentationen af forskningsfeltene udgør ikke en udtømmende oversigt og er begrænset til nordisk og engelsksproget forskning.

hos denne sidste gruppe adskiller sig fra ovenstående forskning (inklusiv denne afhandling), idet de typisk er forbundet med en interesse i at forandre og udvikle pædagogisk praksis. Ikke desto mindre bidrager de med væsentlige etnografiske fund, som også har inspireret denne afhandling. Afhandlingen udfylder et hul i den sociologiske og antropologiske forskning om forældre og vuggestuer. Gennem analyserne trækker jeg både på skole-hjem-forskningen og sammenligner med fund fra praksisforskningen for at sandsynliggøre og validere mine analyser.

Fra Storbritannien er der fremvokset en forskningsgren, der kalder sig ”Parenting Culture Studies” (Furedi 2002, 2004, 2011, Faircloth 2013, Lee et. al 2014). Denne beskæftiger sig med ekspertsystemer og deres betydning for forældrerollen i dag. Denne forskningsgren inspirerer i stigende grad danske børneforskere (Bach 2011, Akselvoll 2016, Gulløv & Gilliam 2017, Dannesboe et. al. 2018), som udforsker og udfordrer kulturelt etablerede antagelser om forældreskab.

Blandt de barndomssociologiske og -antropologiske studier er det især børnenes og forældrenes perspektiver, der har fået opmærksomhed – ud fra en kritik af, at disse vinkler er underbelyst inden for andre og mere normative forskningstraditioner, og måske også ud fra en forkærlighed for at søge ’minoriteternes’, ’de undertrykte’ eller ’de indsattes’ institutionsperspektiver. Nogle centrale pointer i disse studier drejer sig om det, der er blevet kaldt for ’skole-hjem-samarbejdet som kulturel selvfølgelighed’ (Ravn et. al 2008, Dannesboe et. al. 2012), herunder den tiltagende politiske interesse for, at forældre bør involvere sig mere i deres børns læring og institutionsliv (Ravn 2008, Knudsen 2008, Dannesboe 2012, Dannesboe et. al fortkommende, Akselvoll 2016, Kryger 2015) og – nyligst – for ’det intensiverede forældreskab’ (Akselvoll 2016, Furedi 2002, Lee et al 2014). Samlet set viser den nye forældreforskning, at de danske forældre er pressede som aldrig før, og at institutionerne i stadig højere grad rykker ind i familiernes hjem, eller som historikeren Hanne Knudsen formulerer det: ”Skolen inviterer familien til at invitere skolen indenfor” (Knudsen 2008:275). Den ny forældreforskning retter implicit og i forskellig grad en kritik mod, at de professionelle, fordi de er afhængige af forældrene, gør forældrene moralsk forpligtede på at samarbejde. Her kan Elias’ processociologi og figurationsteori bidrage med en ny forståelse, idet han viser, at gensidig funktionel afhængighed altid har en bestemt forhistorie, og derfor en særlig karakter. Menneskers interne afhængighed følges med andre ord altid med et element af magtforhandlinger og balancer (Elias 1970, 1983, 2000). En undersøgelse af dette forudsætter,

ifølge Elias en vis grad af det, han betegner som ”detachment”, dvs. en afkobling fra ambitionen om at belyse eller indtage en bestemt gruppes perspektiv. I kapitel 2 diskuterer jeg, hvorvidt dette er muligt inden for den etnografiske metode.

Inden for velfærdsforskningen eller professionsforskningen vil jeg kort fremhæve tre grene, som jeg endvidere læner mig op ad i analyserne. Den første gren beskæftiger sig med, hvordan velfærdstatens professionelle håndterer mødet med borgerne (Mik-Meyer 2007, Järvinen & Mik-Meyer 2003). Her er fokus på de tætte sociale interaktioner og de professionelles navigationer inden for velfærdsinstitutioners strukturelle modsætninger, fx mellem pligten til at kontrollere og samtidig drage omsorg for borgerne. Den anden gren belyser de professionelles sociale baggrund og præferencer (Olsen 2009, Gytz-Olesen 2004). Her lægges vægt på, at de professionelles kulturelle kapital og habitus er afgørende for, hvordan de medvirker til at reproducere bestemte adfærdsformer gennem de institutioner, de arbejder i. Den tredje gren fokuserer på pædagogernes kamp for samfundsmæssig legitimitet og status (Bayer & Kristensen 2015, Ahrenkiel et al. 2013a, 2013b, Hjort 2013, 2014). En vigtig pointe inden for denne forskning er, at pædagogernes samfundsmæssige og politiske gennemslagskraft, ift. deres eget pædagogiske råderum, historisk har været præget af politiske indgreb og en stigende grad af statslig styring, samtidig med en parallel kamp om de pædagogiske institutioners legitimitet.

1.2 Opdragelse og styring

Et andet relevant forskningsfelt omhandler opdragelse og den statslige styring af pædagogiske institutioner. Dette felt kan groft sagt opdeles i to grupper af studier. Den første gruppe udgør overvejende Bourdieu-inspirerede studier, der interesserer sig for forholdet mellem forældre og børns sociale baggrund, forældres opdragelsespræferencer og mødet med institutionerne (Lareau 2006, 2011, Reay 1998, 2000, 2005, Kusserow 2004, Heath 1986, Lancy 2007, Olsen 2009, Palludan 2005, Gulløv & Bundgaard 2005). Denne gruppe fremhæver betydningen af forældre og børns klassemæssige og etniske baggrund i mødet med de pædagogiske institutioner, og viser hvordan institutionerne bidrager til social selektion, reproduktion og segregation. Den anden gruppe udgør overvejende Foucault-inspirerede studier, der er optagede af, hvordan statslige visioner kommer til udtryk i institutionernes værdigrundlag og de professionelles praksis (Rose 1999, Hultquist & Dahlberg 2001, Bloch et. al 2003, Knudsen 2010, Kryger 2008). Disse studier viser en klar tendens i europæisk sammenhæng mod

tiltagende statslig styring og øget brug af teknologier, der fremmer forældre og børns selvdisciplinering. Disse perspektiver uddybes i Kapitel 3.

1.3 Afhandlingens opbygning

Kapitel 2 drejer sig om afhandlingens metode. Her beskriver og diskuterer jeg mit feltarbejde og de metodiske valg og fravalg, der fik betydning for det materiale, som afhandlingen er baseret på. I Kapitel 3 præsenterer jeg de teoretiske inspirationer, som styrer afhandlingens overordnede analytiske greb. Kapitel 4-10 udgør afhandlingens analytiske del. Den overordnede analyse opbygges gennem tre tråde og analytiske greb: en historisk tråd, en figurationsteoretisk- og institutionsanalytisk tråd samt en mikrosociologisk tråd.

Del 1, der består af kapitel 4, afspejler min brug af Elias' processociologi med et historisk blik på relationen mellem vuggestuerne og forældrene. Her belyses det, hvorledes de logikker, rationaler og kulturelle normer, som i dag præger relationen mellem forældre og pædagoger i danske vuggestuer, etablerede sig historisk, ligesom de vigtigste forskelle på relationen før og nu fremhæves.

I Del 2, der består af kapitel 5-7, er det figurationsteoretiske og institutionsanalysen i fokus. Kapitel 5 handler om de voksnes italesættelser af vuggestuebørnene, og om de logikker og civiliseringsidealer, som omgiver børnene, og som deres opdragere pejler efter. Endvidere belyses 'vuggestuen' som en civiliserende institution. Jeg fokuserer på, hvilke praksisser og idealer, der gør sig gældende i vuggestuernes hverdag, og hvilke konsekvenser dette kan have for børnene. I Kapitel 6 undersøger jeg relationen mellem forældre, pædagoger og staten som en figuration og et knudepunkt imellem familier, arbejdspladser, stat og kommuner, som hver især alle har forskellige logikker og rationaler, der præger de daglige møder i vuggestuerne. I Kapitel 7 demonstrerer jeg, hvordan relationen mellem pædagoger og forældre i det daglige rammesættes med et tillidsimperativ, som fordrer, at deltagerne udtrykker og føler lighed og ensked med hinanden.

I Del 3, som omfatter kapitel 8-10, anvendes afhandlingens mikrosociologiske blik. Her indsnævres fokuset til de helt lokale og situationelle interaktioner. I Kapitel 8 præsenterer og udfolder jeg begrebet 'tillidsarbejde', foruden forskellige sider af de praksisser, dette indebærer. Tillidsarbejdet defineres som det arbejde, som deltagerne gør for at vinde hinandens tillid, og demonstrere sin egen, og jeg viser, hvordan normbrydende adfærdsformer kan udfordre tilliden. I Kapitel 9 ser jeg på tre kategorier, som pædagogerne danner ift. forældrene:

de uansvarlige og resourcesvage, de fortravlede karriereforældre, samt de alternative forældre. Endvidere belyses det, hvordan sladder opleves som en truende faktor for pædagogernes gruppe-image. Kapitlet diskuterer, hvordan kategoriseringer, sladder og rygtedannelser får betydning for vuggestuefigurationens magtbalancer. Kapitel 10 omhandler, hvordan pædagogerne ”bygger kulisser” i vuggestuen for at vinde forældrenes tillid. Her belyser jeg, hvordan pædagogernes forventninger til forældrene betyder, at de investerer forskelligt i forældrene, og at de præsenterer forskellige versioner af vuggestuens indhold over for de forskellige forældre, samt hvordan læringsdagsordenen især er med til at bestemme pædagogernes selvrepræsentationer. Kapitel 10 udgør afhandlingens konkluderende kapitel. Her opsummerer jeg afhandlingens teoretiske bidrag og analytiske pointer.

2. Metode

2.1 Udvælgelse, adgang og afgrænsning

I dette kapitel vil jeg redegøre for, hvordan mit møde med felten har været med til at forme min analyse i kraft af det, som socialantropologen Cato Wadel betegner som ”en runddans” mellem teori, empiri og metode (Wadel 1991:22, 129ff). I tråd med antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højlund har det været et ideal for mit feltarbejde at tilstræbe en vis grad af forskningsmæssig åbenhed (Gulløv & Højlund 2003:1). Derfor har undersøgelsen været et eksplorativt foretagende, hvor hverken forskningsdesign eller analysestrategi var givet på forhånd. Som en del af denne bestræbelse har jeg undersøgt bredt for at få så mange nuancer med som muligt – eller som antropologen Kirsten Hastrup formulerer det, så har jeg forsøgt at spille ”på mange strenge for at få hele felten med i det endelige billede” (Hastrup 2010:58). Med andre ord er det ofte nødvendigt at gå til felten forberedt på, at den er uforudsigelig og rodet og næppe kan forstås i sin helhed gennem én teori, uden at man ved, at en sådan begrænsning i en eller anden grad kommer til at simplificere noget, der reelt er mere komplekst (Law 2004:2ff). På den anden side vil enhver fremstilling af viden om et felt altid være filtreret qua de erfaringer og teoretiske inspirationer m.m., som forskeren allerede kommer til felten med, og af de erfaringer, han eller hun gør sig i felten. Der er altså flere forhold, som er med til at forme feltarbejderens blik, og det er nødvendigt at anerkende andre vidensformer end den teoretiske (Ibid.). I stedet for at betragte dette som et bias-problem, der kan renses ud gennem ”mekaniske” rene ”metoder” (Ibid:11), kan det ses som en force, at feltarbejderen lader sig ”føre med” af felten (Winther 2018:318), men på samme tid tilstræber en metodisk transparens, således at feltarbejderens praktiske, erfaringsmæssige og teoriinspirerede (fra)valg fremstår tydeligt for læseren.

Selvom jeg ved starten af mit feltarbejde interesserede mig for bestemte aspekter af hverdagen og havde en plan for, hvordan jeg ville undersøge dette, så var jeg åben over for, at andre tematikker kunne byde sig til. Det brede fokus betød, at jeg både interesserede mig for børn, pædagoger og forældres udsagn og handlinger. Jeg forsøgte løbende at tilpasse mig feltens omstændigheder, og analysearbejdet foregik både før, under og efter selve feltarbejdet. Jeg rettede til i takt med de erkendelser, som jeg gjorde mig om dem, jeg studerede. Dette betyder, at min analytiske afgrænsning foregik i takt med, at mit empiriske felt åbnede og lukkede sig for mig. Denne proces afhang af, hvor jeg søgte adgang, men også af, hvor jeg blev givet adgang. Det var nødvendigt at tilpasse mig dem, jeg studerede, samt måden, hvorpå deres

hverdag var organiseret. Disse tilpasninger kom til udtryk som forskellige roller og positioner, der blev tilgængelige for mig under min konstante søgen efter adgang til feltens afkroge. Når det er mennesker, man vil studere, udgør udvælgelse, adgang, forskerpositioner og analytiske afgrænsninger gensidigt konstruerende forhold. Dette betyder også, at den viden som kan drages ud fra etnografisk feltarbejde, altid vil udgøre socialt positioneret viden (Hasse 2003), dvs. viden, der er afhængig af forskerens sociale og relationsmæssige position(er) i felten, såvel som den palet af erfaringer og viden, der står til rådighed for forskeren, og som hidkalder dennes interesse før, under og efter feltarbejdet. Dette udfoldes i det følgende.

2.1.1 Institutionerne

Forinden feltarbejdets start var jeg interesseret i forældrenes møde med vuggestuerne, og i hvordan hverdagen så ud i vuggestuerne. Jeg valgte at tage kontakt til vuggestuerne først og bruge disse som base for kontakten til forældrene. Jeg vurderede, at der her var mulighed for at blive en del af en fysisk afgrænset sammenhæng, hvor de samme mennesker kom igen hver dag. Samtidig var det også praktisk lettere at få fat i forældre til vuggestuebørn gennem institutionerne, fordi de samlede sig her to gange om dagen. Vuggestuerne blev en afgrænsende faktor for projektet i den forstand, at udvalget af forældre var begrænset til deres tilknytning til en af de deltagende vuggestuer. Modsat andre studier af forældresamarbejde (fx Akselvoll 2016, Bach 2011, Dannesboe 2012), havde jeg ikke fra starten en intention om at belyse ét bestemt perspektiv (forældrenes, børnenes, familiernes, pædagogernes, forvaltningens osv.), fremfor et andet. Ambitionen har ikke været at indfange samtlige deltageres perspektiver, men at få så varieret og mættet et billede af felten som muligt (Staunæs & Søndergaard 2005:55). Jeg ser vuggestuerne som samlingssteder, hvorfra jeg følger de forskellige deltagere i så vid udstrækning som muligt. Centreringen omkring vuggestuerne har alligevel betydet (hvilket antropologen Dil Bach (2011:34) også nævner som en tendens i antropologers undersøgelser af institutioner), at livet i institutionerne er kommet til at stå i forgrunden, mens familielivet er faldet i baggrunden, både empirisk og tematisk, da det er fra hverdagen i selve vuggestuerne, at jeg har det rigeste og tykkeste materiale (Geertz 1973). Dette betyder ikke, at perspektivet, min loyalitet og sympati er hos pædagogerne alene. Fokus har været på de institutionelle rationaler, logikker og handlemønstre, der skabes *mellem* forældre, børn og pædagoger, dvs. hvordan de sammen konstituerer sociale og moralske ordner, der kommer til udtryk i feltens grundantagelser eller ”commonsense viden” (Järvinen & Mik-Meyer 2005:99-100).

Projektet har et interessefælleskab med den institutionsetnografiske tradition (Jakobsen 2006, Smith 2002). Den institutionelle etnografi interesserer sig for organisationers

objektiverede magtrelationer og søger at belyse disse fra forskellige positioner i hele deres dybde og kompleksitet (Smith 2002:40). Som institutionel etnografi interesserer dette projekt sig for alt det arbejde og al den investerede tid og indsats, der gøres og koordineres af og mellem de studerede for at opretholde en bestemt orden (Ibid:46-47). Det er således børn, forældre og pædagogers arbejde i og omkring vuggestuerne for at opretholde relationerne og bidrage til civiliserede omgangsformer og opdragelse, som er i fokus. Men som sociologen Dorothy Smith skriver (2002:26), er det centralt inden for institutionsetnografi at vælge et standpunkt, hvorfra man vil belyse den institution, som skal studeres. Her vil jeg insistere på, at det perspektiv, jeg anlægger, ikke udgør en bestemt gruppe. Jeg ser både på forældre og pædagoger og til en vis grad også børnene. Det er heller ikke en bestemt udsat position, som jeg ser verden fra eller forsøger at finde sandheden ud fra. Som Gulløv & Højlund skriver, er der forskel på ”at kende en kultur og forstå den, en forskel mellem intimt og implicit kendskab og en ekstern og eksplicit ekspertforståelse” (Ibid:29). Min bestræbelse går på at indfange den antropologiske ekspertforståelse gennem en analytisk indkredsning af generelle mønstre i forældre og pædagogers udsagn og handlinger i relation til sociale strukturer og symbolske betydninger, som står uden for deres erkendelse (Ibid:30). Om end forskerblikket kan give adgang til disse erkendelser, kan det umuligt frigøre sig fra at ”gøre vold” på informanternes udsagn i en eller anden grad, men det kan forsøge at forklare informanternes opfattelser i deres respektive kontekst (Ibid:31f). Men etnografen er aldrig kun forsker. Der vil altid være forhold omkring forskerens person, som former dennes blik, og de mulige roller og positioner, som kan åbne sig for ham/hende i felten. Dette kræver en høj grad af refleksivitet, hvor man veksler mellem indlevelse og distance (Aull-Davies 2008, Gulløv & Højlund 2003:21). Dette vender jeg tilbage til.

Projektet læner sig desuden op ad det, sociologerne Nanna Mik-Meyer og Margaretha Järvinen benævner ’interaktionistisk etnografi’ med fokus på institutioner (2005:101). Her er fokus på de sociale relationer, positioneringer og sociale identiteter, som skabes i møderne i institutionerne, nærmere end det er på de forskellige aktørers oplevelser og livsverdener (Järvinen & Mik-Meyer 2005:102). Til forskel fra denne forskning har jeg undersøgt forældre og pædagogers udtryk om hverdagserfaringer og oplevelser i mødet med hinanden, hvilket har åbnet for mere fænomenologisk inspirerede analyser af intentioner og motiver. Disse har været vigtige for at forstå samspillet i hele sin kompleksitet.

Inspireret af sociologen Anette Lareau (2011) og antropologen Adrie Kusserow (2004), og disses studier af opdragelsespræferencer i nordamerikanske arbejderklasse- og middelklassekvarterer, havde jeg før feltarbejdet en idé om, at mit udvalg af familier skulle være socialt differentieret og så varieret som muligt på andre parametre for herigennem at kunne se efter mønstre ift. fx forældrenes køn, alder og erfaring med forælderrollen. Ambitionen var ikke at skabe et udsnit, der var repræsentativt for den danske befolkning, eller at tilvejebringe generaliserbare udsigelser. Under min søgning efter vuggestuer rapporterede lederne, at institutionerne havde relativt homogent sammensatte forældregrupper, også selvom jeg søgte efter institutioner, som fysisk lå mellem villakvarterer og socialt boligbyggeri. Jeg fandt mig derfor nødsaget til at have flere institutioner med fra forskellige områder for at få adgang til forældre med forskellige sociale baggrunde. Projektets vuggestuer og familier er placeret i to byområder med forskellig socioøkonomisk profil, og i den samme danske kommune. Som jeg uddyber i de næste afsnit, havde indbyggerne i de to områder socialt, kulturelt og økonomisk forskellige baggrunde, men trods dette udgør analysen ikke en komparation mellem institutionerne.

Inden jeg fik adgang til de institutioner, som er med i materialet, blev jeg afvist af tre institutionsledere. Jeg begyndte med pilot-institutionen, hvor jeg afprøvede interviewguides og fik de første indtryk af vuggestuen som institution gennem en uge. Selvom jeg oprindeligt blot ønskede at have én institution, samt én pilot-institution, endte jeg med to primære institutioner og to supplerende (den ene er pilot-institutionen), fordi jeg efter nogle uger med afvisninger og ubesvarede forespørgsler havde valgt at helgardere mig, og derved havde fået forpligtet mig flere steder. Dette har til gengæld gjort anonymisering og sløring af deltagerne lettere. I det følgende præsenteres de to primære vuggestuer, som jeg kalder Udby og Indby.

Udby

Udby ligger i udkanten af en større dansk by. Den er omgivet af blandede boligtyper, primært boligblokke og rækkehuse. Lederen var på tidspunktet for feltarbejdet en mand, resten af personalet var kvinder mellem 20-60 år. I området bor en del børnefamilier, ca. 40 % af børnene

i området har anden etnisk herkomst end dansk². 16,6 %³ af forældrene i Udby har lange videregående uddannelser, 36,4 % har mellemlange uddannelser, og få af disse er i gang med længerevarende videregående uddannelser, mens 47 % har korte eller ingen videregående uddannelser. En del er ledige eller langtidssygemeldte. En stor del af institutionens børn har etnisk minoritetsbaggrund (primært mellemøstlige og somalisk, men også asiatiske og østeuropæiske m.fl.), 55 % af børnene er tosprogede. Udby har tre stuer med 10-15 børn, 2-3 pædagoger og 1 medhjælper på hver stue.

Området omkring Udby er særligt udvalgt til et kommunalt inklusions- og forebyggelsesprojekt til forebyggelse af børn og unges mistrivsel og risikoadfærd. Derfor arbejder lederen i Udby med en særlig model for forebyggelse, som er obligatorisk for områdets institutioner, og som kræver et særligt fokus på *risikofaktorer* og *beskyttende faktorer* for børn og familier. Udby har som en del af projektet (men også som følge af at flere børn betragtes som værende *i risiko for at blive socialt udsat senere*, som det lyder i materialet til forebyggelsesprojektet) et tæt tværfagligt samarbejde med andre kommunale instanser, der tilsammen skal sørge for en *tidlig indsats*. Dette betyder på den ene side, at der er en del arbejde for pædagogerne med registrering af børnenes udvikling og med mødeaktivitet og deltagelse i *familiegrupper*, hvor udsatte forældre får vejledning om opdragelse mm. På den anden side faldt dette projekt på mange måder i baggrunden i hverdagen. Når institutionen inviterer forældrene til *arbejdsdage*, møder der typisk 3-4 forældre op, som går og ordner lidt sammen med lederen. Deltagelsen i fællesarrangementer såsom julefest og sommerfest er vekslende. Lederen udtrykker, at han ville ønske, at flere forældre ville deltage og støtte op om institutionens arrangementer, og han ser det som pædagogernes job at motivere forældrene til at deltage såvel som til at tage *en lille snas pædagogik med hjem*. Et job, som han synes føles som om, at pædagogerne *løber panden mod muren*, fordi forældrene ikke formår at *byde ind med noget*.

Indby

Indby ligger midt i den samme større danske by og er omgivet af mere kostelige lejligheder og by-villaer, men ligger i forlængelse af en større boligblok med en tilhørende bypark. Personalet

² Ifølge kvalitetsrapporten 2015 for den nærmeste skole.

³ Optællinger foretaget på baggrund af børnenes stamkort. Der er indsamlet skriftlige samtykkeerklæringer fra alle forældre.

bestod hovedsageligt af kvinder mellem 20-40 år, bortset fra enkelte mandlige medhjælpere. Området er beboet af en del unge familier. Ca. 10 % af børnene i området har anden etnisk herkomst end dansk⁴. De fleste i området er etnisk danske familier, mens 10 % af børnene kategoriseres som tosprogede. 30 %⁵ af forældrene i Indby har lange videregående uddannelser, 61,4 % har mellemlange, og en stor del af disse er i gang med lange videregående uddannelser, mens 8,6 % af forældrene har korte eller ingen uddannelse efter folkeskolen. Her er langt færre ledige end i Udby, og der er ingen langtidssygemeldte blandt forældrene. Jeg opholdt mig primært på tre af Indbys fem stuer. Hver stue havde 14-16 børn, to pædagoger, og to medhjælpere. Huset havde en del vekslende praktikanter fra pædagogseminarier og fra Kommunen. Alle disse ”ekstra-folk” var med til at lette personalets arbejdsbyrde betydeligt, sammenlignet med institutionen Udby.

Når institutionen holder *arbejdsaftener*, er der som regel stor deltagelse, ligesom den månedlige *spis-sammen-aften* og andre fællesarrangementer typisk også er velbesøgt af familierne. Personalet spørger ofte forældrene om hjælp og råd til bestemte opgaver som sy-opgaver, reparation af it-udstyr og hurtige råd fra lægeforældre om børnenes udslæt, eller laver indsamlinger af små genstande og legetøj til sprogkasser og lignende, ligesom forældrene selv starter indsamlinger til fællesgaver, når nogen fra personalet af den ene eller den anden grund stopper i institutionen.

Analysen: fra social reproduktion til interaktion og institutionelle ordner

Under min analytiske proces har jeg systematisk søgt efter kønnede, klassede, etniske og aldersmæssige forskelle i materialet. Til dette arbejde konstruerede jeg, efter inspiration fra Bourdieus korrespondanceanalyse (Bourdieu 1995[1979]), en matrixmodel, og oprettede hver interviewperson som en lap papir med oplysninger om, hvilke prædefinerede kategorier (køn, klasse og etnicitet) de tilhørte – og afprøvede deres relative placeringer ift. forskellige søgekriterier såsom opdragelsesidealer, opdragelsespræferencer og relationen til pædagogerne. Her fandt jeg, som mange før jeg har fundet (jf. afsnit 1.2), at pædagogerne havde en tendens til at foretage sproglige markeringer af forskelle til forældre, som var etnisk eller klassemæssigt forskellige fra dem selv. Dvs. at det ofte var forældre som var arbejdsløse, havde korte eller

⁴ Ifølge gennemsnit fra kvalitetsrapporter fra 2015 for de nærmeste skoler.

⁵ Optællinger fra rundspørge.

ingen uddannelse eller anden etnisk baggrund end dem selv, eller omvendt forældre som havde lange uddannelser og højt betalte jobs, som de oplevede som svære at samarbejde med, og som udfordrede deres autoritet og prioriterede opdragelsen af deres børn på måder, som pædagogerne fandt upassende og problematiske. Som det fremgik af beskrivelserne af de to institutioner i de forrige afsnit, og som vi skal se senere i afhandlingens analyser, så var der forskel på, hvordan pædagogerne og lederne oplevede forældrenes engagement og deltagelse i vuggestuelivet. Samtidig var der også mange undtagelser fra disse mønstre.

Undervejs i ovenstående matrixanalyse flyttede min interesse sig fra at undersøge, hvordan normer og sociale strukturer reproduceres og skaber identiteter til at undersøge karakteren af relationen mellem forældre og pædagoger, fordi jeg blev fascineret af, hvor meget forargelse, forlegenhed, skam og retfærdighedsfølelse kunne fylde, når nogle oplevede, at andre brød de sociale spilleregler. Der kommer løbende elementer fra matrixanalysen frem i afhandlingens Del 2 og Del 3 i form af klassede, kønnede, etniske og aldersmæssige forklaringsmodeller og forskelsmarkeringer. Afhandlingens primære analyse drejer sig imidlertid om de logikker, idealer og praksisser som udspiller sig i vuggestuerne. Det er en detaljeret, dybdegående mikrosociologisk analyse af, hvordan interaktionerne mellem forældre og pædagoger i vuggestuen udspiller sig og kan forstås. Det er en undersøgelse af de institutionelle ordner, som organiserer hverdagen for børn, forældre og pædagoger i vuggestuerne.

2.1.2 Et sårbart felt

Når jeg tog kontakt til lederne for at få adgang til vuggestuerne, var flere af dem bekymrede for, hvorledes jeg ville fremstille institutionen og personalets arbejde. Én mente ikke, at de havde tid til mig, mens en anden helt undlod at besvare min forespørgsel. Mit besvær med at finde institutioner, som ville deltage, fortæller noget om, hvor sårbart et felt, jeg bevægede mig ind på. Lederne var nervøse for, om mit projekt ville udgøre endnu et angreb på pædagogstanden, eller en reproduktion af de belaste(n)de fortællinger om udsatte boligområder – og for, om min tilstedeværelse ville stjæle tid og ressourcer fra en i forvejen presset pædagogisk hverdag.

Gennem hele feltarbejdsperioden måtte jeg løbende forhandle min rolle i vuggestuerne for at skabe tryghed omkring min tilstedeværelse og forklare min deltagelse. Jeg måtte kontinuerligt arbejde for at få adgang til så stor en del af vuggestuernes hverdagsliv som muligt. Jeg måtte hele tiden forsøge at etablere og opretholde personalets tillid til mig ved at aflæse og tilpasse mig deres forventninger, og ved fortløbende at være opmærksom på, hvilke roller og positioner,

der blev mulige for mig gennem dette arbejde. Forhandlingerne omkring min forskerposition viste, at pædagogerne let kom til at føle sig truede på deres ressourcer og autoritet samtidig med, at de ønskede at beskytte institutionen, børnene, forældrene og det lokale område imod negative diskurser.

1.7.2014

Da alle børnene er puttet mødes de voksne på stuen. KAREN forklarer, at det gør de hver dag for at se, om der er noget, der skal vendes. Jeg spørger ud i rummet, hvordan de har det med, at jeg kigger på dem. KAREN siger, at det er lidt underligt, fordi man ligesom kan mærke, at der er øjne i nakken. Hun fortæller om engang, hvor de havde nogen ude fra Kommunen til at kigge på, hvordan de håndterede et bestemt barn. Der var de helt smadrede bagefter, fordi de hele tiden forsøgte at gøre 'det rigtige'. Der havde de været helt 'færdige' bagefter. Men det er lidt anderledes med mig, fordi jeg har været her et stykke tid og de kender mig lidt, siger hun. "Men jeg bliver lidt nysgerrig efter, hvad det er du skriver ned, og hvad det er, du ser"

Selvom Karen giver udtryk for, at det er *lidt anderledes* med mig, viste pædagogerne mig, gennem hele feltarbejdet, at de ind imellem følte sig overvåget og derfor anstrengte sig lidt ekstra, når jeg var i rummet. Grethe bemærkede en eftermiddag, at hun nok havde været *lidt sødere ved børnene*, end hun plejede at være. Sådanne bemærkninger positionerede mig som en slags publikum, og pædagogerne som performere. Dette viser det dobbelt-civilisatoriske aspekt af opdragelse og pædagogisk praksis. Pædagogerne havde trods deres uddannelse og faglige fundering behov for at vise, at de 'gjorde det rigtige' i deres håndtering af børnene. Civilisering drejer sig ikke kun om at opdrage børnene til at opføre sig ordentlig. Børneopdragelse er også omgivet af moralske forestillinger om 'det rigtige' og dermed om den civiliserede opdrager. Grethes udsagn fortæller, at det rigtige ofte forstås som at være *sød* ved børnene. Denne rollefordeling understregede for mig, at det at opdrage civiliseret er en form for performance, der især aktiveres, når man føler sig overvåget. Som Smith (2002:20) skriver, så står etnografen altid i en magtfuld position over for de studerede. Derfor ligger der en særlig magt og dermed forpligtelse om loyalitet i måden, hvorpå forskeren præsenterer sin empiri til offentligheden. Denne magt blev tydelig, når pædagogerne udtrykte nervøsitet over min tilstedeværelse. Selvom jeg efterhånden var blevet en mere integreret del af institutionen, fordi jeg var der over en længere periode, end fx "hende fra Kommunen", så viser Karen og Grethes udtalelser, at min tilstedeværelse gjorde dem mere opmærksomme på det moralske aspekt ved

deres arbejde med børnene. Min tilstedeværelse mindede dem om, at deres adfærd ville blive rapporteret i et mere offentligt rum en dag. Det mindede dem om, dels at det jeg skrev, kunne give et billede af, hvorvidt pædagogernes adfærd er moralsk forsvarlig, dels at deres status og anerkendelse er afhængig af, hvordan andre fortolker dette billede. Derfor måtte jeg på den ene side løbende minde pædagogerne om mit ærinde, fx ved at have min notesbog fremme. På den anden side måtte jeg også forsikre pædagogerne om min loyalitet, og fortælle lidt om mine iagttagelser og forundringer for at imødekomme deres nysgerrighed. Som børneforsker Jan Kampmann skriver, så er det ikke ualmindeligt, at man som forsker i institutioner bliver positioneret i en relation, hvor personalet forventer, at man deler sine iagttagelser (Kampmann i Gulløv og Højlund 2003:173). Her udvalgte jeg tematikker, som på den ene side ikke udleverede hverken børn, forældre eller andre pædagoger, og som på den anden side samtidig virkede afvæbnende. Jeg kunne fx dele min beundring af pædagogernes evne til at få hverdagen til at glide uden at virke fortravlede. Dette åbnede typisk op for samtaler med dem om vuggestuernes ressourcer og pædagogernes vilkår for at drive dem.

2.1.3 Fortrolighed, konflikter og kategoriseringer

Når jeg var i vuggestuerne, sad jeg som oftest lidt på sidelinjen på gulvet, i en sofa eller ved et bord med min bog fremme, skrivende eller iagttagende. For at undgå at få en alt for observerende position, hjalp jeg ind imellem til med at dække bord, rydde af, finde en sut, holde et barn, lege lidt med børnene og tale med personalet eller forældre. Jeg deltog i pauser, personalemøder, forældrearrangementer, arbejdsaftener og var så vidt muligt også med til møder mellem pædagoger og forældre. Jeg vekslede mellem deltagerpositioner med skiftevist deltagende nærvær og indlevelse på den ene side, og iagttagende distance til felten på den anden side (Hammersley & Atkinson 2007:82ff, Spradley 1980: 53-62 m.fl.).

I starten fulgte jeg børnene, deres bevægelser, stemmer, mimik og gestik tæt, men fandt efterhånden ud af, at det ikke var helt simpelt at omforme de mindste børns ordløse kommunikation til tekst. Mine noter var oftest båret af de voksnes mere sproglige udvekslinger omkring børnene. Dette forstår jeg som et udtryk for, at jeg selv var præget af den udbredte forståelse af babyer og tumlinger som mindre værdige samtalepartnere. Vuggestuebørnene svarer typisk ikke på noget, der ikke er direkte og meget tydeligt henvendt til dem. Dette betyder, at de voksne (inklusive jeg selv) oftest vender sig mod andre voksne, når de kommunikerer i vuggestuen. Denne barriere formåede jeg ikke at overkomme, muligvis fordi mit fokus var på samspillet mellem alle tre parter: børn, forældre og pædagoger. De voksnes stemmer var bogstavelig talt lettere at indfange, og tager derfor mere plads i mine noter og

således også i afhandlingens analyser. Som læseren vil erfare, betyder dette ikke, at børnene helt forsvinder, men at jo mere sprog børnene har, jo mere fylder de også i materialet og analyserne.

I både Indby og Udby valgte jeg at følge en enkelt stue efter at have roteret rundt i de første uger. Stuerne valgte jeg ud fra en afvejning af, hvor der var flest børn (og dermed også forældre) og bedst plads til, at jeg kunne placere mig i rummet uden at være i vejen for pædagogernes arbejde. De fleste forældre, som deltog i interviews, var tilknyttet disse to stuer, og de seks familier, som jeg var på besøg hos i hjemmet, tilhørte også overvejende disse stuer. Det betyder, at nogle pædagoger og forældre oftere optræder i analyserne end andre, idet jeg har brugt mere tid sammen med disse.

I Udby og Indby havde jeg ved mødet med forældre og pædagoger præsenteret mig som Ph.d.-stipendiat, der undersøgte opdragelsesnormer og værdier i mødet mellem forældre og vuggestuer. Jeg understregede fra start, at jeg ikke havde en loyalitet enten hos forældre eller pædagoger, men at jeg ønskede at give et billede af, hvordan hverdagen i vuggestuerne fungerede på godt og ondt, med det forbehold at dette hverdagsbillede altid vil være oplevet og erfaret ud fra mit eget perspektiv som forsker og menneske. Dette gjorde jeg for at komme potentielle problematikker i forkøbet, som kan opstå, når afhandlingen offentliggøres, og pædagogerne måske ikke kan genkende sig selv i beskrivelserne. Pædagogerne fik fra start at vide, at jeg selv var uddannet pædagog, men at jeg ikke kunne regnes som en ekstra hånd. Forældrene lod jeg vide, at jeg var pædagog, hvis de spurgte, eller når det på anden måde blev aktuelt, hvilket det blev i de fleste tilfælde før eller siden. Samtidig sørgede jeg for løbende at gøre opmærksom på mit ærinde, nemlig min vidensinteresse. Dette hjalp til at etablere min position som forsker eller 'fremmed' i felten, og gjorde det mere legitimt for mig at stille naive spørgsmål – trods min egen position som tidligere pædagog. Denne fremmedhed søgte jeg at understrege dels ved ofte at have min notesbog fremme som et tydeligt signal om mit ærinde (Gulløv 1999:27, Hastrup 2010:69), dels ved løbende at minde om og sige mit ærinde højt. Dette kan have betydet, at jeg blev udelukket fra bestemte sammenhænge, hvor pædagoger eller forældre følte sig særligt usikre, som fx samtaler med forældre, hvor der var konflikter i samarbejdet, eller møder mellem pædagogerne omkring konflikter med forældrene. Her vurderede jeg, at det etiske hensyn vejede tungere end min adgang til sådanne sammenhænge. Min åbenhed omkring min erfaring som børnehavepædagog betød, for pædagogernes vedkommende, at de så mig som én, der allerede forstod, hvad deres arbejde gik ud på, og som

havde indsigt i det pædagogiske arbejdes dilemmaer. Rollen som uvidende 'outsider', eller acceptabelt uvidende (Hammersley & Atkinson 2007:79), var ikke umiddelbart til rådighed for mig. Efter at have taget kontakt til den ene af vuggestuerne, fandt jeg, at en af mine bekendte fra pædagoguddannelsen arbejdede der. Dette gjorde det lettere at få adgang, men kan også have medvirket til, at pædagogerne har dannet et forhåndsindtryk af mig, som fremhævede min pædagogfaglighed. Nogle af pædagogerne begyndte relativt tidligt i feltarbejdet at fortælle mig om deres oplevelser af og med institutionens forældre, som Lisbeth i det følgende eksempel:

Det er eftermiddag på legepladsen i Udby. LISBETH er i gang med at tale med Olivers far. Han bliver afbrudt af sin mobil og går lidt væk og ind i huset. LISBETH kommer hen til mig og vender ryggen mod Olivers far, imens hun taler sagte til mig.

LISBETH: Det er sådan noget, jeg har rigtig svært ved. Jeg var i gang med at fortælle ham noget, og så ringer hans telefon, og så tager han den. Så går jeg væk, for det gider jeg ikke. Så går jeg hen til ham igen, og gud hjælpe mig, om hans telefon så ikke ringer igen, og han tager den, og bagefter så kommer han der, Alis far, og taler med ham. Så går jeg altså væk. Egentlig så synes jeg slet ikke, de skal have mobiler, når de er her. De kunne bare lige slukke den, imens de var her...

Det var tydeligt, at den information jeg fik fra Lisbeth, ikke var en, hun havde tænkt sig at Olivers far skulle høre. Det var fortrolig information, og hun beskyttede udvekslingen ved at skabe et symbolsk rum af fortrolighed, ved at vende ryggen til Olivers far og lukke af med kroppen. På den måde signalerede hun, at informationen var hemmelig, men vigtig. På den ene side kan man forstå denne form for henvendelser som pædagogernes forsøg på at agere 'gatekeepere' ved at lede mig i retningen af forældre og tematikker, som de fandt besværlige eller problematiske (Hammersley & Atkinson 2007:51). På den anden side kan det også forstås mindre strategisk, og som et eksempel på det, som flere andre etnografer ligeledes har erfaret: At 'de studerede' ofte bruger feltarbejderen som en ventil for eksempelvis frustration. De ser forskeren som en, der ligesom journalisten, kan kommunikere deres udsathed og problemer til et større publikum og dermed være en potentiel stemme for dem (Hammersley og Atkinson 2007, Hastrup 1990).

For mig synes der imidlertid at være noget mere i denne omgangsform. Dels fornemmede jeg i det indforståede tonefald, at pædagogerne i disse situationer appellerede til mig på en kollegial facon, nærmere end som informanter til en forsker, dels oplevede jeg, at pædagogerne

også brugte denne facon internt mellem hinanden, når de udvekslede informationer om forældrene og deres adfærd. Lisbeths kropssprog fungerede ikke alene som en måde at gøre rummet omkring os fortroligt på. Det fungerede også som en markering af, at rummet omkring mig var et pædagogrum, ikke et forældrerum. Sådan blev jeg positioneret som 'pædagog' udadtil – ved at blive inddraget i pædagogernes interne snak om forældrene, foran disse – hvilket nok har gjort det sværere for mig at komme ind i forældregrupperne. Jeg blev hurtigt opmærksom på, hvordan pædagogerne kunne udveksle præcise informationer igennem løftede øjenbryn, sammenknebne øjne, smil eller små nik, uden at bruge ord. Pædagogerne talte aldrig direkte om (i hvert fald ikke, når jeg var til stede), at forældrene var dårlige eller uegnede forældre. Men de vurderede dem ordløst (med grimasser) som mere eller mindre anerkendelsesværdige, og de kategoriserede på den måde indirekte forældrene som henholdsvis gode, engagerede, mangelfulde, problematiske osv.

Min position som fortrolig blandt pædagogerne havde givet mig adgang til deres indforståede udvekslinger af anerkendelser og underkendelser af forældrenes adfærd. Denne type udvekslinger fik jeg sjældent adgang til, når jeg færdedes blandt forældrene, som jeg oftest var sammen med enten i vuggestuernes offentlighed, når de var alene på vej hjem eller i hjemmet. Min adgang til pædagogernes subtile udvekslinger er et eksempel på, hvordan etnografisk feltarbejde kræver en særlig høj grad af sensitivitet, både metodisk og etisk (Jacobsen og Kristiansen 2018). Jeg fik øje på denne kommunikationsform, fordi jeg brugte mine fornemmelser og hele mit sanseapparat. Det satte mig også i et etisk dilemma, fordi jeg pludselig stod med noget materiale, som på den ene side var virkelig interessant, men på den anden side kunne sætte pædagogerne i et uheldigt lys. På den måde kan materialet fra disse typer af udvekslinger, trods dets meget hverdagsagtige karakter, betegnes som et "forbudt" tema (Ibid.). Jeg har valgt at medtage materialet, fordi denne kommunikationsgenre, som har karakter af sladder, ifølge socialantropologen Max Gluckman (1963:308) og sociologerne Norbert Elias & John L. Scotson (1994:100) udgør et universelt hverdagsfænomen, som findes alle steder, hvor mennesker er sammen. Ved at se analytisk på sladder får jeg adgang til at forstå centrale sider af menneskers gensidige afhængighed: hvordan grupper fungerer, hvordan normer og moral konstrueres i hverdagen, og hvordan magtforskelle og sociale hierarkier og centrale opfattelser af 'civiliserethed' skabes og opretholdes ved sladderens medvirken (Bergman 1993). Det er vigtigt at pointere for læseren, at jeg forstår denne udvekslingsgenre som universel. Jeg antager således, at jeg ville have fundet lignende materiale, såfremt mit feltarbejde havde foregået blandt forældrene.

Mit valg om at tage udgangspunkt i vuggestuerne, fremfor fx hjemmene, medførte på den måde en risiko for at komme til at ”overrapportere” om pædagogerne og således også et indbygget fravalg ift. at få adgang til forældrene (jf. Hammersley & Atkinson 2007:87). Forældrene havde under mit studie trange vilkår ift. at gøre modstand mod pædagogernes position som ”den etablerede” (Elias & Scotson 1994) og normsættende gruppe i vuggestuerne. Skulle jeg have forældrenes oplevelse og kritik af pædagogerne frem, måtte jeg således gå mere direkte til værks. Derfor valgte jeg at bruge pædagogernes udvekslinger om forældrene til at vælge, hvilke forældre der skulle deltage. Ud over at holde fast i min oprindelige plan om at have en varieret forældregruppe i materialet tilføjede jeg derfor et kriterie om, at jeg både ville inddrage forældre, som genererede konflikter og ”blame gossip” blandt pædagogerne, samt forældre, hvis relation til pædagogerne syntes harmonisk og omvendt genererede ”praise gossip” blandt disse (Elias & Scotson 1994). Dette betyder, at undersøgelsens fortællinger til en vis grad kan fremstå som kontrasterende, hvilket giver en risiko for, at jeg kommer til at reproducere konflikterne mellem forældre og pædagoger, nærmere end at nuancere dem. Det er ikke hensigten. Jeg har forsøgt at tage højde for denne risiko ved at inddrage undtagelser og nuancer undervejs i analysen.

Selvom min position som ’fortrolig’ blandt pædagogerne gav mig adgang til sådanne tabuiserede former for udvekslinger, fik jeg ikke adgang til alle situationer i vuggestuerne. Jeg havde altid på samme tid positionen som ’forsker’. Dette betød, at der var møder, jeg ikke blev inviteret til eller blev udelukket fra, fx møder om og med forældre, som havde det særlig svært, eller som havde kritiseret pædagogerne. Dette understreger Hastrups pointe om, at man pr. definition er ”fremmed i felten, uanset hvor tæt man er på egne cirkler og eget sprog” (Hastrup 2010:69).

2.1.4 Interviews og kortsorteringer med pædagoger

For at få pædagogerne til at tale mere om deres kategoriseringer af forældrene, og for at få øje på deres normer for forældreskab, valgte jeg efter inspiration fra antropologen Laura Gilliam at inddrage en kort-sorteringsøvelse i mine interviews med pædagogerne (Gilliam 2006). Interviewene blev udført som semi-strukturerede interviews i to dele. Den første del handlede om at danne en profil af pædagogens baggrund, og hvad denne syntes udgjorde vigtige pædagogiske værdier, foruden særlige fokuspunkter i sit arbejde (især i relation til forældrene),

samt hverdagsbeskrivelser og en karakteristik af forældregruppen. Den anden del bestod i kortsorteringer, som beskrives i det følgende⁶.

Kortsorteringen omfatter 12 pædagoger, der tilsammen udtaler sig om ca. 100 familier. Til hvert interview havde jeg klippet små kort ud med alle navne på børnene fra pædagogens stue. Jeg lagde dem frem på bordet og bad pædagogen om at tænke på børnenes forældre og om at sætte de forældre sammen, som de mente lignede hinanden eller havde noget til fælles på en eller anden måde. Som udgangspunkt lod jeg pædagogerne selv bestemme, hvilke tematiseringer de ville sortere ud fra. Dem, som havde lidt sværere ved det, hjalp jeg, i form af at foreslå at sortere ud fra fx hvordan forældrene typisk kom i institutionen, hvordan forældrene i det daglige brugte pædagogen, eller hvordan de syntes, forældrene opdragede børnene. På den måde fik jeg pædagogerne til at tale om deres egne kategoriseringer og vurderingskriterier ift. forældrene. Pædagogernes egne kategorier drejede sig om, hvem de fandt *nemme* og *svære* at arbejde sammen med, hvem de oplevede som *sikre* og *usikre* forældre, og hvem de syntes *fylde meget*, *lidt* eller *tilpas* med deres kroppe og stemmer, når de kom i institutionen. Lidt overraskende fandt jeg, at pædagogernes kategorier sjældent var organiseret i klare dikotomier. Derimod lavede de 3-5 kategorier, hvor jeg ikke altid kunne se hvordan de relaterede sig til hinanden. Kategorierne repræsenterede forhold, som pædagogen fandt væsentlige for sin relation til forældrene, eller også arbejdede de med kontinua og gradueringer, som viste hvordan pædagogerne oplevede forældrenes performance ift. en given norm, fx var der oftest flere grader mellem sikre og usikre forældre og disse kunne fx fastsættes ud fra en norm om, hvor ofte pædagogen mente at forældre burde efterspørge pædagogernes hjælp. Fælles for alle pædagogerne var, at de, når de skulle forklare deres forældre-placeringer, sjældent var bebrejdende, men derimod havde stor forståelse for forældrenes forskellige vilkår, valg og livsformer.

To pædagoger gav udtryk for at opleve øvelsen som grænseoverskridende. Måske fordi de gennemskuede, at jeg søgte efter kategoriseringer, og fordi de afslog at tænke forældrene i sådanne kategorier i hverdagen. De fleste fortalte efterfølgende, at de oplevede øvelsen som sjov og tankevækkende, og spurgte om de måtte låne mine kort, så de kunne lave øvelsen med deres kolleger. Øvelsen, som egentlig er ment som en måde at undersøge pædagogers

⁶ Se bilag 1.

kategoriseringer på, tolkede pædagogerne som et slags intervenserende bidrag til vuggestuerne, og har også været det, fordi pædagogerne ved at lave øvelsen blev gjort opmærksomme på nogle af deres egne tankemønstre (Kampmann i Gulløv og Højlund 2003).

Gennem pædagogernes fortællinger, forklaringer og sammenligninger af deres værdier blev det muligt i analysen at afgrænse en række temaer for opdragelse, og identificere bestemte præferencer og idealer hos den enkelte pædagog, for til sidst at give et samlet billede af, hvilke civiliseringsideal, der fyldte mest i vuggestuerne. Det er gennemgående, at pædagogerne relaterede sig selv til forældrenes opdragelsesstile, og forholdt sig til, hvilken kategori, de selv lignede mest. Ligeledes var det karakteristisk, at de skelnede mellem deres rolle som 'opdrager' i institutionen og i deres eget hjem. Pædagogernes kategoriseringer var normativt ladede, og har bund i et sæt af mere eller mindre erkendte civiliseringsideal. Det er ikke pædagogernes grupperinger i sig selv, der var objektet for kort-sorteringerne. Men øvelsen giver adgang til pædagogernes fortællinger og normative vurderinger af bestemte praksisser. På den måde kan man studere de idealer, som vurderingerne sker ud fra.

2.2 Forældrene og den uhøjtidelige tone

Det er eftermiddag på legepladsen i Udby. Jays far kommer. De andre voksne fra stuen er gået. Han kigger på mig, imens Jay river ham lidt utilfredst i buksebenet: "Du skal opføre dig ordentligt. Hende der vurderer, om jeg opdrager dig ordentligt".

*Formiddag på stuen i Udby. Jeppe og far kommer ind ad døren til stuen. Jeg sidder i sofaen. De stopper op og kigger på mig
Jeppe far: Sidder Ane der og fæder den. [smiler] Er det Ane, der sidder der?*

De fleste forældre syntes ikke at lade sig bemærke af mit tilstedevær. Jeg havde sat opslag om mit projekt op rundt omkring i vuggestuerne for at sikre informeret samtykke fra institutionens forældre. Jeg sørgede for at hilse på så mange forældre som muligt og inviterede dem til at fortælle om deres oplevelser. Det var sjældent, at forældrene havde tid til at snakke, når de skulle hente og bringe børnene. Flere (særligt mødre) tilbød at stå til rådighed for interviews. Nogle virkede undvigende ift. at tale med mig i garderoben eller på stuerne. Når mine daglige møder med forældrene foregik i vuggestuerne, var det tydeligt, at der var emner, de ikke kunne tale om. Jeg begyndte først at rekruttere forældre til interviews efter, at jeg havde været i institutionerne i lidt over en måned. Indtil da foregik de fleste af mine interaktioner med

forældrene som præsentationer af mig selv og projektet, eller i kraft af ovenstående humoristiske henvendelser om, hvad jeg var for én. Disse henvendelser var ikke blot udtryk for sjove måder at spørge til min rolle på, få mig i tale på, eller en måde at tale med børnene om, hvem jeg var. Der var mere til det. På den ene side signalerede vittighederne, at de var trygge ved mig og slappede af i mit selskab, og på den anden side kunne det også forstås som protester over, at jeg skulle være der. Den uhøjtidelige tone kendetegnede også flere forældres måde at gå til pædagogerne på, og derfor kom jeg også til at interessere mig for, hvad denne omgangsform siger noget om, og hvad den gør ved relationen mellem forældre og pædagoger.

Samtlige forældre spurgte, om jeg selv havde børn. En mor mente, at det måtte være *svært* for mig *at sige noget om opdragelse*, når jeg ikke selv havde prøvet det, hvorefter vi fik en snak om, at det jeg interesserede mig for, er alt det, som forældre tager som selvfølgeligt, og at min uvidenhed derfor var en fordel. Eksemplet viser også noget, der både gjaldt for pædagogerne og forældrene. Nemlig, at det var svært for dem at placere, hvilken slags viden det var, jeg var ude efter. Både pædagoger og forældre var vant til, at forskere var eksperter, og at forskere på pædagogikområdet ved noget om børns behov, god opdragelse osv. Dette viste sig også, når forældrene brugte tiden omkring interviewene til at fortælle om et eller andet, som de havde svært ved at få deres børn til at gøre, og gav udtryk for, at de afventede mit svar – og så skuffede ud ved mine manglende svar. Selvom jeg er uddannet og erfaren pædagog, og selv har idéer om god børneopdragelse, så ønskede jeg ikke at have en ekspertrolle over for hverken forældre eller pædagoger. Når samtalen alligevel faldt herpå, forsøgte jeg at spørge undersøgende tilbage og understregede gerne, at selvom jeg er pædagog, så har jeg arbejdet i børnehave, og har ikke nødvendigvis forstand på de små vuggestuebørn. Jeg forsøgte at opnå en position som 'acceptabelt inkompetent' (Dannesboe 2012:32, Hammersley og Atkinson 2007:79) ved at praktisere 'metodisk naivitet' (Bach 2011). Det var forældrenes og pædagogernes normer, der interesserede mig, ikke mine egne normative vurderinger, eller en vurdering eller evaluering af deres kompetencer som opdragere ift. en given fastsat normativitet.

2.2.1 Forældreinterviews, performance og de pinlige øjeblikke

Jeg udså mig løbende, hvilke forældre jeg ville spørge om interviews. De fleste sagde ja, men der var også afslag. Nogle bad om at sove på det og syntes derefter aktivt at forsøge at undgå mig. Én vendte tilbage og sagde, at han ikke ønskede at være nogens *objekt*. En anden var bange for at blive genkendt og få sin historie ud til en bestemt gruppe mennesker, mens andre understregede, at de havde *meget travlt for tiden*. Som andre forældre- og familieforskere har erfaret, var det sværere at rekruttere fædre til interviews end mødre (fx Bach 2011, Akselvoll

2016, Laureau 2011, Kusserow 2004), men jeg fandt ud af, at det hjalp at indlede med at understrege denne problematik for dem – at jeg manglede fædre til undersøgelsen, og at det ville være en stor hjælp, hvis de kunne afse tid til mig. To af interviewene måtte jeg afholde i mit eget hjem. Den ene fordi det var mere praktisk ift. personens arbejde. Den anden syntes, at det var grænseoverskridende at skulle have en forsker på besøg i hjemmet, men gik med til at holde det et andet sted. Denne udfordring med at få adgang til forældrene og familierne i deres hjem, viser, som Bach (2011:32-33) og socialantropologen Marianne Gullestad (1992) også har fundet, at man i studiet af menneskers privatliv nødvendigvis må overskride nogle kulturelle og sociale grænser, og at denne overskridelse kræver en høj grad af følsomhed over for de studeredes signaler, samtidig med, at man nødvendigvis kommer til at være lidt påtrængende i processen.

De fleste interviews med forældrene foregik hjemme hos familierne. Dette var dels for at få et godt billede af variationerne i de mange forskellige måder at være familie på og for at gøre forældrenes fortællinger mere nærværende, dels fordi min plan var at følge nogle af familierne mere tæt. Jeg har livlige interviewoptagelser, hvor børnene bevæger sig rundt, græder og leger og bliver trøstet eller irettesat af interviewpersonen. Ligeledes har jeg optagelser, hvor den anden forælder pludseligt deltager i samtalen og forvandler interviewet til et gruppeinterview, ligesom Dannesboe også erfarede i sit studie af skole-familie-relationer (2012).

Inspireret af Dil Bach (2011:36f) og Anette Lareau (2011:349f) forestillede jeg mig, at jeg ved at afholde interviewene i familiernes hjem med større sandsynlighed ville få lov at komme igen. På den måde skulle interviewene også bruges til at få adgang til familiernes hverdagsliv. Ifølge sociologerne Hammersley & Atkinson (2007:57) kan det være fordelagtigt at vente med at søge adgang til mere sårbare områder af felten, såsom menneskers privatliv, indtil man har etableret relationer til dem, man studerer. Dette lykkedes bestemt, og i et enkelt tilfælde måske næsten lidt for godt. En enkelt mor, som blev alvorligt syg under feltarbejdet, udtrykte gennem lange sms-korrespondancer, trods min fulde accept, at hun havde dårlig samvittighed over ikke at have overskud til at gennemføre besøget alligevel. Dette fortæller noget om den dobbelte forpligtelse, man har som feltarbejder ift. at håndtere ikke bare sine egne forpligtelser ift. informanterne, men også informanternes oplevelse af forpligtelse ift. feltarbejderen.

Interviewene med forældrene blev udformet som semi-strukturerede interviews, hvor jeg spurgte til personens baggrund, familiens hverdag, personens opdragelsesværdier og mødet

med og relationen til vuggestuen⁷. De fleste forældre gav udtryk for en vis nervøsitet eller anspændthed forud for interviewet. Nogle hjem var nyligt rengjorte, havde blomster på bordet og stempelkaffe klar, mens andre ikke syntes at have gjort noget særligt ud af mit besøg. Jeg havde altid en lille ting med – fx en blomst, noget slik eller frugt som et symbol på min taknemmelighed over, at de lukkede mig ind i deres hjem og lod sig interviewe.

I de første interviews dukkede et tema op, som omhandlede dele af, og situationer i, forældreskabet, som typisk genererer følelser af skam, pinlighed og frygten for andres dømmende blikke. Når forældrene fortalte om sådanne situationer, opstod der altid en lidt forløsende stemning under interviewet. Det var som om, at vi blev lidt mere dus. Når samtalen faldt på mere konflikтуelle tematikker, fx et problematisk samarbejde med vuggestuen, blev stemningen hurtigere tung. Ofte svingede dialogen mellem en anspændt og forløsende stemning, hvilket afspejler den fernis af tabu, som kendetegner forælderrollen i det hele taget, og herunder de ambivalente relationer, som forældrene og vuggestuens personale indgår i med hinanden.

Nogle få interviews udviklede sig som beskrevet til gruppeinterviews, fordi den anden forælder var hjemme eller kom hjem i løbet af interviewet. Disse situationer gav, i tillæg til mine hjemmebesøg hos andre familier, anledning til at iagttage forældrenes (u)enigheder og forhandlinger om børneopdragelsen generelt, herunder familiens relation til vuggestuen. Dette gjorde det tydeligt for mig, at de færreste forældrepar udgør en enig enhed, eller har et statisk syn på god opdragelse eller en fast tilgang til, hvordan de går til vuggestuens personale.

2.2.2 Hjemmebesøg

23.9.2014

Tommys mor ringer til naboen og får lov til at låne deres bil: 'Det er fordi vi har besøg af en, der er ved at skrive en bog, så skal vi have pizza', siger hun i telefonen.

16.3.2015

Vi går ud af porten. Lotte stopper ved hegnet, hvor hun finder en lille sten. Lottes far går videre. Jeg følger efter og spørger, om han har fortalt Lotte, at jeg kommer med i dag. Det har han vist ikke. Han spørger mig lige, hvad mit navn er. Det har han glemt.

⁷ Se bilag 2.

Lottes far: Lotte? Lotte? Ved du hvem der skal med os hjem i dag? Det skal Ane. Hende der. Kan du lige vise hende, hvor god du er til at kravle op i din stol?

Lotte går hen til bilen kravler op i stolen i en glidende bevægelse. Jeg sætter mig ind foran, Lotte er spændt fast. Vi kører afsted. Jeg takker for, at de kunne finde tid til mit besøg og undskylder, at jeg har været så stædig. Lottes far siger, at det er fint, at jeg har været stædig.

Lottes far: Det kan være nødvendigt at være stædig, hvis man vil have en aftale med os. Vi har ofte en tæt pakket kalender. Jeg håber, at du kan lide laks?

Jeg var på hjemmebesøg hos seks af de familier, jeg lavede interviews med. Tre fra Udby og tre fra Indby. Hos nogle familier var jeg flere gange, hos andre blot en enkelt gang. Alle seks børn i disse familier var store nok til at gå selv og kommunikere om deres behov med forældrene. Jeg spurgte i alt ni familier, men fik afslag fra tre, enten fordi de ikke havde tid, barnet var startet i børnehave, eller fordi de ikke havde overskud. Jeg præsenterede idéen med mine besøg til forældrene således, at jeg havde set, hvordan det var i vuggestuen, og at jeg nu var interesseret i, hvordan det var at være barn derhjemme. Denne forklaring syntes at skabe resonans og tryghed hos forældrene. Min idé med hjemmebesøgene var ligeså meget, at jeg ønskede at få indblik i familiernes hverdag, som det var en anledning til at få mere uformelle og fortrolige snakke med forældrene.

Som det ses af de to eksempler ovenfor, var der stor forskel på, hvad forældrene lagde i mine besøg. Nogle syntes, som Tommys mor, at det var noget særligt at være med i et forskningsprojekt. Andre, såsom Lottes far, havde knapt nok fanget mit navn og var rigtigt svære at få aftaler med. Udsagnet fra Lottes far i bilen viser, at hans deltagelse ikke betød så meget for ham, som det gjorde for mig (jf. Hammersley & Atkinson 2007:61). Når informanterne, som Tommys mor, fortalte venner og bekendte om, at de deltog i undersøgelsen, opstod der et potentielt etisk problem, idet nogle af afhandlingens fortællinger vil kunne genkendes af en læser, der kender til institutionerne, familierne eller enkeltpersoner fra projektet. Jeg opfordrede derfor deltagerne til at holde tæt. For yderligere at beskytte deltagerne så godt som muligt, har jeg forsøgt at sløre og anonymisere min præsentation.

Tommys familie var den første, som jeg besøgte, ud over interviewene. Her havde jeg lovet at give pizza under mit første besøg. Sidenhen inviterede jeg i stedet mig selv på aftensmad. Dette føltes vældig anmassende, men det blev lettere at håndtere, efterhånden som jeg oplevede, at forældrene faktisk syntes, det var hyggeligt at have mig på besøg. Besøgene i hjemmene foregik generelt sådan, at jeg fulgte med hjem fra vuggestuen, når barnet skulle

hentes. Turene fra vuggestuen affødte en del gode snakke med forældrene om stort og småt. Jeg fandt ud af, at forældrene forstod min rolle som en, der skulle være en flue på væggen. Dette var en meget logisk antagelse ud fra den præsentation, jeg havde givet dem. Når jeg tilbød min hjælp, fik jeg ofte afslag, såsom hjemme hos Jay:

Da vi ankommer til døren ved familiens opgang, spørger jeg, om jeg skal hjælpe med noget.

Jays mor: Nej, jeg tager bare drengene op først, og så henter jeg klapvognen bagefter. Jeg tænkte, at jeg ville gøre som om, du ikke var her. Så du får et reelt indtryk.

Flere af familierne virkede, ligesom Jays mor, som om, at det var vigtigt for dem, at jeg fik et realistisk billede af deres hverdag. Jeg var med ude at købe ind og med i vaskekælderen og hænge tøj op, og en far borede huller til et vitrineskab, imens jeg var der. Når jeg tilbød at hjælpe med maden, kunne jeg af nogle familier få at vide, at det nok var bedre for mig, hvis jeg brugte tiden på at skrive noter, imens jeg hos andre fik at vide, at jeg var 'gæst', og at det derfor føltes forkert for dem, hvis jeg hjalp til. Når jeg var hjemme hos familierne, føltes det intimiderende at tage noter meget åbenlyst, ligesom jeg gjorde i vuggestuen, fordi jeg følte mig mere som en gæst og ønskede at vise respekt for de hjem, jeg blev lukket ind i. Derfor havde jeg en mindre notesbog med, som passede i lommen og kunne tages frem, når det virkede passende i situationen. Noterne herfra var kortere og i stikordsform og blev skrevet om til prosatekst om aftenen, mens det stadig stod friskt i min hukommelse. Her fandt jeg frem til en teknik, hvor jeg kunne omdanne stikordene til meget detaljeret materiale ved skiftevis at nedskrive både situationsoverskrifter, dialog, gestik og mimik (Emerson et al 1995: 34,48ff).

Nogle af børnene syntes vant til rollen som vært. De tog mig i hånden, førte mig rundt i hjemmet og anviste mig en plads. Andre børn ænsede mig ikke og agerede tilsyneladende, som de plejede. Forældrene virkede ikke som om, at de var kede af at have konflikter med deres børn, imens jeg var der. Måske fordi det var vigtigt for dem at have mulighed for at vise, at det ikke altid er lige let at opdrage vuggestuebørn. Flere forældre kommenterede på det, de gjorde sammen med barnet, og talte om, hvordan de selv gjorde tingene anderledes end den anden forælder. På den måde gav min tilstedeværelse også anledning til, at forældrene kom til at se på sig selv og hinanden udefra. De blev mere opmærksomme på, hvordan de selv handlede.

2.3 Sløring, anonymisering og præsentation af materialet

Alt interviewmateriale, optagelser fra møder og alle feltnoter er fuldt transskriberet med pauser, pause-ord og lignende. Gennem afhandlingen har jeg foretaget nogle ændringer i materialet, som skal sløre informanternes identiteter, og andre steder lette læsningen. Jeg har ændret nogle dialekt-ord i citaterne til tilsvarende almene danske ord, da dialekten kan afsløre, hvilken by institutionerne ligger i. Ligeledes er tænkepauser og tænkeord (altså, øh osv.) udeladt i citater for at lette læsningen, hvor det ikke forstyrrer meningen. Da nogle af afhandlingens tematikker kan være prekære for nogle af informanterne, har jeg, inspireret af Dil Bach (2011), for at sløre børn, pædagoger og forældre yderligere, skiftet køn på nogle, foruden ændret andre oplysninger, som kunne lede tilbage til pågældende. Alle informantnavne og stednavne er pseudonymer. For yderligere at sløre informanterne har jeg desuden valgt ikke at skelne mellem sekundære institutioner og primære institutioner i interviewmaterialet, mens jeg i mine personlige feltnoter og andet har bevaret skellet for at kunne skabe tætte etnografiske beskrivelser.

For at kunne skelne mellem pædagoger, børn og forældre, er alle pædagoger skrevet med VERSALER og børnene med almindelig skrift i eksemplerne. Hvor det er relevant har jeg skrevet barnets alder på iagttagelsestidspunktet ind i parentes efter navnet, fx Tommy (2,5), der betyder at Tommy er 2 år og 5 måneder. I eksemplerne er personernes henvendelser til hinanden markeret med pile, "KAREN->Tommy", som betyder, at Karen henvender sig til Tommy. Handlinger som akkompagner tale og talens betoning er sat i [klammer].

For at forenkle materialets store persongalleri præsenteres forældrene som børnenes far eller mor, selvom dette samtidigt bidrager til at understøtte en problematisk tendens til at forbinde forældre og deres børns handlinger symbolsk på en måde, der gør det svært at tænke på forældre som andet og mere end forældre. Med denne bevidsthed in mente, vælger jeg imidlertid at prioritere læseligheden.

3 Analytiske greb

I dette kapitel gør jeg rede for afhandlingens teoretiske inspirationer og analytiske greb. De analytiske greb er formet gennem mit arbejde med det empiriske materiale, den eksisterende forskning på området, samt afhandlingens problemstilling og mine specifikke erkendelsesinteresser. I Kapitel 1 og 2 diskuterede jeg tematikker i feltarbejdet og den eksisterende forskning, som gav forskellige indgange til at undersøge, hvad det er, der er på spil i relationen mellem forældre og pædagoger i vuggestuerne. Disse tematikker vedrører adfærdsnormer og opdragelse, velfærdsstaten og dens institutioner, institutionelle logikker og rationaler, samt sociale interaktioner og magtrelationer. I den videre analyse af disse tematikker trækker jeg, som nævnt, på blandt andet teorier af sociologerne Norbert Elias, Peter L. Berger & Thomas Luckmann, Erwin Goffman og Arlie Hochschild. I det følgende vil jeg gøre rede for og begrunde dette teoretiske valg ift. afhandlingens erkendelsesinteresser, samt diskutere, hvad disse teoretikers greb kan, hvor de afløser hinanden, og hvorfor jeg har valgt dem, frem for andre mulige tilgange.

3.1 Opdragelse og opførelse som civilisering

Afhandlingens analytiske blik på børneopdragelse og idealer om kulturel adfærd hentes i Elias' begreb om 'civilisering'. Civilisering er relateret til andre begreber om børns opdragelse og menneskers adfærd såsom 'dannelse', 'disciplinering' og 'socialisering' m.fl. Civiliseringsbegrebet kan belyse disse processer, herunder mål for og resultater af børns opdragelse og opvækst på en lidt anden måde end disse begreber. Civilisering er, på linje med etnologerne Jonas Frykman og Orvar Löfgrens (1996) begreb om 'kultivering', forbundet med forestillingen om et særligt afbalanceret, moralsk, rationelt og disciplineret menneske (Ibid.:266), som hæver sig over en forestillet gruppe af uciviliserede eller ukultiverede mennesker gennem sin adfærd. Frykman og Löfgrens begreb drejer sig primært om, hvordan den svenske middelklasse definerede sig ved at kontrastere deres egen adfærd til en fortælling om arbejderklassens dårlige moral på den ene side, og aristokratiets overfladiske og uansvarlige adfærd på den anden. Elias' begreb om civilisering handler derimod om, hvordan den europæiske overklasses adfærd blev synonym med god dannelse – *det civiliserede* – og om hvordan borgerskabet overtog overklasses vaner og herved skubbede til sidstnævntes behov for at forfine egne adfærdsformer for at kunne markere et skel ift. borgerskabet. Kultivering og civilisering tager udgangspunkt i to forskellige samfundsgruppers fortællinger om egen overlegenhed. Når jeg vælger civiliseringsbegrebet, er det dels fordi, det kan bruges til at

undersøge hvilke egenskaber og adfærdsmåder, der i det nutidige danske samfund er knyttet til det at være et civiliseret vuggestuebarn, en civiliseret forælder og en civiliseret pædagog, og dels fordi, det er knyttet til et større analytisk begrebsapparat, som kan give blik for, hvordan adfærdsnormer er et resultat af og er indlejret i historiske processer, magtbalancer og værdikonflikter i samfundet. Civilisering og forestillinger om 'det civiliserede' afspejler sig på en gang i, og bliver til i, sociale magtkampe mellem samfundsgrupper (Elias 2000: 437-443, 445, Gilliam & Gulløv 2012:26). Elias' civiliseringsbegreb og hans processociologi kan vise, hvordan adfærdsnormer og opdragelsesidealer i vuggestuerne er blevet til gennem langstrakt historisk udvikling.

Elias var optaget af, hvordan europæerne var kommet til at se sig selv som civilisationen, og alle uden for Europa som uciviliserede "barbarer" – en forestilling, der fx legitimerede europæiske koloniseringer verden over (Elias 2000:43, 47, 52, 215, 384). Han mente, at denne opfattelse var vanegjort, som han skriver i citatet nedenfor, og fejlagtig, fordi den bygger på en normativ *forestilling* om, at europæiske samfund, adfærdsformer og følelsesudtryk er bedre end andre. Denne vanegjorte forestilling, mente Elias, var blind for den historiske proces, som havde ledt frem til europæernes selvopfattelse, samt blind for, at denne opfattelse var baseret på magt- og afhængighedsrelationer til dem, de betragtede som barbariske (Elias 2000:43, 47, 52, 215, 384, 427-428, 449-450). Derfor fokuserede han på den historiske proces, som havde ledt frem til europæernes samfund og adfærdsformer:

"Social behaviour and the expression of emotions passed from a form and a standard which was not a beginning, which could not in any absolute and undifferentiated sense be designated 'uncivilized', to our own, which we denote by the word 'civilized'. [...] The 'civilization' which we are accustomed to regard as a possession that comes to us apparently ready-made, without our asking how we actually came to possess it, is a process or part of a process in which we are ourselves involved. Every particular characteristic that we attribute to it – machinery, scientific discovery, forms of state, or whatever else – bears witness to a particular structure of human relations, to a particular social structure, and to the corresponding forms of behaviour" (Elias 2000:52)

Elias understregede, jf. citatet, at 'det civiliserede' eller 'civilisationen' ikke har et 'nulpunkt' (Elias 1992:119, Mennell & Goudsblom i Elias 1998b), dvs. at opfattelsen af at noget skulle være mere civiliseret end noget andet, er en social, historisk og kulturel konstruktion. Elias forstod konstruktionen af det civiliserede som værende afhængig af bestemte

befolkningsgrupperes materielle og kulturelle rigdom, og som vi skal se, forbinder han dette til graden af social integration og gensidig afhængighed i samfundet. Hvad der betragtes som civiliseret er ikke naturligt og endeligt, men er kontekstafhængigt. Selvom civiliseringsbegrebet måske konnoterer en eurocentrisk forståelse af kulturel udvikling, og selvom Elias, på trods af sin indsats for det modsatte, nogle steder i sine værker selv kan siges at forfalde til dette, er det i denne kulturteoretiske, relativiserende forstand, at jeg forstår og anvender begrebet. Når jeg benytter begrebet civilisering, skal det, som antropologerne Laura Gilliam & Eva Gulløv formulerer det, forstås, som det, der ”udgør kriterierne for det civiliserede i et samfund” (Gilliam & Gulløv 2012:11). Dette kan kun forstås empirisk. Jeg forsøger ikke at vise, at der er universelle ideer eller normer for civiliseret adfærd, men derimod at sådanne normer udgør kulturelt, historisk og socialt specifikke konstruktioner, som empirisk varierer imellem forskellige ’figurationer’ (Ibid.). Figurationer er sociale netværk af mennesker, der er forbundet af gensidige afhængigheder, også betegnet ’interdependenskæder’ (Elias 1970).

I værket *The Civilizing Process* (herefter, CP) (2000) viste Elias igennem et studie af etikettebøger, blandt andet hvordan standarder for social adfærd udviklede sig i det engelske hof, den tyske adel og særligt i det franske hof fra middelalderen og frem til 1600-1700 tallet. Han viste, hvordan adfærdsnormerne hele tiden fornyede sig i takt med samfundets samtidige differentiering og integration, dvs. at de såkaldte interdependenskæder udvidede sig, men også blev tættere, således at flere mennesker måtte arbejde sammen for at få hverdagen til at fungere.

Statslige institutioner er, ifølge Elias, tæt forbundet med civiliseringsprocessen. Elias viser en sammenhæng imellem de europæiske statsdannelser og etableringen af statsligt monopol på at bruge vold og inddragelsen af skatter, som varetages gennem de statslige institutioner. Indførslen af statsligt voldsmonopol mindskede forekomsten af fysisk vold og ekstern kontrol, og højnede og udbredte behovet for selvkontrol blandt individer i hverdagen i en sådan grad, at det resulterede i det, han betegner som ”menneskets 2. natur” – dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.5. I takt med staternes udbygning, blev indbyggerne mere og mere afhængige af hinanden, og det blev i stadigt højere grad nødvendigt at kontrollere sin adfærd selv og hele tiden finpudse fornemmelsen for forskellige samfundsmæssige sammenhænge og spilleregler (Elias 2000:449-483, 1983:240). Til sammenligning var den franske filosof og sociolog Michel Foucault også interesseret i historien om statslige institutioners rolle ift. brug af vold og magt, og hvordan dette historisk spiller ind på disciplineringen af individers adfærd. Som påpeget af

sociologen Paddy Dolan fokuserede Foucault dog, til forskel fra Elias, i højere grad på de historiske brud og nedtonede den kontinuitet, som Elias netop skriver frem gennem sit fokus på 'det civiliserede' (Dolan 2010).

I *The Court Society* (CS) (1983), som går forud for CP, viste Elias, hvordan det intense sociale liv omkring det franske hof i 16-1700 tallet krævede en særligt kontrolleret adfærd blandt det bejlende borgerskab (Bach 2017). Hvis sidstnævnte skulle lykkes med at opnå en adelig titel, måtte deres adfærd på den ene side distingvere sig fra det øvrige borgerskab og på den anden side vise adelen, at de var værdige bejlere, som kendte deres plads i hierarkiet. Det samme gjaldt adelens relation til hoffet og hoffets relation til kongen. Hoffets adfærd understøttede billedet af den regerende konges overlegenhed fx ved at spille med på den særlige organisering af symbolske handlinger, der omgav kongen i hans vågne timer. Kongen var afhængig af denne adfærd hos sine undersåtter, da de var med til at legitimere hans magt. De øvrige sociale lag var afhængige af andres anerkendelse for at få adgang til de privilegier som 'laget over' havde. Disse magtbalancer og behovet for at distingvere sig gennem adfærd og forbrug fordrede en stadig højere grad af selvkontrol. Gennem det, Elias betegner som en rationaliserings- og psykologiseringsproces, blev ydre krav, kontrol og fysiske sanktioner i forbindelse med norm- og regelbrud gradvist internaliseret som frygt for social degradering, og normbrud blev forbundet med skamfølelser hos det enkelte individ. Det blev en del af indbyggernes habitus at forsøge at aflæse og forudsige andres handlinger for at kunne tilpasse sig forskellige situationer (Elias 2000:444).

Elias' civiliseringsbegreb skaber en indgang til at forstå omgangsformen mellem forældre og pædagoger i den danske vuggestue, herunder den særlige form for afslappede høflighed partnerne imellem og deres bestræbelser på at imponere hinanden, foruden de bekymringer og spændinger, som de hver især giver udtryk for ift. disse bestræbelser. Elias inviterer til at forstå dette som en del af et magtspil, der drejer sig om at distingvere sig, samt om at demonstrere både selvkontrol og forståelse for sociale og kulturelle normer i vuggestuen – for ikke at komme til at falde igennem og fremstå som en enten dårlig pædagog eller forælder. Civiliseringsbegrebet er også relevant, når vi skal forstå begge disses praksisser i relation til børnene.

Frygten for social degradering afspejler sig, ifølge Elias, i middelklasseforældrenes (og uddannernes) adfærd over for børnene. En af de største bekymringer hos forældre er, ifølge Elias, om børnene vil opretholde eller øge familiens prestige. De håber, at børnene vil klare sig

ligeså godt eller bedre end dem selv, og frygter, at det vil gå dem dårligere. Denne frygt, skriver Elias, overfører forældre til deres børn gennem deres adfærd. Ved hele tiden at appellere til barnets forlegenheds- og skamfølelser, binder de barnet til bestemte adfærdsformer (Elias 2000:444). Elias mente, at spændinger i samfundet afspejler sig i forældrenes opdragelse, og at disse spændinger internaliseres i barnet gennem opdragelsen (Elias 2000:445). I *The Civilizing of Parents (CoP)* (1998a) beskriver Elias i denne forbindelse, hvordan kravene til forældres opdragelse har forandret sig i takt med børns ændrede plads i familien og i samfundet. Små børn er ikke længere ekstra munde, der skal mættes, indtil de kan fungere som arbejdskraft i familierne og samfundet. De forstås, som fx Dil Bach (2011) også viser, i højere grad i dag som statussymboler, der fx vidner om forældrenes evne som opdragere. Hertil kommer, at forældre i Europa i dag generelt får færre børn end før. Af disse grunde er forældrene i dag i højere grad emotionelt afhængige af børnene. Dette betyder (sammen med den samfundsmæssige anerkendelse af børns rettigheder, fx udtrykt i FNs børnekonvention af 1989 samt revselsesrettens afskaffelse i Danmark i 1997), at magtrelationen mellem forældre og børn udjævnes, og at forældre (og statsansatte) ikke længere må benytte fysisk magt og vold i børneopdragelsen. Dette kræver, at opdragerne udøver en strengere selvkontrol end tidligere, hvilket tilsvarende lægger op til en højere grad af selvkontrol hos børnene selv (Elias 1998a). Uddannelsesinstitutioner bliver således, ligesom familien, et sted, hvor børn gøres klar til og forberedes på voksenlivet i et højt differentieret samfund, gennem systematisk disciplinering og civilisering. Civiliseringsbegrebet angår i denne afhandling både de generelle kulturelle adfærdsformer i vuggestuernes hverdag, børnenes tilpasning til samfundet (børns civilisering) og forældrenes opgave med at opdrage børnene (forældrenes civilisering). Civiliseringsbegrebet peger på og hjælper til at analysere, hvordan opdragelse og opførelse kan give anledning til moralske vurderinger mennesker imellem, og hvordan disse vurderinger er relateret til magtrelationer og samtidig skal forstås ud fra kulturelle og historiske processer som et resultat af spændinger mellem samfundsgrupper.

3.2 Formaliserings- og informaliseringsprocesser

I CS og CP viser Elias, hvordan civiliseringsidealene skifter retning fra det, han kalder ”ryk” eller ”bølger” af *ydre kontrol* (”spurts of constraints” og ”constraints to selfconstraint”), til tvang eller pres om *selvkontrol*. Sociologen Cas Wouters har udvidet denne teori ved at fokusere på, hvordan omgangsformerne ændrede sig i takt med frigørelsen fra traditionelle magtrelationer fra midten af 1900-tallet til også at omfatte, hvad han kalder en bølge af

'informalisering' ('a constraint to be unconstrained') (Wouters 1986, 2007, 2011:151). Wouters bruger dette udtryk til at belyse, hvordan den kulturelle frigørelse i forbindelse med 68'ernes ungdomsoprør, og de ændrede adfærdsformer, som denne medførte, ikke var en hverken de-civilisering, af-formalisering eller fuldstændig opløsning af fortidens magtrelationer, men snarere en fortsættelse og intensivering af civiliseringsprocessen. De 'nye idealer' kræver mere af den enkeltes sociale fornemmelse, så at sige. Informaliseringen indebærer et ideal om at virke afslappet, samtidig med, at man subtilt viser, at man anerkender magtrelationerne (Wouters 2011). Meget tydeligt formelle omgangsformer, hvor følelser af underlegenhed eller overlegenhed kommer til udtryk, anses som stive og uden talent for "the jazz of human exchange", som Hochschild beskriver det (Hochschild i Wouters 2011:152). En form for kontrolleret afslappethed blev det nye ideal. Denne form kræver gode iagttagelses- og tilpasningsevner til sociale situationer. Særligt i værket *The Germans* (TG) (1997 [1989]) viser Elias tilsvarende, hvordan efterkrigstidens udligning af traditionelle magtrelationer i Tyskland, fx mellem køn og generationer, ikke betød en de-civilisering, men en forfinelse og videreudvikling af civiliseringsprocessen. Som Wouters også har understreget, betød dette, at de traditionelle magtrelationer blev mere ambivalente, og at adfærdsformerne blev mere uformelle, hvilket kræver endnu højere grad af social sensitivitet (Elias 1997).

I 2007 samlede Wouters sit arbejde om 'informaliseringen' i Holland, England, Tyskland og USA (Wouters 2007). Her bemærker han, at informaliseringen fra slutningen af 1970'erne og i stigende grad op gennem 80erne og 90erne blev mødt af en bølge, som han kalder for 'reformalisering' (Ibid:176ff), hvor der i takt med Sovjet Unionens opløsning og Jerntæppets fald i Europa opstod en tendens til at identificere sig med det etablerede, og dermed en ny respekt for disciplin, lov og orden. Dette betød ikke, at idealerne fra informaliseringen forsvandt – de blev blot integreret i en ny, mere formaliseret demokratisk standard (Ibid:186). Wouters fremhæver, at der ikke er tale om skarpt afgrænsede historiske perioder, men om tendenser, der op gennem tiden skubber til hinanden og sammen skaber en spiralbevægelse mod højere grad af selvkontrol (Ibid.).

Man kan ikke ud fra Elias' og Wouters' teorier om formalisering, informalisering og reformalisering forudsige, at civiliseringsidealene i fremtiden vil bevæge sig i en bestemt retning, men man kan sandsynliggøre, at det vil tage en bestemt drejning, fordi historien, som består af intentionelle handlinger med ikke-planlagte udkom, har vist et mønster, hvor idealerne svinger i bølger mellem formalisering og informalisering (Elias 1970:158-174). Elias' og

Wouters' teorier om bølgerne af formalisering og informalisering åbner for en analyse af, hvordan adfærdsnormer og idealer blandt forældre, børn og personale i vuggestuer er indlejret i større, samfundsmæssige udviklinger, hvor vuggestuernes historiske baggrund, synet på børn og synet på både forældreskab, professionshistorie, pædagogik, pædagoguddannelse og meget mere hænger uløseligt sammen – og kendetegner de spændinger, som mit empiriske materiale fra vuggestuerne rummer.

3.3 Vuggestuerne og samfundet

I det følgende vil jeg nærme mig en teoretisk forståelse af børneinstitutioner, hvordan de kan forstås i relation til samfundet, og hvordan Elias-perspektivet kan bidrage til en teoretisk forståelse af dette.

Da feltet af vuggestueforskning og forskning omhandlende forældre til vuggestuebørn endnu er relativt underbelyst, trækker jeg på teoretiske værker og empiriske (fortrinsvis etnografiske) undersøgelser om skolen, børnehaver og forældre til børnehavebørn og skolebørn. Selvom det betyder, at jeg må tilpasse nogle analytiske greb til vuggestuekonteksten, giver det ikke desto mindre mening, da man kan argumentere for, at vuggestuen er en del af samfundets uddannelsessystem. Dette på trods af, at den også kan tænkes som en del af samfundets sundhedsapparat eller måske endda som en samfundserstatning for omsorgen fra forældre og søskende. Når jeg alligevel vælger denne litteratur, er det fordi, jeg ønsker at fokusere på vuggestuernes pædagogiske funktioner i relation til opdragelse og civilisering.

Inden jeg diskuterer, hvordan Elias kan bidrage til en forståelse af vuggestuerne, vil jeg redegøre for nogle af de øvrige mulige greb, som har været centrale for, hvordan den barndomssociologiske og børneantropologiske tradition har forstået pædagogiske institutioner, således at jeg herefter kan sammenligne potentialerne i de forskellige greb, samt hvordan de er relateret til Elias' greb. Som jeg viste i Kapitel 1, har Bourdieu- og Foucault-analyser især inspireret dette felt, mens Durkheims tanker om statslig opdragelse, som jeg diskuterer nedenfor, synes fundamentale for begge disse analyser.

I værket *Opdragelse, uddannelse og sociologi* (2014) af den franske sociolog og funktionalist Emile Durkheim diskuteres uddannelsen og opdragelsens funktion i samfundet. I Durkheims optik er mennesket grundlæggende afhængigt af og struktureret af samfundet. Durkheim argumenterer for, at uddannelsesinstitutioner er centrale for samfundets sammenhængskraft,

fordi de sikrer en relativ ensartethed i børns opdragelse. Derigennem sikres den kontinuerlige institutionalisering, af reproduktionen af nationens fælles værdier (Ibid.:56, 64-67, Hansen & Øland 2014). Samtidig sikrer opdragelsen gennem specialisering i uddannelse også en vis grad af uensartethed, som ifølge Durkheim, er nødvendig for at alle funktioner i samfundet kan varetages (Ibid:55). Durkheim bidrager til at forstå, hvordan samfundets funktionelle differentiering sikres og reproduceres gennem dets uddannelsesinstitutioner, og hvordan disse indgår i gensidige afhængighedsrelationer mellem individ og samfund.

Ifølge sociologerne Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, forholder Durkheim sig ikke tilstrækkeligt til, hvilke eksakte forhold det er, der reproduceres i den pædagogiske praksis (Bourdieu & Passeron 2006:236ff). Dette udforsker de i værket *Reproduktionen* (Ibid.) ud fra et konstruktivistisk perspektiv. Bourdieu & Passeron viser, at skolen reproducerer og sorterer aktørernes (elevernes) samfundsmæssige sociale positioner ved at favorisere middelklassens værdier og undertrykke arbejderklassens, gennem dens pædagogiske praksis. Deres analyse giver med andre ord blik for uddannelsesinstitutioners tendens til at reproducere klassemæssige dominansforhold i samfundet.

Set fra et poststrukturalistisk perspektiv (fx Foucault 1982, Rose 1999), kan uddannelsesinstitutioner betragtes som en del af (velfærds)statens styringsapparat – dvs. statens kalkulerede styring og disciplinering af menneskelige ”sjæle”, ressourcer og mentaliteter i retning af statslige og institutionelle mål (Rose 1999:2). Dette betegnes også som et ’governmentality’-perspektiv. Her er det ikke reproduktionen af samfundets funktioner eller klassepositioner, der er i fokus, men nærmere den normalisering og disciplinering af individet, som sker gennem den statslige styring, som institutionerne udøver og varetager. I dette perspektiv, udgør vuggestuens pædagoger en form for ”sjæle-ingeniører” (Ibid:3): de udgør en del af statens ekspertsystem, der hjælper staten med at normalisere og optimere borgernes (børn og forældres) tanker og følelser og derigennem deres adfærd og potentiale som statslige ressourcer. Forældrene påvirkes til at føle et stort ansvar for at opdrage deres børn på en bestemt måde, hvorved de formes som styrbare subjekter i statens billede. Dette taler endvidere til sociologen Frank Furedis begreber om ”infantil-determinisme”, altså den tanke, at børns barndomsoplevelser former og bestemmer deres fremtid, samt ”forældredeterminisme”, dvs. forestillingen om, at forældrenes indflydelse bestemmer deres børns skæbne (Furedi 2002: 57).

Norbert Elias skriver ikke meget om uddannelsesinstitutioner, men hans teorier tilbyder et lidt anderledes greb end de tre ovenstående ift. vuggestuens relation til staten, forældrene og

børnene. Med reference til historikeren Phillipe Ariés' værk *"Centuries of Childhood: A Social History of Family Life"* fra 1962, skriver han om 'opdagelsen af barndommen som en selvstændig periode i livet', og den øgede distance mellem voksne og børn, som skolerne er et symbol på. Skolerne isolerede helt konkret børn fra de voksnes verden. Dette sker, skriver Elias med reference til Ariés, ud fra en logik om at, skolens aflukkede sammenhæng, og dens systematiske disciplinering og civilisering af børn bedre forbereder børn på voksenlivet end forældrene selv (Elias 1998a:197-198). Elias tilføjer, at samfundsbehovet for skolen er relateret til samfundsforandringer, som betyder, at voksenlivet nu foregår i højt differentierede og tæt integrerede samfund (Ibid.:201). Som nævnt i afsnit 3.1, sker der sideløbende med skolernes opkomst, en demokratisering og informalisering af relationen mellem børn og voksne (Ibid.). Der kræves således en højere grad af sensibilitet ift. børns behov, hvilket – som diskuteret – kræver en højere grad af selvkontrol fra opdragerne, som ikke længere kan benytte vold i disciplineringen af børnene. Når de voksne ikke længere kan anvende vold, så kræver det en tilsvarende øget grad af selvkontrol fra børnene (Ibid.:207-9). Disse nye idealer – argumenterer Elias – internaliseres i voksne som en ny personlighedsstruktur, eller habitus, hvilket jeg uddyber i afsnit 3.5.

Elias forstår endvidere skolen som et eksempel på, hvordan ansvaret for børn i takt med urbaniseringen og industrialiseringen er rykket væk fra familien, til i højere grad at være et statsligt anliggende. Den oplæring og opdragelse, som tidligere foregik i familien, skubbes gradvist ind i skolens regi, og derfor forandres familiens funktion til i højere grad at handle om at tilfredsstille børnenes mere affektive og emotionelle behov (Ibid.:208). Den viden, som skolerne formidler, og den form, som skolerne har, kræver en høj grad af selvkontrol fra børnenes side (Ibid.:203, 209). På denne måde kan skolerne forstås som et sted, hvor børn civiliseres og oplæres i de normer, som voksengenerationen finder relevante. De statslige pædagogiske institutioner medvirker således til, at børn og forældres personlighedsstrukturer ændrer sig i takt med samfundsudviklingen, ligesom samfundsudviklingen ændres gennem borgernes forandrede personlighedsstrukturer (Ibid.:207-208).

Som vi kan se, er der et overlap ift. de pointer, som jeg har fremhævet hos Durkheim, Bourdieu & Passeron, poststrukturalismen samt Elias' syn på forholdet mellem pædagogiske institutioner og samfundet. Ligesom Durkheim, indbyder også Elias' teori til at se på vuggestuens funktion ift. staten, og på de funktionelle afhængigheder, som forbinder de to størrelser. Men Elias' figurationsteori tilskynder dels til at se ud over målbare forbindelser,

som Durkheim især var optaget af, dels til i højere grad at fokusere på, hvordan afhængigheden er gensidig, og at der derved er tale om en magtbalance. Elias deler Bourdieus forståelse af sammenhængen mellem habitus og sociale positioner, men som vi skal se i afsnit 3.5, forstår jeg hans habitusbegreb som mere fleksibelt end Bourdieus. Endvidere er Elias mere optaget af betydningen af såkaldt 'overnationale figurationer', dvs. samspillet mellem stater, og historiske udviklinger i relation til menneskets habitus, end Bourdieu var. Governmentality-analyser imødekommer ligeledes den historiske vinkel, når det vedrører forbindelsen mellem dels statens magt og reguleringer og dels individets internalisering af bestemte subjektiviteter. Men poststrukturalistiske analyser (se fx Rose 1999, Johansen 2013) kan (trods deres ambitioner om det modsatte) have tendens til at reducere stratificeringen af individer til et binært forhold mellem henholdsvis en ekspanderende statsmagt og magtesløse individer, hvorimod Bourdieu og Elias' analyser – finder jeg – ser flere forskellige samfundslag. Her vil jeg argumentere for, at Bourdieus analyser viser en mere eksplicit sammenhæng mellem uddannelsesinstitutionernes pædagogiske praksis og klassepositioner end Elias' analyser. På den anden side argumenterer jeg for, kan de også have en tendens til at blive forudsigelige, fordi de i høj grad hviler på en grundforståelse af, hvad det er for forhold og strukturer, der bestemmer 'klasse' som sociologisk kategori. Elias' magtanalyse kan dog fremstå u håndgribelig, men dette kan også ses som en styrke, fordi det ikke på forhånd er givet hvad der skaber over- og underlegenhed i en figuration. Durkheim, Bourdieu & Passeron og governmentality-perspektivet bidrager alle med vigtige pointer i relation til statens uddannelsesinstitutioner, men vægten i analyser, der anvender deres greb, kommer ofte til at være på, hvordan statens institutioner og medarbejdere dominerer, styrer og former borgerne. Magten bliver dermed, trods fx Bourdieu og Foucaults fokus på agens og modstand, ofte noget, som staten og medarbejderne har og bruger, og som gør borgerne til magtesløse individer. Ved at trække på Elias, ønsker jeg, at forstå relationen mellem stat og individer som en gensidigt afhængig relation, hvor magtbalancen afgøres af parternes forskellige grader af afhængighed til hinanden.

Norbert Elias' teorier kan vise, hvordan vuggestuen som en statslig institution forbinder individ og stat, og hvordan barndommen kan forstås ift. ældre generationer, og ikke mindst kan hans analyser hjælpe med at forstå opdragelsesidealer og kulturel adfærd som historisk betingede størrelser (Elias 2000). I næste afsnit uddyber jeg Elias' figurationsteori, herunder hvordan den hjælper mig til at forstå vuggestuen som institution.

3.4 Figurationer og institutioner

Elias forsøgte, ligesom fx Bourdieu og Foucault, at opløse dualismer mellem struktur og aktør, samfund og individ. Dette gjorde han gennem sit begreb om figurationer. Figurationer er sociale netværk af mennesker, som er forbundet i gensidige afhængigheder og orienteringer mod hinanden. Figurationer er kæder af individer, der er sammenvævede i net af funktionelle afhængigheder og magtbalancer (Elias 1970:14). Elias var optaget af at vise, hvordan det, som andre sociologer har betegnet som strukturer, eller systemer, bør forstås som åbne, altid i bevægelse og under forandring af de mennesker, som indgår i dem. Han mente, at figurationsbegrebet kunne rumme interne spændinger mellem individer, men også harmoni – hvorimod ordlyden af 'system' og 'struktur', ifølge Elias, kan minde om noget lukket, fast og ensartet. Derfor foretrak Elias at tale om menneskers organisering som netop figurationer (Ibid:13ff, Elias 1983:141). Vuggestuen – anfører jeg – kan forstås som en sådan figuration, der forbinder børn, forældre og pædagoger til hinanden gennem gensidige funktionelle afhængigheder. Figurationsbegrebet kan til en vis grad sammenlignes med Bourdieus feltbegreb, men hvor sidstnævnte vægter sociale og strukturelle forskelle mellem individer, er Elias mere optaget af, hvordan mennesker er internt forbundne; hvordan de står i forskellige afhængighedsforhold til hinanden; og hvordan disse afhængighedsforhold er historisk indlejrede. 'Funktionel interdependens' skal derved forstås relativt bredt, som Elias understreger:

“We depend on others; others depend on us. In so far as we are more dependent on others than they are on us, more directed by others than they are by us, they have power over us, whether we have become dependent on them by their use of naked force or by our need to be loved, our need for money, healing, status, a career, or simply for excitement” (1970:93)

For Elias bindes det sociale sammen gennem funktionelle afhængigheder. Her forstås følelsesmæssige forbindelser som funktioner på linje med andre funktioner, der på samme tid forbinder mennesker og medfører magtskævheder. Når der sker noget et sted i en interdependenskæde, får det betydning for, hvordan der handles og dermed også for magtbalancen andre steder i kæden. I vuggestueinstitutionen betyder den funktionelle interdependens, som forbinder børn, forældre og pædagoger, at de alle hele tiden må tilpasse sig hinandens bevægelser, handlinger og udtryk, og anerkende og bekræfte denne gensidige afhængighed for at opretholde vuggestuen som en institutionel figuration. Samtidig er vuggestuefigurationen forbundet til andre figurationer gennem børn, forældre og pædagogers

familiemedlemmer og venner, og gennem kommune og stat også til landets øvrige borgere, hvilket betyder, at alle medlemmer af 'vuggestuefigurationen' altid er forbundet og forpligtet til at bekræfte og tilpasse sig andre figurationer samtidigt. På den måde kan man med Elias' figurationsbegreb fremskrive en anden magtanalyse, end den man typisk ser i lignende analyser, der benytter fx Foucault eller Bourdieu. Selvom både Bourdieu og Foucault, ligesom Elias, forstår magt som både allestedsnærværende og som et gensidigt forhold, har disse analyser (som beskrevet i afsnit 1.2, se også Johansen 2013) ofte en tendens til at beskrive statens magt som en *dominerende* magt, hvilket giver et billede af en relation til en ekstern dominerende magt, som det mere eller mindre magtesløse og *dominerede* individ hele tiden må forholde sig til. Elias' figurationsbegreb tilbyder i denne sammenhæng et magtkoncept, som er mere fleksibelt og balanceret (Spiereburg 2004), fordi det gør det tydeligt, at den overlegne altid også er afhængig af den underlegne, samt at hvem der er mest afhængig af den anden, oftest er uforudsigeligt.

Der kan også drages paralleller til fx såkaldte netværksanalyser. Men i fx aktør-netværksteorien (ANT) er forbindelser noget, der skabes (Ratner 2013: 41-42, Latour 2005). Hos Elias, derimod, er mennesker altid allerede i en eller anden grad forbundne. Mennesker er pr. definition socialt forbundne, gensidigt afhængige og indgår i magtbalancer med hinanden, men nogle forbindelser er tættere end andre. I ANT kan genstande også få aktørstatus (Ratner 2013:37). Dette hviler på en lidt anden forståelse af agens, idet ting ikke i sig selv kan 'gøre' noget. For Elias, som var inspireret af Karl Marx's historiske materialisme, udgør ting ressourcer, som udveksles mellem mennesker, og af mennesker, i fx økonomiske eller politiske interdependente netværk. Han betragtede ting og genstande som størrelser, mennesker distribuerer imellem sig, og som de skaber og forandrer magtbalancer igennem (Elias 1970:138-145). Det er altså ifølge Elias alene mennesker, der kan være aktører.

Som nævnt, skriver Elias ikke decideret om hverdagen og livet i konkrete uddannelsesinstitutioner. Men Elias' beskrivelse af, hvordan hoffet danser, koordinerer og organiserer sig omkring kongen i flydende og nøje tilrettelagte bevægelser, som skal medvirke til at opretholde magtbalancerne mellem konge, hof, borgerskab og underklasse, kan anskues som en art institutionsbeskrivelse (Elias 1983, Bach 2017). Elias sidestillede også selv denne beskrivelse af hoffets figuration med en social institution, som reproducerer en bestemt distribuering af magt (Elias 1983:158). Den tætte, mikrosociologiske analyse af vuggestuelivet, som er central for denne afhandling, kræver imidlertid et stærkere greb om det specifikke

institutionelle. Hvis vuggestuen udgør en figuration, der ligesom hoffet, reproducerer magtrelationer, fx mellem forældre og pædagoger og mellem pædagoger og børn gennem gensidigt tilpasset adfærd, hvorledes ser dette da ud i vuggestuernes hverdagsliv? Her kan Elias' figurationsbegreb og beskrivelser af hoffet – argumenterer jeg for – ikke stå alene.

Sociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann viser, hvordan de vaner og rutiner, som mennesker skaber med hinanden i hverdagslivet, kan forstås som sociale institutioner: "Institutionalization occurs whenever there is a reciprocal typification of habitualized actions by types of actors. Put differently, any such typification is an institution" (Berger & Luckmann 1967:72). Det er de handlinger, som bliver til vaner, og som typificeres i form af roller og rolleforventninger iblandt organisationernes aktører, som de benævner som hverdagslivets institutionalisering. Institutionaliseringsen betyder, at bestemte adfærdsformer og tænkemåder bliver legitime og knyttes til bestemte roller, mens andre bliver illegitime og knyttes til mindre favorable positioner inden for organisationen. Institutionaliseringsen indebærer dermed også hierarkidannelser, som får betydning for, hvordan og af hvem organisationens værdier og normer fremover defineres og reproduceres. Institutionaliseringsen sker i en social dialektik mellem individet og dets omverden gennem en vekselvirkning mellem eksternalisering, objektivisering og internalisering. Det betyder, at et bestemt sæt af adfærdsformer og roller etablerer sig imellem deltagerne som selvfølgheder, der bekræftes af nye generationer og derigennem reificeres, får mere fast form og opfattes som naturgivne. Sideløbende internaliserer, eller kropsliggør, individet den sociale (om)verdens logikker, rationaler og handleformer (den institutionelle orden) gennem socialiseringsprocessen. Sidstnævnte sker, dels ved at andre identificerer individet ift. en bestemt rolle, med bestemte egenskaber, dels ved at individet på samme tid identificerer sig selv i overensstemmelse med den omgivende sociale verdens logikker og adfærdsformer igennem kropsliggørelse (Ibid.). Berger & Luckmann opsummerer 'institutionaliseringsens dialektik' således: "Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product" (Ibid:79). Deres socialkonstruktivisme omhandlende hverdagslivets institutionalisering bidrager til en forståelse af, hvordan vaner, rutiner og roller etableres og naturliggøres deltagerne imellem i vuggestuens hverdag. Eksempelvis åbner det op for spørgsmålet om, dels hvorfor arbejdsdelingen og organiseringen i vuggestuerne ofte hviler på en udtalt ordenslogik, der fungerer meget effektivt, dels hvordan deltagerne roller og koordinering er kommet til at synes selvfølgelige og svære at udfordre for deltagerne.

Den amerikanske sociolog Erwin Goffmans værk, *Asylums* (1968), er et godt eksempel på, hvordan hverdagsliv i institutioner har en stærkt institutionaliserende effekt på fordelingen af roller og magtrelationer. *Asylums* foregår i det, han betegner 'totale institutioner', såsom klostre, fængsler, sygehuse og hospitaler for psykisk syge. Totale institutioner isolerer individer fra deres normale hverdag, således at de opholder sig på institutionerne hele døgnet. I totale institutioner har individerne standardiserede roller – fx 'patienter' og 'sygeplejersker' eller 'soldater' og 'officerer'. Den totale institution kræver individernes fulde accept af dens regler og af autoritetsfordelingen imellem disse roller – på en sådan måde, at disse bliver rutinerede, og institutionerne derved får karakter af et maskineri. De totale institutioner har indbyggede mekanismer, der dels er defineret af deres projekt om at forme mennesker på bestemte måder, dels af selve det institutionelle sigte om at skabe højst mulig grad af "flow", effektivitet og funktionalitet institutionernes deltagere imellem. Derfor får den disciplinering, socialisering og civilisering, som sker i (fysiske) institutioner en fast karakter (Goffman 1968). Selvom vuggestuer og totale institutioner er to forskellige ting, så kan Goffmans analyser bidrage til at forstå vuggestuens hverdag, og hvordan de dominerende normer og praksisser i vuggestuerne kan forbindes til institutionelt foreskrevne roller og magtrelationer.

Goffmans forståelse af 'sociale bånd' har endvidere paralleller til Elias' figurationsbegreb:

"The bonds that tie the individual to social entities of different sorts themselves exhibit common properties. Whether the entity is an ideology, a nation, a trade, a family, a person, or just a conversation, the individual's involvement in it will have the same general features. He will find himself with obligations: some will be cold, entailing alternatives forgone, work to be done, service rendered, time put in, or money paid; some will be warm, requiring him to feel belongingness, identification, and emotional attachment. Involvement in a social entity, then, entails both a commitment and an attachment" (Goffman 1968:159)

Goffman anskuer totale institutioner som en form for social enhed, og han viser, hvordan disse producerer forskellige "slags", eller kategorier, gennem deres praksis. Kategorier, som igen fordrer bestemte følelser af tilknytning og forpligtelse. Der er 'ordentlige' og 'uordentlige' måder "at gøre" kategorierne på. De afgrænses gennem en enten implicit eller eksplicit forventning om at balancere de egenskaber, som tilskrives kategorien (Ibid.). Man kan vise både "for meget" og "for lidt" involvering i en institution. Når et individ ikke lever op til forventningerne om passende adfærd, træder han eller hun uden for karakter, og når

vedkommende omvendt gør, hvad der forventes, da accepterer han eller hun institutionens implicit etablerede forventninger til hans/hendes funktion og attitude i relation til det etablerede. En institution kan således, ifølge Goffman, ses som et sted, hvor der genereres antagelser omkring identitet (Ibid.: 170). Ift. materialet fra vuggestuen, implicerer dette greb en forbindelse mellem forældrenes udvisning af tilknytning til vuggestuen på den ene side, og pædagogernes forventninger til forældre og børn på den anden. Dette åbner op for at se på, hvilke ideer om (u)ordentlige og (u)passende måder at være 'pædagog', 'forælder' og 'barn' på, der etablerer og reproducerer sig i vuggestuens hverdagsliv.

Goffman og Elias kan tilsammen hjælpe med at forstå de forventninger om tilknytning og forpligtelser, der præger relationen mellem børn, forældre og pædagoger som en del af vuggestuens institutionelle ramme, på samme tid som dette endvidere hænger sammen med en større figuration og en mere langstrakt civiliseringsproces. Med Elias, Goffman og Berger & Luckmann kan vi se vuggestuen som et sted, hvor der skabes forventninger og ideer om ordentlige, passende og civiliserede måder at være forælder, barn og pædagog på. Disse forventninger kan forstås som civiliseringsidealer, der er et resultat af historiske civiliseringsprocesser og ændringer i magtstrukturer – og af de forandringer i personlighedsstrukturer, som disse har medført og medfører. Som beskrevet i afsnit 3.2, har informaliseringen og dens modbølger resulteret i, at adfærdskoder er blevet ambivalente og kræver en særlig høj grad af social sensitivitet af den enkelte (Elias 1997). Det er derfor forventeligt, at forældre, pædagoger og børn må navigere imellem en række af modsatrettede rolleforventninger, som hver især kræver forskellige måder at performe på. I denne afhandling spørger jeg: Hvad betyder disse forventninger for pædagoger, børn og forældres handlemåder og selvopfattelser? Opfører pædagoger sig ens over for alle forældre? Opfører forældre sig ens over for pædagoger, medhjælpere og ledere? Forventes der det samme af barnet i vuggestuen og i hjemmet? Hvordan kan vi forstå de konkrete møder mellem især pædagoger og forældre? Hvordan kan vi forstå forældrene og pædagogernes følelser ift. deres roller i vuggestuen – hvad er de udtryk for? I næste afsnit søger jeg svar på og greb om disse spørgsmål.

3.5 Habitus og maskelegen

Som beskrevet i afsnit 3.1, knytter civiliseringsbegrebet sig til de stadig større krav om selvbeherskelse, kontrol over kropsfunktioner og tilpasning af følelsesudtryk (Van Krieken 2002:106). Dette skal ikke forstås, som noget der pålægges den enkelte af sociale strukturer, men som nævnt som en følge af det, Elias betegner som en psykologisering- og en

rationaliseringsproces (Elias 2000:397-421). Kontrollen kommer til gennem en internalisering af interpersonelle reguleringer, når individer reflekterer over konsekvenserne af deres adfærdsmønstre, eller som et resultat af de erfaringer, individet har gjort sig siden barndommen (Elias 2000: 372-3). Kravene til kontrol bliver så at sige internaliseret som en automatiseret vane for selvkontrol (Ibid.:375). Elias tillagde barndommens erfaringer stor betydning for, hvordan selvkontrollen former sig – han skrev, at den ”størkner og hærdes” (Ibid.:377), men at påvirkninger fra de forskellige relationer, man indgår i gennem livet, ikke ophører (Ibid.). Menneskets medfødte instinkter og impulser betegnede Elias som den 1. natur, og den tillærte vane for selvkontrol benævnte han nogle steder menneskets 2. natur, og andre steder habitus, ligesom Bourdieu (Elias 2000:365-379). Den habitus, som fremdyrkedes under informaliseringen, betegner Wouters som menneskets 3.natur – for at understrege, at der, trods den mere afslappede stil, ikke er tale om en tilbagevenden til den 1. natur. Den 3. natur skal forstås som en kontrolleret frigørelse af den 1. naturs attituder og følelser, og som en balancering og videreudvikling af den 2. naturs krav om selvkontrol, som aktiveres af et nyt krav om at undertrykke følelser af overlegenhed og underlegenhed (Wouters 2007:212ff, 2011).

Elias kæder de europæiske statsdannelsesprocesser – herunder statsmonopoliseringen af vold og skatteinddrivelse, den medfølgende sociale udligning og den øgede statslige regulering – sammen med udviklingen af den 2. natur (Elias 2000: xiii, 270,365ff, 408). Disse processer medfører, at vold bliver tabuiseret og kriminaliseret i hverdagen, og de stiller krav om selvkontrol til den enkelte samfundsborger. På den måde sammenkæder Elias bredere samfundstendenser med individuel personlighedsudvikling. Ligesom hos Bourdieu, var det for Elias vigtigt at pointere, at menneskers habitus ville være forskellig – også i de samme figurationer. Afhængigt af karakteren af de relationer, som mennesket erfarer, oparbejder det gennem livet forskellige rationaler for, hvordan det møder andre mennesker – dvs. forskellige former for selvkontrol (Elias 2000: 376-377). Men hvor Bourdieus langt mere udbyggede habitusbegreb peger på en fast, kropsligt indlejret habitus i form af ”kropslige automatismer” (Bourdieu & Waquant 1992:101-125, Bourdieu 2007: 114), eller ”et subjektivt, men ikke individuelt system af inderliggjorte strukturer, fælles perceptions-, opfattelses-, og handlingsskemaer” (Bourdieu 2007:102), da er Elias mere optaget af, hvordan mennesker tilpasser deres adfærd til de forskellige sammenhænge, de indgår i. Elias beskriver dette, som dét at lære at bære de rigtige masker i de rigtige sammenhænge (Elias 1983). Denne lærdom

bliver en integreret del af personligheden. Maskerne aftegnes ligefrem i ansigtets folder, skriver han:

”It may be that in the life of court people the exact nuance of a smile, the various shades of good manners, the whole complex elaboration of behavior to match the rank and status of a given social partner, originally has the character of a disguise learned by conscious practice. [...] demands an extensive and constant masking of momentary emotional impulses as a means of social survival and success, a masking that becomes an integral feature of personality structure. If a courtier looks into a mirror as an adult, he finds that what was first a consciously assumed mask has become part of his face [...] Court aristocrats are often well aware that they wear a mask in their dealings with other people, even though they may not be aware that playing with masks has become second nature to them” (Elias 1983:240-1)

Det var denne evne til ”at bære den rigtige maske, i den rigtige situation”, som hoffet anskuede som en særlig form for civiliseret adfærd. Denne adfærd betragtede Elias som en følge af den ikke-planlagte og utilsigtede sammenvævning af intentionelle handlinger (van Krieken 2002:55), som førte til udviklingen af borgerskabet, staten og dens voldsmonopol (Elias 2000: 365) – og altså dermed ikke, som den dominerende forestilling var dengang, som en medfødt civiliseret natur hos de adelige og royale i Europa.

For Elias indgår det i individets habitus at ’lege med masker’. Som Elias beskriver ovenfor, betyder det, at individer mere eller mindre bevidst tilpasser kropslige udtryk til de skiftende sammenhænge, de indgår i. Men habitus, altså de vanegjorte kropslige erfaringer, har stor betydning for, hvorvidt ”maskelegen”, altså personens strategiske arbejde for social overlevelse, lykkes i en given figuration.

Hvor Bourdieus felt- og habitusbegreb forener (før)sociale strukturelle kategorier med situerede handlinger og positioner, da er Elias’ idé om figurationer og habitus defineret ved en historisk indlejret struktur for relationer mellem mennesker (Dunning & Hughes 2013:198-200). Det var centralt for Elias’ teori, at det, der skaber følelser af overlegenhed og underlegenhed, er skabt og skabes *mellem* mennesker og *i* mennesker – i vekselvirkningen mellem en langstrakt historisk proces og individers tilpasning til omverden. Elias’ figurationsteori kæder selvkontrol, skamfølelser og personlighedsudvikling sammen med samfundstendenser igennem begreberne ’psykogenese’ og ’sociogenese’. *Psykogenese* refererer til individets civiliseringsproces, hvor individet fra den tidlige barndom tilpasser sin

vanemæssige adfærd til samfundets forventninger i kraft af indlærte skamfølelser. I psykogenesen undertrykkes menneskets 1. natur, mens habitus, den 2. natur, skabes. *Sociogenese* er den samfundsmæssige proces, som giver retning til psykogenesen. Den udgøres af de funktionelle kæder, samfundsinstitutioner, spændingsakser og magtbalancer mellem samfundsgrupperes interne integration og distinktion ift. hinanden. Sociogenese er den historiske proces, som skaber figurationer (Elias 2000:411f).

Goffman tilbyder en forståelse af vuggestuens daglige møder mellem forældre og pædagoger, som kommer nærmere et mikrosociologisk analyseniveau, end jeg finder i Elias' begrebsapparat. Goffmans dramaturgiske teori-univers har også paralleller til Elias' maske-metafor, der indikerer hans opfattelse af det sociale som et skuespil. Blandt andet derfor supplerer de to hinanden godt i mine analyser af vuggestuernes hverdag. Goffman beskrev, ligesom Elias, det sociale som en scene eller et teater (1990:78), og sociale interaktioner som performances af 'scripts' involverende en række roller, eller selv'er, som aktørerne "spiller".

Goffman skelner mellem "teams", "frontstage/front region" og "backstage/back region" (Goffman 1990:109-140). Goffman definerer 'et team' som en gruppe individer, der samarbejder om at vedligeholde en bestemt linje, standpunkt, framing eller definition af den sociale situation. Teams er en slags "hemmelige" selskaber, hvor det hemmelige består i viden om, hvordan teamet samarbejder om at vedligeholde denne situationsdefinition (Ibid.:108). Fronten er det, der definerer en situation og foreskriver teamets manuskript, dvs. de forventninger, som aktørerne og publikum har til, hvorledes en scene vil udspille sig. Fronten består både af en bestemt "setting" og en "personlig front". En setting er alt det, som "sætter scenen" omkring aktørerne – fx det fysiske rum og interiøret. Personlige fronts er både aktørernes umiddelbare fremtoning – fx tøj, køn og alder, der afslører social status, men også aktørernes manéer, positur, gestik, tale og mimik, som udtrykker og skaber forventninger til, hvilken rolle aktøren indtager på en bestemt scene (Ibid.:32-38). Backstage er teamets område. Her er alle rekvisitter, kostumer, kulisser og udstyr gemt fra publikum. Her kan aktørerne træde ud ad karakter, slappe af, øve deres karakterer og replikker, fjerne stødende indhold og tilrette manuskriptet (Ibid.:115). Under forestillingen kan aktørerne træde backstage et øjeblik, få assistance og feedback på deres performance, for snart at træde tilbage på scenen (Ibid.). Det, Elias beskriver som en leg med masker, svarer til Goffmans udtryk "face work" (Goffman 1982), eller ansigtsarbejde. Ansigtsarbejdet drejer sig om at skabe og vedligeholde en kohærens mellem en setting og de forskellige dele af deltagernes personlige fronts, sådan at ingen i

interaktionen taber ansigt, eller kommer i ”wrong face” eller ”shame face”. Alle aktørerne, inklusiv publikum, arbejder sammen for at undgå pinlige eller skamfulde situationer ved at forsøge at styre de indtryk, de gør på hinanden. De hjælper hinanden igennem maskelegen, så at sige. Dette har paralleller til Elias’ generelle pointe om, at høflig opførsel er drevet af frygten for social degradering. Det var denne frygt, der lagde pres på hoffet og borgerskabet for at undgå at overtræde sociale normer, og derigennem vække forlegenheds og skamfølelser hos andre i selskabet (Elias 2000, 1983). Goffman kan bidrage til at lede opmærksomheden hen på både de situationer, hvor forældre og pædagoger taber ansigt over for hinanden, men også hen på de situationer, som synes at glide uproblematisk. Elias begrebsliggør dette som gensidige udvekslinger af kontrollerede udtryk, der opretholder eller bryder en bestemt interaktionsorden.

Backstageaktivitet er central for Goffmans begreb om indtryksstyring. Ofte forbindes backstage-begrebet primært med en særligt afslappet form, hvor performance ofte forbeholdes frontstage-aktiviteter. Modstillingen mellem backs og fronts kan derfor give et fejlagtigt indtryk af, at backstage udgør et rum, hvor aktørerne ikke positionerer sig eller forsøger at pleje deres image over for hinanden (Gilliam 2006:176-179). I forlængelse af dette, forstår jeg backstage/frontstage-opdelingen sådan, at facework altid er reserveret til dem, aktørerne forsøger at imponere (Goffman 1990:133). Ifølge Goffman, involverer enhver scene-adfærd en række forpligtelser og forventninger. Backstageadfærd kan imidlertid sagtens indebære en performance, idet der ligeledes er mere eller mindre legitime adfærdsformer *bag* en scene, og dermed også muligheder for at positionere sig internt inden for et team (Ibid.135). Et teater-team har mere eller mindre ekspliciterede ideer om, hvilke udtryk der skal præsenteres for publikum, og hvilke der skal holdes tilbage (Ibid.:108). De har en idé om, hvorledes de ønsker at præsentere sig selv som gruppe, og hvordan en given situation bør defineres (Ibid.:88, 91-96). Men der er forskellige koder for, hvordan man imponerer hinanden, når forskellige publikummer er til stede. Derfor er det bestemte dele af en aktørs performance, der kan slækkes på, når han eller hun er backstage, mens andre må skærpes. Backstage er altid også et performancerum, men det adskiller sig alligevel fra frontstage ved at udgøre en sammenhæng, hvor man deler solidaritet, hemmeligheder og arbejde med en bestemt gruppe, og holder dette tilbage i relation til en anden gruppe, som teamet i fællesskab forsøger at imponere (Ibid.133-135). Maskelegen fortsætter, mens aktørerne bevæger sig mellem front- og backstage. Deres fornemmelse for at legen fortsætter, og for at de bevæger sig mellem forskellige felter og disses forskellige logikker for, hvilken adfærd, der anerkendes, samt fornemmelsen for disse logikker i sig selv, kan være afgørende for de enkelte aktørers ’sociale overlevelse’, sådan som Elias

formulerede det ovenfor. Ved at begrebsliggøre vuggestuen som en 'scene' med 'frontstage'- og 'backstage'-områder, kan jeg undersøge forskelle på pædagoger og forældres performance over for hinanden individuelt og i teams. Især pædagogerne kan betragtes som et "teaterteam" og deres aktiviteter, når forældrene ikke er til stede, som forberedelser til en performance, hvor det er bestemte karaktertræk, der fremhæves, og andre, som måske sløres.

"A man who knows the court is master of his gestures, of his eyes and of his face; he is profound, impenetrable; he dissimulates bad offices, smiles at his enemies, controls his irritations, disguises his passions, belies his heart, speaks and acts against his feelings" (Elias 1983: 105)

Som ovenstående citat viser, var Elias optaget af, hvordan hoffets medlemmer måtte handle og udtrykke sig på måder, der ikke blottede deres følelser. Denne opfattelse udfordrer den amerikanske sociolog Arlie Hochschild (2012[1983]) med sin teori om følelsesarbejdet. Hochschild gør det klart, at følelser ikke kun er noget, vi skjuler, det kan også være noget, vi arbejder aktivt for at lave om på for at tilpasse os en situation, som kræver det. Hochschild bygger videre på Goffmans teori om, hvordan mennesker arbejder for at pleje det indtryk, de efterlader hos andre. Hun skelner mellem "surface acting", som svarer til Goffmans facework, og "deep acting", som udgør det følelsesarbejde, vi gør for at overbevise os selv om, at vi ikke bare ser ud, men også føler, som en rolle eller en situation foreskriver, at vi bør føle. Hun beskriver, hvordan følelsesarbejdet udøves i henhold til en række følelsesregler. Følelsesreglerne følger en retfærdighedslogik eller udvekslingslogik, hvor man kan skyldes og kræve følelser af andre, og hvor forskellige roller er forbundet med forskellige rettigheder. Det er idéer om, hvilke følelser man bør føle i forskellige situationer. Bør forældre fx føle skyld eller skam over at lade deres børn passe i vuggestuen? Bør de føle sympati ift. pædagogerne? Må de være vrede eller skuffede over pædagogernes indsats? Må pædagogerne være vrede eller skuffede over forældrenes – bør de føle sympati for dem, eller er det i orden, at der er nogle af forældrene, der ikke bryder sig om? Skal pædagogerne skamme sig eller føle sig skyldige, når de ikke føler, at de kan nå at drage omsorg eller stimulere alle børnene i den grad, de kunne ønske sig? Hochschilds følelsessociologi bidrager til en dybere forståelse af de emotionelle forbindelser og afhængigheder, som Elias ligeledes vægter. Hun tilbyder et sprog for, hvordan man kan tale om pædagoger og forældres følelser, og om deres arbejde for at føle 'det rigtige' og 'det passende' omkring forældreskab, opdragelse og de gensidige forpligtelser om at anerkende og vise følelser af tilhør og tilknytning deltagerne imellem. Hun hjælper til at forstå,

hvad det er, der sker, når deltagerne forsøger at styre og tilpasse deres følelser til de forskellige relationer og situationer, som hverdagen i vuggestuen byder på.

Undervejs i afhandlingen inddrages elementer fra Marianne Gullestad, Mary Douglas, Marcel Mauss, Michel Foucault, Jörg Bergmann, Pierre Bourdieu og flere. Fælles for disse bidrag er, at de, ligesom Elias, Berger & Luckmann, Goffman og Hochschild, tager udgangspunkt i, at viden om verden altid er positioneret viden, dvs. at den viden som skabes, må forstås som et perspektiv på verden, og ikke som en endelig viden om verden (jf. Hastrup 2004). Viden betragtes som konstrueret i relationen mellem erfaring, empiri og teori, og verden betragtes som konstrueret i en dialektik mellem struktur og aktører, forudsigelighed og individuel handlekraft. De interesserer sig alle for, hvordan mennesker skaber mening i hverdagen gennem interaktioner med hinanden, og de betragter på forskellige måder meningskabelse, som resultatet af institutionaliserede handle- og tænkemåder, der skaber og skabes gennem magtrelationer.

Med Elias, Goffman, Berger & Luckmann og Hochschilds forskellige greb kan jeg fremanalysere idealer, logikker og hverdagslivspraksisser i relationen mellem forældre og pædagoger – på en måde, der kombinerer længerevarende historiske udviklinger, bredere samfundsmæssige relationer, og et blik for institutioner, lokale sociale interaktioner samt individuelle erfaringer, følelser og tilpasninger. Følgende greb styrer afhandlingens tre analysedele: *den historiske tråd*, *den figurationsteoretisk- og institutionsanalytiske tråd* og *den mikrosociologiske tråd*. Samtidig er disse greb tæt forbundne. Således vil læseren opleve, at analysen pendulerer mellem de forskellige greb og tråde. Dette gøres for at skabe dialog delene imellem og for at understrege, hvordan de er forbundet og indlejrede i hinanden.

I næste del er den historiske analyse af vuggestuerne og forældrene i fokus.

Del 1

Det historiske blik

4. Historien om danske vuggestuer og forældre

Afhentningssituationen var stort set, som når børnene kom om morgenen. Forældrene ringede på klokken ude i modtagelsen, og man gik ud og så, hvilke forældre, der kom. Så gik man ind efter barnet, og afleverede det til forældrene. Det var den eneste kontakt, vi havde med forældrene, med undtagelse af juletræs festen i vuggestuen. Der kom forældrene ind på stuerne, men ellers var al anden forældrekontakt forbeholdt lederen (Stærfeldt & Tuft 2008 [1991]:4)

Sådan beskriver en pædagog forældrekontakten i en vuggestue i 1968. Citatet viser, at kontakten mellem forældre og pædagoger ikke altid har været, som jeg oplevede den under mit feltarbejde. Formålet med dette kapitel er at belyse, hvorledes de logikker, rationaler og kulturelle normer for omgangsformer, som i dag præger relationen mellem forældre og pædagoger i danske vuggestuer, har etableret sig historisk, samt at fremhæve vigtige forskelle på relationen før og nu. Som præsenteret i forrige kapitel, lægger Elias' processociologiske tilgang op til at forstå samfundsmæssige civiliseringsidealer i et bredt historisk perspektiv, som en afspejling og et resultat af magtrelationer og kampe interdependente sociale figurationer imellem. Dette kapitel undersøger magt og afhængighedsrelationer mellem forældre og personalet i institutionerne, igennem tiden og frem til i dag. I kapitlet viser jeg, hvordan tre tråde af magt og afhængighedsstrukturer har fastknyttet og sammenfiltret sig i takt med institutionernes og pædagogfagets udvikling og i relation til bredere, samfundsmæssige tendenser. Trådene benævner jeg: 1) Formaliseringen, 2) informaliseringen og 3) nyformaliseringen. Trådene skal ikke forstås som tre afgrænsede perioder, der har afløst hinanden, men som tendenser, der fortløbende er kommet til, og som eksisterer side om side.

I kapitlet skal vi se, hvordan de første institutioner blev etableret ud fra nogle omstændigheder og rationaler, der rammesatte relationen mellem forældre og personale som et skævt afhængighedsforhold, som satte personalet i en overvejende overlegen position og forældrene i en overvejende underlegen position. Dette skæve afhængighedsforhold blev opretholdt gennem formelle omgangsformer og institutionelle praksisser. I løbet af 1960'erne skete en informalisering af omgangsformerne mellem forældre og personalet. Med informaliseringen blev det et ideal at dyrke demokratiske værdier og skjule og nedtone magtforskelle. Denne udvikling hænger sammen med en bredere informalisering af samfundets civiliseringsidealer, som især tog fart i 60erne og 70ernes opgør med daværende normer, omgangsformer og traditioner, udviklingen af det, som Cas Wouters betegner menneskets 3. natur, og som jeg

redegjorde for i forrige kapitel. Efterhånden som institutionaliseringen af de mindste børns liv tog til (Kampmann 2009, Kryger 2015), og den danske velfærdsstat voksede og overtog større og større dele af pasningen af de mindste børn, skete der, som andre forskere også har fundet (Højlund 2009, Kryger 2015, Gilliam & Gulløv 2012, Bayer & Kristensen 2015), en betydelig rationalisering, standardisering og professionalisering af området. For forældre og vuggestuer har dette betydet en nyformalisering af deres indbyrdes relation. Når jeg ikke anvender Wouters' begreb om reformalisering, er det for at understrege, at der ikke er tale om en 'venden tilbage' til gamle værdier, men at der kommer andre forhold til, som giver relationen en ny drejning. Nyformalisering er ikke lig med, at pædagogerne har fået den samme åbenlyse autoritet tilbage, som gjaldt under den første formalisering, men, at der er sket en magtforskydning fra pædagogerne og de lokale institutioner til stat og kommune. Nyformaliseringen indsætter derved de politiske beslutningstagere som en tredje part i magtrelationen, på vegne af hvem pædagogerne skal agere udøvende magt.

Som Hanne Knudsen (2008), etnolog Karen Ida Dannesboe, pædagogisk antropolog Niels Kryger, kultursociolog Charlotte Palludan samt skole-hjem-forsker Birthe Ravn (2012) har fundet i en dansk skolesammenhæng, da vinder denne "delegerede autoritet" (Olesen 2004) større og større terræn i form af en dominerende logik om, at forældre skal involveres så meget som muligt i institutionernes aktiviteter. Derfor kan man nu tale om, at der foregår en intensivering af forældreskabet (Knudsen 2008, Dannesboe 2012, Dannesboe et al 2012, Kampmann 2009, Dencik 1999, Dencik et al. 2008). Med Norbert Elias' analytiske greb kan man se, at intensiveringen ikke blot handler om øget forældreinvolvering: forældre og pædagoger skal nu arbejde tættere sammen i større og mere socialt diverse figurationer end før. Gennem kapitlet udfolder jeg logikker fra de tre tråde, formaliseringen, informaliseringen og nyformaliseringen. Jeg vil argumentere for, at den tættere integration og intensivering betyder, at begge parter må afkode enhver situation og ethvert møde for at kunne navigere på en passende måde i deres daglige møder, de tre logikker imellem. Der er ikke blot tale om en intensivering af forælderollen, men en intensivering af relationen mellem forældre og pædagoger.

Da denne afhandling primært er etnografisk funderet, ligger et egentligt arkivstudie uden for dens rammer. At hitte rede i historikken bag autoritetsrelationerne i vuggestuerne, og forudsætningerne for, at de ser ud, som de gør i dag, er en krævende disciplin. Andre før mig har beskrevet og diskuteret historien om de danske institutioner, pædagoger, børn og forældre,

men gennem foki og analytiske greb, der adskiller sig fra det, jeg anlægger her. Disse andre måder at beskrive historien på, kan inddeles som følger: *Institutionerne i relation til civilsamfund og velfærdsstatens opbygning og udbygning* (Thomassen 2011, Løkke 2008, 1998, Hossy 1985, Hansen 2006, Sigsgaard 1978, Borchhorst 2000, Lauridsen 2014, Beck 1992, Gulløv 2012a, Satka & Eydal 2004), *sammenhængen mellem kontinuitet og forandringer i samfundet, lovgivningen og pædagogiske idealer* (Bayer & Kristensen 2015, De Coninck-Smith 2002, Gilliam & Gulløv 2012, Gulløv 2012a, Højlund 2009, Lauridsen 2014, Dencik 1999, Dencik et. al. 2008), *familierne og deres placering i forhold til staten og institutionerne* (Dencik 1999, Dencik et. al. 2008, Grumløse 2014, Ahrenkiel 2013a) samt *pædagogprofessionen og dens arbejde og kampe for at opnå samfundsmæssig status* (Ahrenkiel 2013a, Bayer & Kristensen 2015, Kobberø 1991, Andersen 2007). Disse fire hovedstrømninger inden for forskningen har alle været betydningsfulde for dette kapitel. I dette kapitel får vuggestuerne et særligt fokus, da deres historie ofte i ovenstående kilder udelades, eller blot inddrages som en del af, eller en sidehistorie til, børnehavernes historie. Hensigten med dette kapitel er at samle informationer, som kan belyse, hvorledes relationen mellem forældre og professionelle i vuggestuerne historisk har set ud i de daglige interaktioner. Sidst men ikke mindst giver Elias-grebet et særligt blik for, hvorledes stat, pædagoger og familier indgår i interdependente relationer. Denne gensidige afhængighed skal vise sig at have haft stor betydning for fordelingen af magt og autoritet, og dermed også for kulturelle idealer og adfærd i relationen forældre og pædagoger imellem.

Kapitlets materiale består af erindringer og andre beskrivelser fra tidligere barneplejersker, pædagoger og børn fra institutionerne, fagforeningsmateriale, debatmateriale, faglitteratur, lovstof, relevante policies og andres historiske gennemgange af familiepolitik, daginstitutioners og pædagogprofessionens historie. Litteratursøgningen er primært foregået som snowball-søgninger (Petticrew & Roberts 2006) fra referencelister i relevant litteratur om asyler, vuggestuer og daginstitutioner, samt pædagoguddannelsen og pædagogik i Danmark fra historiske vinkler. Søgningen har været en proces, som hele tiden har effektiviseret sig i takt med, at litteraturlæsningen bragte nye erkendelser med sig. Noget af kapitlets materiale er taget fra sammenhænge, hvor det er blevet brugt i andre analyser og til at illustrere andre tematiske pointer. Dette betyder på den ene side, at mit materiale er begrænset af valg, som andre har taget ud fra andre formål end mit eget. Min genlæsning er således en filtrering af noget, som andre allerede har filtreret, og den er derfor influeret af et broget sæt erkendelsesinteresser fra de sekundære kilder. På den anden side styrkes undersøgelsen, af at mine sekundære kilder

ofte har brugt de samme primærkilder og har fundet mønstre, som ligner hinanden. En anden fordel ved metoden er, at man bygger oven på andres arbejde og derved letter sin egen proces. De vigtigste moderdokumenter for dette kapitels adgang til primærkilder har været henholdsvis pædagogikforskeren Søs Bayer & samtidsdiagnostikeren Jens Erik Kristensens 1. bind om *Børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie* (2015); socialpsykologen Sine Penthin Grumløses afhandling om dansk familiepolitik fra 1960-2010 (2014); samt pædagog og seminarirektor Søren K. Lauridsens *Børn og Daginstitutioner i 180 år* (2014).

I den historie, jeg fortæller om vuggestuerne og forældrene, fokuserer jeg på strukturer og forhandlinger om magt og afhængighed i de historiske asyler og frem til vuggestuerne i dag. Jeg starter ved asylerne, fordi disse udgjorde den første institutionsform, som rummede de mindste børn, og som etablerede og spredte sig i landet. Derfor er det også den første børneinstitutionsform, jeg har kunnet finde brugbart materiale omkring. For at gøre fortællingen levende, har jeg lavet nedslag, hvor jeg har fundet detaljer, som sætter konkrete billeder på logikker og civiliseringsidealer, der har præget relationen mellem vuggestuerne og forældrene gennem tiden, og som har haft betydning for, hvorledes denne relation er i dag. Kapitlet er organiseret således, at jeg først giver en oversigt over udbredelsen af institutioner til de mindste børn, hvorefter jeg præsenterer de tre historiske tråde kronologisk. For hver tråd, gennemgår jeg en række centrale, betydningsfulde tematikker og begivenheder.

4.1 Institutionaliseringsen

Institutionaliseringen udgør en glidende proces, der langsomt startede omkring 1900-tallet, hvor vuggestuebegrebet først opstår i forbindelse med nødinstitutioner forbeholdt småbørn af fattige forældre, kaldet asyler. I løbet af 1940'erne og -50erne begyndte vuggestuerne at etablere sig, og fra sidst i 1960'erne udbredtes de for alvor. Det er ofte 1970'erne, der defineres som starten på den første institutionalisering i Danmark (Sigsgaard 1978, Kampman 2009, Kryger 2015). Når jeg vægter tiden før 60erne her, er det i forlængelse af Elias' pointe om, at figurationer og civiliseringsidealer altid er resultatet af langstrakte historiske udviklinger (Elias 2000, 1970). Samtidig vil jeg understrege, at nogle af de principper og logikker, som i dag gør sig gældende for relationen mellem forældre og personalet, etablerede sig i tiden op til den første institutionalisering.

Som historikeren Anne Løkke skriver, var det industrialiseringen og urbaniseringen, samt den medfølgende fattigdom og høje børnedødelighed omkring 1900-tallet, der satte skub i oprettelsen af asyler og andre småbørnsinstitutioner (Løkke 1998). Industrien efterspurgte i stadig højere grad kvindernes arbejdskraft, hvilket betød, at flere og flere arbejderbørn stort set passede sig selv i baggårde og på gaden, mens mor og far var på arbejde. Således opstod et behov for pasning af børnene (Hansen 2006). De første asyler og institutioner for småbørn havde to overordnede formål – et socialt og et demografisk. Det sociale formål drejede sig om at tage sig af de mange arbejderbørn, som stod uden pasning, og det demografiske handlede om at afhjælpe den store børnedødelighed, som fulgte med urbaniseringens livsstil, hvor man boede flere mennesker på mindre plads, og hvor tidens hygiejnestandarder ikke fulgte med den nye leveform.

De nye institutioner blev oprettet som filantropiske initiativer af kvinder fra det bedre borgerskab, der så arbejderbørnene som svigtede børn, som var i risiko for at udvikle sig til *fordærvede* kriminelle. Dette ses fx i en artikel i Dansk Ugeskrift af teolog og medstifter af Det Københavnske Asylselskab, Gustav Schaarup: *Asyler for Smaa børn eller Pleieskoler* (1835). Her argumenterer han for behovet for udbredelsen af flere asyler til disse børn. Asylerne skulle *føre dem tilbage fra Fordærvelsen ved at vække og danne Børnenes Hjerter til Kjærlighed saavel til Gud som til Menneskene*.

Løkke skriver, at det første danske asyl til helt små børn svarende til vuggestuealderen, blev oprettet af lægen L.I. Brandes i 1849 og var drevet af den filantropiske forening Pleiestuen for Smaa Børn (Løkke 1998:277). I Plejestuen kunne fattige koner få deres børn passet i dagtimerne, og samtidig modtage materiel hjælp og råd om børnepleje. Plejestuen måtte lukke i 1858, fordi børnene smittede hinanden. Herefter voksede antallet af vuggestuer og lignende institutioner, som blev oprettet af filantropiske foreninger, og som var beregnet til fattige og enlige kvinders børn – ofte kombineret med sygepleje, kostråd og uddeling af mælk som kosttilskud (Dengang 2013, Marthahjemmet 2017, Løkke 2008: 481, 1998:378, 419). I 1909 stiftedes *Komiteen til Formindskelse af Børnedødeligheden*, en filantropisk forening, der kan betragtes som en lobbyorganisation, som kæmpede for børnesagen. De arbejdede blandt andet for, at der kom tilsyn med vuggestuerne (Løkke 1998:418). I 1919 blev der indført regelmæssige tilsyn (Hansen 2006:75).

På trods af de økonomisk hårde tider i 1920'erne og 30erne blev der etableret en del daginstitutioner i denne periode. I 1933 kom en ny socialreform, der gav flere ret til at holde barselsorlov, og som tilbød gratis jordmorder- og lægehjælp, hvilket betyder, at der kom en stærk befolkningstilvækst, som gav yderligere behov for pasningsmuligheder til de mindste børn. I 1942 var der 42 vuggestuer i Danmark. Fra 1951 fik kommunerne pligt til at støtte etableringen af anerkendte børneinstitutioner.

I 1960'erne var der atter en stærk økonomisk fremgang i Danmark, og industrien begyndte igen at efterspørge arbejdskraft (Hansen 2006:85), ligesom barselsorloven blev forlænget fra 6 til 14 uger, og i løbet af få år steg fødselstallet betydeligt (DS 2012, Wikipedia 2018). Dermed steg behovet også yderligere for pasningsordninger til de mindste børn. I 1964 blev der vedtaget en lov, som forpligtede det offentlige til at oprette daginstitutioner for alle børn uanset klassetilhør (Hansen 2006:72,87,89). I 1966 åbnede man for dagplejeordningen for at imødekomme det store pasningsbehov, og i 1970'erne begyndte man at etablere aldersintegrerede 0-6 års institutioner.

I perioden fra 1964-1975 øgedes antallet af vuggestuer og vuggestuepladser fra 131 vuggestuer med plads til i alt 4.624 børn, til 488 vuggestuer med plads til i alt 17.088 børn – ca. en tredobling af institutioner og pladser i løbet af 11 år (Lauridsen 2014:87). I 1980 var der 561 vuggestuer i Danmark, hvortil kommer de i alt 373 nye aldersintegrerede institutioner. I år 2000 gik 22.541 børn ml 0-2 år i aldersintegrerede institutioner, 17.742 gik i vuggestuer og 70.952 var i dagpleje (Lauridsen 2014:87). Som det fremgår af tabel 1 nedenfor, har antallet af indskrevne børn i vuggestuer og dagpleje været nedadgående siden 1980, imens tilskud til privat pasning og pasning af egne børn er fordoblet i perioden 2008-2016⁸. Dette kan pege på, at forældre begynder at vælge vuggestuer fra til fordel for pasningsformer, der i højere grad minder om hjemlige forhold. På den anden side ser man også af tabel 1, at antallet af indskrevne 0-2 årige børn er faldende fra 2010-2014, mens andelen af de børn, der indskrives i aldersintegrerede institutioner, er stigende. I det store hele viser det, som andre forskere ligeledes har peget på (Dencik et al 2008, Kampmann 2009), at der er sket en betydelig

⁸ Se bilag 3.

institutionalisering af selv de allermindste børns liv. I 2014 gik godt 18% af 0 årige børn og 90% af 1-2årige i en form for institution, mens 97,5% af danske børn gik i institution fra 3års alderen (DS 2014).

Tabel 1⁹

	Antal pladser			
	1980	2000	2010	2014 ¹⁰
Vuggestuer	19.516	17.742	11.756	8.470
Dagpleje	61.418	70.952	60.358	40.610
Aldersintegrerede¹¹	22.663	22.541	170.157 (55.641 0-2 årige)	207.142 ¹² (62.839 0-2 årige)

4.2 Formaliseringen

Tiden før og under institutionaliseringens opstart og etablering (ca. 1900-1960) var præget af industrialisering, urbanisering, store økonomiske udsving og verdenskrige. Danmark blev med grundloven i 1849 officielt et demokratisk samfund baseret på et kapitalistisk, liberalt marked. Som Elias fremhæver, var formaliseringen præget af en tiltagende adskillelse mellem generationer, klasser og køn (Elias 1998a). Børnene hjalp til med at arbejde på gårdene på landet, og i byerne kunne de arbejde på fabrikker fra en tidlig alder. Flere og flere børn kom i skole og andre i børneinstitutioner. Flere og flere mænd arbejdede på fabrik, imens kvinderne holdt hus. Der var store sociale forskelle mellem borgerskab og arbejdere, børn og voksne, kvinder og mænd. Trods en begyndende sekulariseret samfundskultur, var kristendommen og kristne traditioner gennemtrængende. Der blev lagt vægt på høflighed og respekt for autoriteter. Den dominerende familieform var den borgerlige kernefamilie, hvor moderen blev set som den naturligt primære omsorgsgiver, og faderen som familiens overhoved og primære forsørger (Lauridsen 2014, Bayer & Kristensen 2015, Elias 1998a). Demokratiseringen betød, at der i

⁹ Tallene er taget fra Lauridsen 2014, bilag 3,4 og 5.

¹⁰ Se bilag 4.

¹¹ Tal i parentes er trukket fra bilag 4.

¹² Bilag 5.

disse år kom flere og flere reguleringer til, som ændrede familieforme og udlignede disse forskelle (Elias 1998a). Der kom regler om børn og kvinders arbejde, kvinderne fik stemmeret, børnene skulle i skole, og staten begyndte gradvist at kære sig om forsømte børn og deres skæbne. Senere kom der regler om, hvordan forældre måtte anvende straf i opdragelsen. Men trods den gradvise demokratisering, var det først i løbet af 60'erne, at demokratiseringen og udjævningen af autoritetsforskellene satte sig igennem og udfordrede det formaliserede civiliseringsideal (Elias 1998a). Frem til 60'erne var opdragelsen i familierne og formen i asylerne overvejende autoritær (Lauridsen 2014, Bayer & Kristensen 2015). Som følge af statens tiltagende interesse for børnene, forandredes børns betydning i familien og i samfundet fra at have en økonomisk-funktionel rolle i familien, til at få større emotionel betydning i familien og i tiltagende grad en mere værdi-reproduktiv samfundsmæssig funktion (Elias 1998a). Udgivelser som Ellen Keys *Barnets århundrede* (1900), og Dr. Spocks *Baby and childcare* (1946), illustrerer denne nye samfundsinteresse for børnenes, forældrenes og skolens rolle i samfundet.

Under 2. verdenskrigs fascistiske og nazistiske styreform blev de autoritære værdier stærkt karikeret. Overlegenhedsudtryk, som hidtil var blevet forbundet med det civiliserede blev derfor i efterkrigstiden associeret til autoritære styreform: racetænkningen, den systematiske undertrykkelse af store befolkningsgrupper, krigen, masse mordene, frygten for overvågning osv. – i en grad, så man kan tale om, at der opstod 'civiliseringsangst' (Wouters 2011, Gilliam & Gulløv 2012). Der startede følgelig et opgør med totalitære og autoritære værdier, hvilket kom til udtryk som en sløring af alt, der mindede om autoritetsudøvelse. Dette opgør kom også til udtryk i de nye pædagogiske tanker, som spirede under overfladen.

4.2.1 Uddannelse og fagforening

Som nævnt var pasningsbehovet i vækst pga. urbaniseringen og industrialiseringen, og barnedødeligheden og smittefaren blandt børn var høj, da de første vuggestuelignende institutioner blev etableret. Vuggestuerne var i første omgang steder, som skulle sørge for børnenes overlevelse og sundhed, og de kom derfor til at høre under det medicinske område – ikke det pædagogiske, som man kunne tro (Bayer & Kristensen 2015:203-204). Vuggestuerne havde jævnlige lægetilsyn og var drevet af sygeplejersker. Senere skulle personalet have en barneplejerskeuddannelse, som havde mere pædagogisk indhold. Personalet i asylerne, og de første vuggestuelignende institutioner, var ikke fagligt organiserede. Men driften var knyttet sammen gennem forskellige filantropiske asylselskaber (Thomassen 2011). I 1948 stiftedes Dansk Barneplejeråd, der fungerede som fagforening for vuggestuepersonalet. De kæmpede

for barneplejerskernes vilkår, anerkendelse og uddannelse, og de rådgav socialministeriet om de områder, som barneplejerskerne tilhørte indtil 1973, hvor der fusioneres med Dansk Børnehaveråd, og medlemmerne blev tilbudt at overgå til BUPL (Kobberø 1991). De første institutioner til de mindste børn havde en broget bemanding bestående af uuddannede private filantroper, sygeplejersker og barneplejersker. Pædagogerne var endnu ikke del af vuggestuepersonalet. Derfor får personalet i denne del af kapitlet den lidt løsere fælles betegnelse: 'de professionelle', og andre steder 'personalet'.

4.2.2 De uciviliserede forældre og institutionernes legitimeringsproblem

Historisk har logikken omkring små børn været, at de i de tidligste år hører til hos moderen og i hjemmet (Bayer & Kristensen 2015, Grumløse 2014). Forståelsen af, at mor og barn hører sammen, betød, at behovet for de første institutioner blev italesat som et spørgsmål om nød pga. forældrenes svigt: Børn måtte i institution, når moren ikke kunne passe på dem – enten fordi hun skulle arbejde, eller fordi hun ikke var i stand til at tage ordentligt vare på dem. I førnævnte artikel af Schaarup, mistænkes disse forældre endda for ikke at *ville* passe ordentligt på deres børn (1835:13). Relationen mellem småbørnsinstitutioner og forældre har altid dels været (og er til en vis grad fortsat) omgærdet af, hvad Bayer & Kristensen benævner "institutionernes grundlæggende legitimeringsproblem", idet logikken om, at "børn har det bedst hos moderen" (Bayer & Kristensen 2015:17-18), har holdt ved. Dels er den også omgærdet af en moraliseren over forældreskabet. Asylernes oprettelse blev tematiseret som svaret på det truende moralske forfald, som man mente at finde blandt samfundets fattigste. På den måde kan man sige, som fx Rose (1999) også har bemærket ift. andre dele af uddannelsessystemet i andre europæiske lande, at vuggestuerne blev etableret som en indsats 'imod' familier, og særligt de fattige (Vincent 2017). Som Bayer & Kristensen skriver (2015:97), forstod filantropien ikke fattigdom som et økonomisk problem, men som et moralsk problem inden for denne klasse (Schaarup 1835:7). I civiliseringstermer kan man sige, at asylerne ikke kun udgjorde et filantropisk projekt, men også et civiliseringsprojekt, der skulle civilisere de "uciviliserede" forældres børn. Samtidig viser det, hvordan ideer om det civiliserede forbinder sociale og moralske distinktioner. Nedenunder idéen om asylerne var en logik om, at de borgerlige stiftere af asylerne var mere civiliserede og bedre til at opdrage, end de fattige arbejderkvinder – alene i kraft af deres sociale og økonomiske status. Mødrenes behov for institutionel pasning af børnene satte dem i en underlegen position og markerede dem som uciviliserede. Af disse grunde kan man sige, at de første småbørnsinstitutioner var baseret på et skævt autoritetsforhold mellem personale og forældre.

4.2.3 Omgangsformer i asylerne

Forældrene er kun omtalt flygtigt i de beskrivelser af asyler og vuggestuer fra før 1970'erne, som jeg har kunnet opspore (Stærfeldt & Tuft 2008, DMÅ 1997, Beck 1992, Frederiksen 1991, Olsen 1988, Hossy 1985, Sigsgaard 1978, Schaarup 1835). Dette kan i sig selv pege på, at forældre ikke i første omgang blev regnet som relevante for hverdagen i institutionerne. I materialet om asylerne (DMÅ 1997, Hossy 1985, Frederiksen 1991, Schaarup 1835) kan man, de få steder hvor forældrene er nævnt, se, at deres position i relation til asylet var stærkt underlegen. Forældrene skulle vise, at de var berettigede og egnede til at få et barn i asylet ved at fremvise præsteattest, dåbsattest, vaccinationsattest og ved at lade børnene gennemgå en lægeundersøgelse (Schaarup 1835). Herefter havde de en række praktiske forpligtelser ift. institutionen, som vi ser i følgende uddrag fra Schaarups artikel, hvor asylernes regler opremses:

2. Forældrene bør drage omsorg for, at deres børn møder hver morgen i asylet med kæmmet hår, rensede klæder, og velvasket ansigt og hænder [...] 4. Forældrene anmodes om, så vidt muligt, at anmelde deres børns udeblivelse fra asylet, og årsagen til samme (Schaarup 1835:16-17)

Forpligtelsen om at sørge for at børnene skulle møde rene, viser et civiliseringsideal som vægter renlighed, og som implicerer, at dette ikke anses som en selvfølge. En del af asylernes civiliseringsprojekt var at oplære arbejderforældrene i borgerskabets relativt nyligt erhvervede viden om hygiejne og renlighed. I Schaarups artikel kan man endvidere se, at forældrene skulle melde om fravær, og at brud på dette kunne medføre bortvisning (Schaarup 1835). Det var i særdeleshed forældrene, som var afhængige af asylets hjælp. Derfor var de nødt til at overholde de anvisninger og påbud, som asylerne gav dem.

Asylerne havde som nævnt flere funktioner. Dels skulle de skåne børnene for den ulykke, som forældrenes forsømmelse medførte, og dels skulle børnene – som fremtidens forældre – opdrages til at leve et liv i *Fromhed og Guds frygt* langt fra det moralske fordærv, som prægede deres egne forældre (Schaarup 1835). Endvidere viser Schaarups skrift en række overvejelser om asylets opdragende funktion ift. forældrene selv.

En pointe hos Elias er, at idéen om det civiliserede knytter sig til kirken, i form af udbredelsen af og oplæringen i den kristne tro, dens ritualer og livsførelse (Elias 2000:86-87).

Kristne dyder, såsom mådehold, følelseskontrol og disciplineret retskaffen adfærd, blev med den magtfulde kirkes og senere det kristne borgerskabs mellemkomst forbundet med det moralsk overlegne og udbredt gennem de tidligste børneinstitutioner. Følgende uddrag angår overvejelser om, hvorfor forældrene selv skulle give børnene mad med, og dernæst om, at forældrene skulle lære at værdsætte asylernes opdragelse til Gudsfrygt:

Det ligger i Tingenes Natur, at jo mere man virker for Andre desto mere voxer ogsaa Interessen for dem; jo mere altsaa Forældrene maae stræbe for at erhverve det daglige Brød til deres Børn – jo sværere det vorder dem at forskaffe dette, desto større bliver ogsaa deres Interesse for Børnene, desto mere ligger deres Vel dem paa Hjertet.

2. Det er dernæst vist gavnligt og godt, at Forældrene lære at erkjende, at der gives en høiere og vigtigere Omsorg for deres Børn, end Omsorgen for deres legemlige Næring og Underholdning; at de lære at indsee, at den største Velgjerning, der kan vises deres Børn, ikke bestaar i at give dem Mad og drikke, men deri at man danner dem til Gudsfrygt (Schaarup 1835:19)

Asylernes udgangspunkt var, at forældrene til asyllets børn havde brug for at lære, hvor vigtigt det var at passe ordentligt på sine børn – både hvad angår *legemlig* og *åndelig* næring, for at bruge Schaarups ord. Heraf kan man se en kontrastering mellem kropslige og åndelige værdier. De kristne værdier – troen på Gud, som den almægtige åndelige autoritet – forstås som ophøjede og finere end det, der her konstrueres som forældrenes enfoldige og åndelige armod. Ved at foretage denne distinktion, konstruerer borgerskabets sig selv som overlegne, og arbejderklassen som vulgære og underlegne, og som nogen, der er afhængige af borgerskabets oplæring i de finere åndelige værdier. Civiliseringsmissionen bliver det, som legitimerer asylernes eksistens. I en beskrivelse fra et tidligere barn fra Valby Børneasyl kan man se, hvordan den skæve afhængighedsrelation fik betydning for børnelivet:

Det skete en aften, at vi ikke blev hentet på grund af nogle misforståelser. Min far troede, at min mor havde fået ordnet det – hvad hun ikke havde kunnet få gjort, og så var vi ikke blevet hentet. Så gik de to damer fra asylet. Slukkede lyset og sagde, at man kunne jo ikke brænde lys for os to, men nu kunne døren jo i hvert fald stå åben. Kakkelovnen var naturligvis gået ud, så der var både koldt og mørkt. Der sad min lillebror og jeg og vrælede til klokken var ni om aftenen. Så blev det først opklaret i familien, at vi stadigvæk var på asylet, og man fik hentet

os i en fart. Så ved jeg, at min bedstemor sagde: 'Nej, nu skal det være slut med det asyl. Det kan vi ikke have', og så kom jeg og min lillesøster hjem til hende og min bedstefar. Min lillebror kom ud til min mormor på Amager (Olsen1988:24)

Dette eksempel viser, hvordan "asyl-damerne" kunne efterlade børnene, der ikke blev hentet til tiden uden, som pædagogerne nok ville gøre i dag, at bekymre sig om børnene, men også om, hvorvidt forældrene opsagde samarbejdet. Den økonomiske forbindelse gik ensidigt fra asylet til forældrene – forstået således, at pladsen var gratis. Når forældrene tog børnene ud, gav det blot plads til nye børn, som havde brug for pladsen i asylet.

Personalet var de eneste voksne, der havde adgang til informationer om børnenes dag. Derfor havde de også magten til at styre hvilke informationer, der kom ud til forældre og andre besøgende. Dette ses fx når personalet i asylerne sorterede i, hvilke informationer forældre og andre besøgende skulle have og ikke have:

Efter en liste over *den omtrentlige inddeling af Dagen i Asylet* fra 1837, bragt i Karen Stougaard Hossys beretning fra 1985 om københavnske asylter, oplyses følgende:

Denne inddeling af Tiden overholdes saa vidt muligt. En liste uden Angivelse af de enkelte Timer med Undtagelse af den fra Kl.2-3 skal ophænges i Asylet til de Besøgendes Efterretning (Hossy 1985:53)

Bemærkningen om kun at angive sessionen fra 2-3 til 'besøgendes efterretning' viser, at personalet valgte at holde information tilbage for besøgende. Som Hossy også bemærker (Ibid.), kan dette betyde, at der var en vis uvilje mod at offentliggøre *hele* den stramme tidsplan, som jo var en, man stræbte efter, og ikke en endelig plan. Dette kan forstås således, at personalet havde en afgrænset relation til forældrene, som de ikke mente skulle blande sig i livet i asylet. Sorteringen i informationer kan ses som en magtudøvelse, der kun er mulig, fordi asylets konstruktion er baseret på, at personalet er moralsk og socialt hævet over forældrene.

4.2.4 Faglitteraturen og forældrene – optakt til informalisering

I pædagog og seminarieforsøger Hedevig Baggers skrift *Smaa børns lærerinden – I hjemmet, asylet og folke børnehaven* (1920) adresseres personalets relation til forældrene. Men dette skrift må, som Søs Bayer også bemærker til et andet af Hedevig Baggers skrifter (Bayer 2015:6), regnes som en tekst af en pionér, der er langt forud for sin tid, nærmere end som en beskrivelse af tidens faktiske forhold i institutionerne. Baggers tekst er den tidligste jeg har

fundet, som forholder sig anvisende til etiketten for de daglige møder og interaktioner mellem forældre og personale, og den skal forstås i den sammenhæng, at Baggers Frøbelbørnehaver og Folkebørnehaver også er nogle af de første institutioner, der ikke alene var beregnet til fattige og arbejderklassebørn. Disse institutioner var ligeledes målrettede pædagogiske tilbud til borgerskabets børn, og forældrene betalte selv for institutionspladserne. Afhængighedsforholdet mellem forældre og personalet var mere gensidigt, hvilket betyder, at personalet nu i højere grad er nødt til at pleje relationen til forældrene og deres indbyrdes omgangsform – for på én gang at kunne skille sig ud fra forældrene, men uden at eksplicitere deres magt:

Naar man vænner sig til paa rolig, ligefrem Maade at tale uforbeholdent med de paagældende [uenige eller ligegyldige forældre (red.)], vil mange Forlegenheder, Ærgrelser og Stridigheder kunne forebygges [...] Smaabørnslærerinden vil ret ofte føle sig vanskelig stillet imellem nogle Familiens maaske lidt vel overdrevne Paaskønnelse og andres uendelige Ligegyldighed eller Utaknemmelighed. Hun maa ikke lade sig paavirke af nogen af Delene, men gaa den lige Vej og gøre sin Pligt (Bagger 1920:33)

Om konflikter med forældre beskriver hun, hvorledes småbørnslærerinden bør kontrollere sine følelser:

Bliver Lærerinden uretfærdigt angrebet og opægget, bør hun dog ikke lade sig henrive til Vrede, men tilbagevise Dadelen med Alvor og Fasthed. Dersom hun er i Besiddelse af den Evne at kunne holde sig til Sagen uden uhøfligheder, vil meget være vundet (Ibid:34)

Om forældremøder skriver hun:

Ved Forældremøder, der ledes i den rette Aand, faar Forældrene en Følelse af, at Børnehaven er deres, at den bæres af Interesse, og at de har et vist Ansvar for den (Ibid:38)

De nye toner der slås an over for forældrene i Baggers skrift, drejer sig først og fremmest om, at de omtales som en vigtig relation, som småbørnslærerinden må pleje. Forældrene tilskyndes endda at få en *Følelse af at Børnehaven er deres*. Hun taler for, at småbørnslærerinden må bevare en vis professionel autoritet og neutralitet overfor uenige og *utaknemmelige* forældre,

ligesom hun beskriver, hvordan nogle forældre udviser *overdreven påskønnelse* – en så voldsom anerkendelse, at det er svært at holde neutraliteten, eller som hun skriver at *gaa den lige Vej*. At *gå den lige vej* kan anskues på linje med informaliserede værdier: idealet om det stærkt selvkontrollerede menneske, tilføjes nu et ideal om at tilsløre magtforskelle. De stærke hierarkier, sociale skel og udtalte magtforskelle, der prægede relationerne både internt mellem forældrene og mellem personalet og forældrene i 1800-tallets asyler, måtte nu skjules. Alle forældre er i princippet lige, eller skal i hvert fald forsøges behandlet lige af småbørnslærerinden. Hendes behov for at markere autoritet eller reagere på forældrenes overdrevne følelsesudtryk må undertrykkes for at kunne skabe og bevare en *lige* relation til forældrene. Baggers skrift viser, trods præmissen om, at forældrene skylder lærerinden taknemmelighed, som kan læses af citatet, at der er en ligestilling og demokratisering af relationen til forældrene på vej.

4.2.5 Omgangsformer i de første vuggestuer

Overgangen fra asyler til vuggestuer var flydende. Selvom der, som nævnt, var få asyllignende institutioner i Danmark fra sidst i 1800'-tallet og frem, så var det først i løbet af 1940'erne, at vuggestuerne begyndte at etablere sig, og i løbet af 1960'erne, at de blev udbredt. I løbet af 60erne og 70erne begyndte pædagogikken og magtrelationen mellem forældre og pædagoger at ændre sig til en form, vi kan genkende i dag.

Autoritetsrelationen mellem forældre og pædagoger kan undersøges ved at se efter personalets måde at forvalte forældrenes adgang til vuggestuernes rum. Når vi følger vuggestuernes afgrænsninger af rum i det tilgængelige historiske materiale, kan man se at forældrene langsomt blev inviteret længere og længere ind i institutionerne.

Centralt for pædagogikken i institutionerne i 1960'erne, var sygeplejerskernes tommelfingerregel om de tre R'er: ro, regelmæssighed og renlighed. Forældrene afleverede børnene gennem en luge eller i et særligt rum til modtagelse, hvor de også fik børnene tilbage om eftermiddagen, med henvisning til institutionens hygiejne:

Både i 50'erne og langt op i 60'erne kom forældrene overhovedet ikke med ind på stuerne. Børnene blev afleveret ved en lem til personalet, angiveligt på grund af hygiejne (DMÅ 1997)

I nogle institutioner boede personalet oven på vuggestuen. Dette gjaldt helt ind i 70erne (DMÅ 1997:6). Barneplejerskerne bar uniformer, hvilket ikke alene må ses som en hygiejnisk

foranstaltning, men også som en manifestation af vuggestuens institutionelle karakter. Uniformerne viste en tydelig rollefordeling mellem personale, forældre og børn. Det var en måde at afgrænse personalet som en samlet gruppe, der var forskellig fra forældre og andre besøgende. Sidst men ikke mindst signalerede uniformerne også personalets ejerskab over institutionens område. Brug af uniformer kan ses som en måde at opløse de sociale hierarkier på, som gælder uden for institutionen, og en måde at etablere nye på inden for institutionen (Goffman 1968:25-32,77,79,108). Personalets uniformer har således hjulpet til at understøtte og kræve den stærke autoritet, som personalet havde brug for at etablere for at fastholde ekspertautoriteten, men de kunne også bidrage til at differentiere det interne hierarki imellem ufaglærte, faglærte og ledende personaler.

Af senere beskrivelser af vuggestuelivet kan man se, at forældrene i 1960'erne begyndte at komme ind i garderoben, men ikke på stuerne, når de skulle aflevere og hente deres børn. I sine erindringer fra Christianshavns vuggestue fra 1961-1968, skriver en pædagog:

Forældrene måtte stadig ikke komme ind på stuen, de kunne jo snavse gulvet til! De bankede pænt på døren og kunne så stå i døren og overskue stuen (SPR 1991:44)

Det er fortsat hygiejneargumentet, der henvises til, men forældrene får trods alt lov til at se ind på stuen. Dette tyder på, at der var gang i en opblødning af relationen. I en anden kilde, beskriver en århusiansk pædagog forældrekontakten i en vuggestue 1968:

Børnene blev afleveret ude i modtagelsen – ikke på de stuer, de hørte til. Forældrene tog overtøjet af deres børn og trykkede på den knap, som ringede inde på barnets stue. Så gik man ud i modtagelsen og tog imod barnet. Der blev altid sagt til os, at afleveringssituationen skulle gå hurtigt: sige goddag, nærmest hive barnet ud af armene på forældrene, sige farvel og ind på stuen med barnet (Stærfeldt & Tuft 2008:11)

Beskrivelserne ovenfor fortæller noget om forældrenes rolle i vuggestuerne, og om den dominerende opfattelse af deres manglende ret til vuggestuens område. Møderne mellem forældre og personalet var relativt korte, effektive og måske også mere formelle, end vi snart skal se, at de er i dag. Forældrene måtte ærbødigt vente uden for institutionen, og senere foran stuen, indtil personalet eller lederen tog imod deres barn. Forældrene var afhængige af

personalets hjælp og opmærksomhed, når de skulle hente og bringe børnene. Der var ikke umiddelbart behov for den store gensidige, emotionelle tilpasning eller indtryksstyring under mødet. Afhængigheden var overvejende ensidig og begrænset til det funktionelle. Vuggestuerne var pædagogernes territorium, ikke forældrenes.

4.2.6 Professionel legitimitet og forældredeterminisme

Den høje spædbørnsdødelighed betød, at børn først og fremmest blev set som nogen, der skulle beskyttes mod smittefare. Derfor kan man sige, at barneplejerskerne først og fremmest hentede deres professionelle legitimitet i sundhedsvidenskaben. 'Pædagogikken' drejede sig primært om at holde god hygiejne, og om at give børnene korrekt ernæring og søvn, så de kunne overleve. Med andre ord var det sygeplejerskerne og barneplejerskernes mantra om de 3 R'er, der var styrende for dagligdagen i de første vuggestuer.

Som følge af statens øgede fokus på sundhed og hygiejne forsvandt smittefaren i løbet af 40erne. Til gengæld fik man øje på, at man gennem teknologier fra nye videnskaber såsom mentalhygiejne, udviklingspsykologi, tilknytningsteori og psykoanalyse mente at kunne forebygge problematiske udviklinger i befolkningen. Fælles for disse nye videnskaber var, at forældrenes handlinger blev anskuet som særligt afgørende for børnenes fremtid. Dette rationale betegnes af sociologen Frank Furedi som 'parental determinism' (Furedi 2002, Lee et al. 2014), eller på dansk, forældredeterminisme. Forældredeterminismen konstruerer forældres hverdagsaktiviteter som direkte og kausalt forbundne til børns mislykkede fremtid (Lee 2014:3) og placerer derved et stort ansvar hos forældrene, hvis 'dårlige opdragelse' eller 'forkerte valg' ses som havende potentielt alvorlige konsekvenser for resten af barnets liv. Forældredeterminismen tager udgangspunkt i, hvad man kan kalde 'det skrøbelige barn' – et syn på børn, som nogle, der i udgangspunktet er truede, og som potentielt altid kan skades af deres omgivelser. Dette fordrer en konstant risikobevisthed blandt dem, som omgiver barnet (Lee et al 2014:6). Denne risikobevisthed uddelegeres til eksperter i institutionerne, som legitimerer deres autoritet ved at trække på rationalerne fra de nye videnskaber.

Hvor asylerne før primært skulle beskytte børnenes fysiske skrøbelighed, var det nu også psykisk afvigelse, som skulle forebygges af vuggestuernes eksperter og den nyeste viden. Med andre ord skete der, som historikeren Ning De Coninck-Smith argumenterer for (2002), et skift ift., hvilken videnskab de professionelle henviste til, når de skulle legitimere deres ekspertrolle for forældrene. Hvor det før var udbredelsen af kristelige dyder og lægevidenskaben, som legitimerede institutionerne og deres opdragelsesprojekt, blev det i løbet af 40erne

mentalhygiejne, udviklingspsykologi, tilknytningsteori og psykoanalysen, som udgjorde de professionelle videnskabelige fundament (Ibid.:21). De nye civiliseringsidealer blev dermed formuleret på et nyt grundlag. Dette ses fx i psykologen Anne Marie Nørvigs skrifter i *Vore Smaabørn* (Nørvig 1955) og ligeledes i den populære udgivelse af Dr. Benjamin Spock fra 1946, som ud over at give detaljerede lægefaglige råd til nye forældre, som en af de første baserede sine opdragelsesråd i psykoanalysen (Spock 1954). Dette betød, at det nu ikke var nok, at forældrene sørgede for, at der var rent omkring deres små børn, og at de fik den korrekte ernæring og mængde af søvn. Nu skulle de også, på institutionernes foranledning, opføre sig på en bestemt måde omkring børnene og give dem den rette mængde og kvalitet af mental stimulering og omsorg for at sikre, at børnene udviklede sig normalt.

Denne logik fordrer en særlig relation mellem personale og forældre. Personalets ekspertviden om børns fysiske og psykiske sundhed var afgørende for børnenes skæbne – deres overlevelse og deres fremtid som enten 'normale' eller 'afvigere'. Den nye legitimeringslogik gav også personalet juridisk autoritet til at gribe ind, når forældrene ikke syntes at leve op til de nye videnskabers idealer om moralsk forsvarlig opdragelse. Derfor havde de professionelle viden stor betydning for forældrene. Dette gav dem magt og autoritet over forældrene, som var afhængige af deres viden.

Man kan sige, at personalets autoritet og definitionsmagt i de første institutioner til de mindste børn både trak på en moralsk logik, en hygiejneetik fra pædiatrien og medicinsk videnskab, samt på en psykologisk- pædagogisk legitimitet. Personalet hentede legitimiteten til at gøre vuggestuen til deres i kraft af den pædagogiske opgave det var at drage omsorg for børnenes både fysiske skrøbelighed og psykologiske udvikling. Det nye fokus på børnenes psykologiske udvikling skulle først brænde rigtigt igennem i vuggestuernes praksis 20-30 år senere. Som vi følgende skal se, satte efterkrigstidens opgør med autoritære strømninger gang i en kulturel frisættelse, som satte endnu større fokus på menneskets følelsesliv, herunder også børns.

4.3 Informaliseringen

I 1960'erne var der økonomisk højkonjunktur i Danmark. Arbejdsmarkedet efterspurgte yderligere arbejdskraft, hvilket betød at flere familier havde behov for at få deres børn passet, så både far og mor kunne arbejde. Fra 1964 kom en ny lov om offentlige dagtilbud til alle børn uanset social baggrund. Denne lov gav en stor vækst i antallet af børneinstitutioner. Langt flere

børn blev sikret pasning, og flere forældre kunne arbejde. Derfor var loven afgørende for opbygningen af velfærdsstaten og for børns institutionalisering – en periode, som Jan Kampmann betegner ”den første institutionalisering” (Kampmann 2009).

Samtidig startede en kulturel frisættelse. Anti-autoritære bevægelser udfordrede de traditionelle, konservative normer, magthierarkier og adfærdsformer. Der skulle fx gøres op med ideen om, at kvindens plads var i hjemmet – og med mandens generelle magtoverlegenhed. Dette førte bl.a. til, at aborten blev fri i 1966 (Lauridsen 2014). Med Elias begreb kan man sige, at der sker et skift i magtbalancerne. Kvinder blev mindre afhængige af mænds økonomiske hjælp, begge familiemedlemmer kunne arbejde, og det blev nemmere for arbejderfamilier at ’klatre op i samfundet’. Den øgede sociale mobilitet betød, at mennesker med forskellige sociale baggrunde kom tættere på hinanden og påvirkede hinandens omgangsformer, og dette skabte samtidig en fordring om at tilstræbe demokratiske former og sløre sociale forskelle. Dette betød ifølge Elias (1997) og Wouters (2011), at omgangsformerne blev mere afslappede og uhøjtidelige, hvilket skabte et nyt ideal for social adfærd. Den stive, kontrollerede form, som før havde præget hverdagen, blev afløst af et ideal inspireret af psykologien om at udtrykke sine følelser, i stedet for at undertrykke dem. Den kulturelle frisættelse skal ikke mindst ses i lyset af de to verdenskrige, som gav anledning til et ideologisk opgør med totalitære styreformere, med kapitalismens sideeffekter i form af social ulighed, og med den autoritetstro indstilling, som havde gjort fascismen og nazismen mulig (Elias 1997, Wouters 2011). Tidens politiske fokus var derfor på at institutionalisere og standardisere demokratiske normer og omgangsformer for at modvirke store sociale uligheder (Gilliam & Gulløv 2012:278). De nye offentlige daginstitutioner blev en af fronterne, hvorfra man gennem politisk styring kunne sikre fredelig social integration i befolkningen gennem pædagogisk arbejde med systematisk demokratisk socialisering af børnene (Ibid:51, 257). Ideen om det skrøbelige, let påvirkelige barn var veletableret og fulgtes med det, som Kampman fremhæver som et ligeså veletableret fokus på børns behov (Kampmann 2004). Disse logikker fandt deres fundament i forskellige affarter af udviklingspsykologien og reformpædagogikken, som fik et nyt gennembrud i 1960’erne. Væksten i institutioner betød, at den pædagogiske figuration voksede, men da statens interesse for og indblanding i institutionernes indhold endnu var begrænset til at sørge for pasning til stadig flere børn, betød det, at diskussionen om det pædagogiske indhold, groft sagt, fortsat var begrænset til institutionspersonaler og andre interesserede. I tiden mellem 60erne og op gennem i 80erne kunne man blandt

institutionspersonaler, teoretikere og eksperter finde intense uenigheder om, hvad 'børns behov' var, og om hvordan pædagogikken i institutionerne burde være. Som Kampmann pointerer, kan feltet trækkes op mellem en lejr, der var optimistisk omkring børneinstitutionerne, og en mere kritisk lejr (Ibid.). De optimistiske forstod børneinstitutionerne som steder, hvor børn med hjælp fra kvalificerede voksne kunne stimuleres bedre end hos forældrene. Dette skulle ske gennem en struktureret og didaktisk styret pædagogik. De institutionskritiske, derimod, hældte til en børnecentreret selvforvaltningspædagogik, hvor børn fik rum til at udtrykke sig selv gennem fri leg og medbestemmelse (Ibid.) – og hvor forældrene skulle hjælpes til at *føle* at institutionen var *deres*, som Bagger skrev (Bagger 1920). Trods stadige udfordringer fra mere strukturorienterede og autoritære grundidéer, har de børnecentrerede, reformpædagogiske idéer om medbestemmelse, fri leg og egalitære autoritetsrelationer holdt godt fast i pædagogerne siden 1960'erne, som Gilliam & Gulløv også har vist (2012).

I 1992 blev der i Danmark indført en såkaldt pasningsgaranti, et princip om brugerindflydelse i den offentlige sektor, samt obligatoriske forældrebestyrelser i alle institutioner. I 1998 kom puljeordningen og fritvalgsordningen, som betød, at forældrenes valg af institution fik stor betydning for institutionernes økonomi. Udgivelser af faglitteratur om forældresamarbejde tog til, og her var et populært budskab, at pædagogerne måtte tilstræbe mere ligeværdige og tillidsskabende relationer til forældrene (fx Henriksen et al 1974, Lund 1983, Olsen 1999). Alle disse tiltag gjorde relationen mere ligestillet, men var også – i tråd med Elias' perspektiv – udtryk for en generel samfundsmæssig udligning af magtrelationer. Det var ikke blot pædagogikken forstået som relationen mellem børn og pædagoger, der undergik en demokratisering og informalisering, men også relationen mellem forældre og pædagoger.

4.3.1 Uddannelse og fagforening

Fagforeningsmæssigt hørte vuggestuepersonalet sammen med social- og sundhedsområdet indtil 1973, mens de uddannelsesmæssigt først blev sammenført med 'normalområdet' fra 1991, da pædagoguddannelsen blev til en generalistuddannelse – dvs. at man ikke længere uddannede sig til et bestemt pædagogisk område, som man hidtil havde gjort. Fra 1974-1992 hørte vuggestuepædagogernes uddannelse under socialpædagogikken som *børneforsorgspædagog* og senere *socialpædagog* i en samlet uddannelse til *dag- og døgnforanstaltninger for børn, unge og voksne med fysiske, psykiske eller sociale handicap*, som det hed (Kobberø 1991:27). At der skulle gå over 50 år, før vuggestueområdet

fagforenings- og uddannelsesmæssigt blev sammenført med børnehavepædagogikken, kan tænkes at have fastholdt vuggestuerne i nogle lidt mere formaliserede omgangsformer, længe efter at børnehavområdet begyndte at praktisere de mere uformelle omgangsformer, som prægede reformpædagogiske kredse. Det har i hvert fald gjort overgangen mere langsommelig, hvilket også ses i eksemplerne i afsnit 4.2.3.

4.3.2 Faglitteraturen og forældrene

Som nævnt var Baggers tanker langt forud for sin tid. I vuggestuerne blev de traditionelle sociale hierarkier fortsat opretholdt. Udover Bagger og hendes mand, Sofus Bagger, kom stadigt flere pionerer til på det småbørnspædagogiske område, fx Anna Wulf, Sofie Rifbjerg og Jens Sigsgaard herhjemme, men også pædagogiske tænkere fra udlandet såsom Maria Montessori, Celestin Freinet og Alexander Sutherland Neill, blandt andre, som fik stor betydning¹³ (Lauridsen 2014). Efterhånden som pædagoguddannelsen blev etableret, statsliggjort og standardiseret i tiden fra 1930'erne til ca. 1960'erne fik disse nye pionerer og tænkere mere indflydelse på pædagogikken i institutionerne – særligt gennem *Kursus for småbørnspædagoger*, der samlede flere af de danske pionerer. *Kursus*, som det blev kaldt, blev grundlagt af Sofie Rifbjerg og Sigurd Næsgaard i 1928, og var inspireret af børnepsykologien og reformpædagogikken. Her var det børns frie kreative aktiviteter og deres personlighedsdannelse, som blev vægtet. Der var et særligt kulturradikalt og progressivt miljø omkring *Kursus*, hvor relationen mellem undervisere og studerende var kendt for at være særligt nærværende og omgangstone afslappet (Himmelstrup 1995).

Eftersom vuggestuerne fortsat blev regnet som en del af socialforsorgen og pædiatrien (Bayer & Kristensen 2015), var det dog primært børnehavepædagogikken, der var til diskussion. I dag ligger vuggestuepædagogikken så tæt op ad børnehavepædagogikken, at der stort set ikke længere skelnes i faglitteratur, på uddannelsen og blandt pædagogerne i mit feltarbejde.

Et gennemgående træk ved de nye pædagogiske retninger var (i forskellige grader og fortolkninger) et ideal om frihed og om at sætte barnet i centrum for pædagogikken samt en kritik af samtidens autoritære strømninger. Pædagogerne skulle så vidt muligt, og oftest med vægt på en 'ikke-autoritær autoritet', støtte og guide barnet i dets nysgerrighed og skabe gode

¹³ For en grundig diskussion af de forskellige tænkere, se fx 2.bind af Bayer & Kristensen 2015.

rammer for barnets kreative leg og udvikling (med forskellige vægtninger på strukturerede aktiviteter). Der kom fokus på at arbejde med at udtrykke følelser, og på at forstå og rationalisere over følelsers betydning i pædagogikken gennem forskellige teoretiske greb (Nordenbo 1987). Pædagogen skulle vise respekt for barnets følelser, som det ses i udgivelsen *Følelsernes Pædagogik* (Hartig 1982), som er en selvbeskrivelse af børnehaven *Solsikken* i Gladsaxe, der eksperimenterede med *kollektiv ledelse, åben-plan*¹⁴ og en ny vægtning af *respekten for børns følelser*.

Udgivelser til pædagoger om forældresamarbejde blev efterhånden mere almindelige. Forældrenes status ændrer sig ligesom børnenes. Hvor de før blot "leverede" børn til institutionerne, åbnede institutionerne sig nu for dem. Deres holdninger og følelser til institutionerne skulle i langt højere grad inddrages. Som tre pædagoger fra *Solsikken* fortæller i et interview til Samvirke 1983 om deres nye bog *Følelsernes Pædagogik* (Hartig 1982):

Vi vil gerne have kontakt med børnenes forældre. De er velkomne når som helst – også til at deltage i arbejde og leg. De opfordres både til at 'være med' og til at gribe ind, hvis de er vidne til noget uheldigt – og forresten kan de slå sig ned og hente en kop the eller kaffe i køkkenet, når de har lyst (...) Den gensidige åbenhed og tillid får os alle til at udvikles. Det er hændt, at forældre ikke har brudt sig om, at børnene til tider stiller større krav til dem, end de gjorde før. Ungerne er vant til herfra, at det de siger og føler, bliver taget alvorligt, nu stiller de lignende krav til deres forældre (Lund 1983)

Der sker et skift i litteraturen om relationen mellem forældre og pædagoger. Nu rådgives der om de mere uformelle dele af relationen (se især Henriksen et al. 1974:61-62); om hvordan forældrenes følelsesmæssige involvering i børnene (se fx Wilmann og BUPL 1988) har betydning for relationen; og om hvordan forhandlinger og fælles løsninger med forældrene kan klares. Fx inddeles forældresamarbejdets former således i en udgivelse fra 1987:

1) Det samvær forældre indbyrdes kan have på et både formelt og uformelt plan

¹⁴ Hvor børnene fx ikke har fast tilknytning til én stue

2) *Det samvær mellem institution og hjem, som foregår i såvel formelle som uformelle samtaler, arrangementer og møder. Rammerne for dette samvær er bestemt af lovgivning og økonomiske ressourcer*

3) *Det samvær mellem forældre og pædagogen, som opstår ved, at pædagogen ser et pædagogisk formål og en personlig interesse i et samvær ud over de formelle rammer*

(Clausen, Harbo & Rokkjær 1987:46)

Ikke nok med at de uformelle møder nævnes i alle tre punkter, så vægtes nu også pædagogens *personlige interesse* i relationen, hvilket må siges at være nogle skridt fra Baggers afmålte, autoritative småbørnslærerinde.

I en anden nordisk udgivelse fra 1979 opfordres der til at være særligt opmærksom på både forældrenes og pædagogens egne følelser:

Observér forældre, der afleverer og henter deres børn. Tænk over, hvad du føler i relation til forældrenes adfærd og samspil med barnet. Hvordan ville du have opført dig i en lignende situation (Bruun & Kärrby 1979).

Her skal pædagogen bruge sig selv, og mærke hvad hun *føler* for at vurdere forældrenes adfærd med barnet. Der kommer et helt nyt fokus på *følelser*, hvilket også ses senere i samme udgivelse. Her stilles en længere række spørgsmål op som forslag til, hvad der kan diskuteres med forældrene, heriblandt: *Hvad gør vi ved den skjulte aggressivitet? [...] Hvor vrede kan henholdsvis personale og forældre tillade sig at blive?*

Fra Baggers skrift til de 'nye' udgivelser sker et skift fra at arbejde med relationen til forældrene gennem selvkontrol og tydelig afmålt autoritet, til mere reflekterende, forhandlende former, gensidig tilpasning mellem forældre og personale og et langt større fokus på det emotionelle både udadtil og indadtil. Selvkontrollen drejer sig nu i højere grad om at afstemme med forældrene. Nu rådgives der om at tilstræbe en gensidig følelsesmæssig afstemning, hvor det før var småbørnslærerinden, der måtte holde fast i sin egen autoritet gennem selvkontrol. Med andre ord kan man i faglitteraturen spore anvisninger til det, som Cas Wouters betegner menneskets 3. natur – det vil sige, en informisering af omgangsformerne i vuggestuerne.

Denne udvikling kan, som vi skal se i det følgende, også spores i beretninger fra hverdagen i vuggestuerne.

4.3.3 Omgangsformer i reformpædagogiske vuggestuer

Reformpædagogikken kan anskues som informaliseringens pædagogiske pendant. Landsforeningen af Foreningen Frie Børnehaver (LFFB), som var central i forbindelse med udbredelsen af de første reformpædagogisk inspirerede vuggestuer, kan tjene som eksempel på, hvordan de nye tanker satte sig igennem i praksis, og senere i lovgivningen. Foreningen blev stiftet af Viola Nørløv i 1939, og i 1959 oprettede den en vuggestue efter ånden herfra (se Haabets Alle 2017). I denne nye vuggestue skulle personalet nu ikke længere bo i institutionen, forstanderinden blev til en leder (som stadig var sygeplejeruddannet), og vuggestuen var ikke indrettet som et hospital, men som en børnehave for de mindste børn (Olsen 1999:73, Bayer & Kristensen 2015:163).

Ifølge LFFB selv, repræsenteret af Vagn Olsen i et jubilæumsskrift (1999), gik LFFB i det hele taget foran ift. at trække, hvad han kalder kulturradikale og antiautoritære strømninger ind i børnehaverne og vuggestuerne. Disse frie børnehaver og vuggestuer forstod sig selv som fri for religiøse og politiske påvirkninger, trods foreningens rødder i arbejderbevægelsen (Ibid:184-87). LFFB sigtede efter moderne demokratiske idealer og sorterede, i modsætning til menighedsbørnehaverne, ikke i forældrenes religiøse baggrund eller civilstand, når børnene fik plads i en institution (Ibid:13, Arbejdermuseet 2018). I institutionerne blev legetøjet sat i børnehøjde i stedet for at være låst inde, og børn og pædagoger var dus i stedet for Des, ligesom de studerende og underviserne på *Kursus* og Frøbelseminariet også var det (1999:74-75).

Inddragelse af forældre i institutionernes beslutningsprocesser var en stor del af LFFB's virkemåde, idet foreningen opstod som et forældreinitiativ. I 1950'erne var der ikke tradition for at lade forældre have medindflydelse på de offentlige institutioners praksis. Da foreningen besluttede, at forældrene skulle have sæde i institutionernes bestyrelser, skete det derfor ikke uden kamp med myndighederne. Det blev da også en sag, som LFFB lavede en del lobbyarbejde med politikere for at forklare (Ibid.).

Som vi har set i faglitteraturen og i materialet om LFFB-vuggestuen, forandrede relationerne i vuggestuernes hverdagsliv sig langsomt. Det blev almindeligt, at forældrene kom ind på stuerne og fik en kop kaffe om morgenen eller om eftermiddagen (Henriksen et al 1974:63-64). Nogle vuggestuer havde hjemmebesøg flere gange i løbet af barnets tid i institutionen – for at personalet og forældrene skulle lære hinanden bedre at kende og etablere et *tillidsforhold* (Ibid.: 63, 64, 68). Der sker langsomt en vis udjævning af autoritetsforholdene samt en formel,

såvel som uformel demokratisering mellem både børn og voksne, og personale og forældre, og dette sker parallelt med den samfundsmæssige udjævning og tilsløring af autoritetsforhold, som finder sted i disse år. Skifter vi nu blikket til lovgivning på det pædagogiske område, kan vi se, hvordan tankerne om forældreindflydelse ligeledes langsomt vinder indpas.

4.3.4 Lovgivning - demokratisering og effektivisering

I 1970'erne indførtes de første cirkulærer om forældreindflydelse i daginstitutioner. I 1976 hed det i et cirkulære fra Socialministeriet fx at *"Daginstitutionerne har til opgave i samarbejde med forældrene at skabe et miljø for børnene, der kan supplere hjemmets opdragelse"* (Socialstyrelsen 1979:4). Denne lov giver institutionerne pligt til at forsøge at inddrage forældrene, og gør det til institutionens mål at *supplere hjemmets opdragelse*.

I 1992 skærpes og formaliseres loven yderligere ved at gøre det lovpligtigt at oprette forældrebestyrelser i institutionerne. Loven om forældrebestyrelser af 1992 (Socialministeriet 1992a) betød, at forældrene nu formelt havde adgang til at få indflydelse på institutionernes drift. Det hed i vejledningen, at *"forældrebestyrelsens opgave er at fastlægge principperne og retningslinjerne for daginstitutionens pædagogiske virksomhed – ikke at træffe de daglige beslutninger, der udmønter principperne"* (Socialministeriet 1992b:6.1.1). Kommunalbestyrelserne skulle fastsætte overordnede mål og rammer for daginstitutionerne, og forældrebestyrelserne skulle fastsætte principper for daginstitutionens virksomhed og for anvendelsen af den budgetramme, som kommunerne udstak. Daginstitutionens ledelse havde fortsat ansvaret for den administrative og pædagogiske ledelse og for forbindelsen til forældrebestyrelse og kommunalbestyrelse. Man kan, ligesom Bayer & Kristensen gør det (2015:226), argumentere for, at forældrebestyrelsernes magt var begrænset, fordi loven fulgtes af strategier hentet fra New Public Management (NPM¹⁵), som detaljestyrede diverse vedtægter, budgetter og årsplaner gennem lovens vejledning i en grad, som reelt gav begrænsede friheder til bestyrelserne. Formelt medførte loven imidlertid, at forældrene fik adgang til indflydelse på driften af vuggestuerne, hvilket kan betegnes som en formel demokratisering af relationen. Dette var en væsentlig forandring set i det større perspektiv.

¹⁵Et neoliberalt og management-inspireret koncept, der bygger på ideen om, at konkurrence mellem sammenlignelige enheder i organisationer fører til bedre service, samt en logik om at ansvarliggøre medarbejdere for organisationens udvikling gennem forskellige styringsværktøjer (Bayer & Kristensen 2015:224).

Som velfærdsforskeren Anette Borchorst argumenterer (2000:65), har fritvalgsordningen (med Serviceloven af 1998) og puljeordningen (pengene følger barnet) været med til at udvide forældrenes rolle i institutionerne. Hertil kommer udvidelser af barselsorloven, som også har haft betydning for, hvornår børn typisk indskrives i institutionen. Disse udviklinger betyder, at pædagogerne bliver mere afhængige af forældrene og deres valg. Magtrelationen udligner sig således mere og mere i kraft af de ændrede og mere gensidige forbindelser.

4.3.5 Professionel legitimitet

Hvor vuggestuerne tidligere primært passede børn fra fattige familier og arbejderfamilier, oplevede flere og flere institutioner nu stor social diversitet blandt forældrene. De etablerede sociale hierarkier mellem personale og forældre blev udfordret, dels af at borgerlige og velstående folk nu også var del af forældregruppen, dels af at personalet, fordi pædagoguddannelserne var blevet en del af velfærdstatens uddannelsestilbud til alle, nu også og i stigende omfang kom fra arbejderhjem (Gytz Olesen 2004, Danmarks Evalueringsinstitut 2016). Dette betød, at vuggestuerne i højere grad blev en mødeplads for forskellige socialgrupper. I asylerne kunne de borgerlige filantroper åbenlyst kræve forældrenes autoritet, fordi forældrene ensidigt var afhængige af dem, men nu blev relationen mere lige og eksplicite magtudtryk tabuiserede. Vuggestuefigurationens nye sociale sammensætning fordrede nye sociale koder og derfor også nye måder at søge professionel legitimitet på.

Sidst i 1970'erne kom der i kølvandet på de to oliekriser store økonomiske nedskæringer på daginstitutionsområdet. Dette opfattede man, som Bayer & Kristensen skriver, som en krise for pædagogprofessionen, som førte til et større fokus på at udarbejde professionsstrategier. Det blev magtpåliggende at vise pædagogstandens særlige professionalisme og samfundsmæssige betydning for omverdenen (Bayer & Kristensen 2015: 249ff). Dette fik, som Bayer & Kristensen (2015) viser, betydning dels for pædagogernes overordnede gruppedannelser gennem fagforeninger og uddannelser, dels for de lokale hverdagslige interaktioner mellem pædagogerne og de nye og mere sammensatte forældregrupper, hvis anerkendelse og respekt pædagogerne nu skulle gøre noget ekstra for at få, fordi de ikke længere nødvendigvis var forældrene socialt og økonomisk overlegne, og heller ikke længere selv nødvendigvis blev anskuet som moralsk overlegne. De var kort sagt afhængige af forældrenes og samfundets anerkendelse for at undgå yderligere nedskæringer og dermed kunne udføre deres arbejde med børnene.

De psykologiske strømninger, som startede i 1940'erne, og som bestemte børnene som psykologisk skrøbelige og forældrenes handlinger som kausalt forbundet til børnenes fremtid, tog stærkt til i løbet af 1960'erne og 70erne. Udviklingspsykologiens forbindelse til traditionelle naturvidenskabelige logikker var central som legitimeringsstrategi (Bayer & Kristensen 2015:39-66,276). Med udviklingspsykologien kunne pædagogerne henvise til 'normale' udviklingskurver, som forældrene skulle understøtte ved at leve "det normale familieliv" (Rose 1999:159). Udviklingspsykologien gjorde det muligt at begrebsliggøre 'det normale familieliv' som fraværet af konflikter, og som et rum, hvor man kunne udtrykke sig frit, og som barnet associerede med noget trygt og rart. Børns tilpasningsproblemer blev med andre ord tegn på, at der var noget galt i familiens 'følelsesøkonomi' (Ibid.). Dette legitimerede de professionelles krav til viden om børnenes familier, imod at de gennem denne viden kunne hjælpe familierne til at understøtte barnets normale udvikling. Når pædagogerne kendte familierne, kunne de hjælpe dem til at give deres børn den rette kærlighed, i den rette mængde. Denne logik krævede imidlertid, at forældrene udtrykte deres følelser og oplevelser over for pædagogerne. Derfor blev det, som vi så i afsnit 4.3.2, vigtigt at arbejde med forældrenes tillid ift. pædagogerne. Dette arbejde fulgte tidens trend med de nye uformelle omgangsformer ud fra logikken om, at lighed virker tillidsfordrende. Dette bevirkede på den ene side en umiddelbar udjævning af autoritetsforholdene, og på den anden side var det også en subtil måde for professionen at beskytte sin autoritet på i en relation, der var blevet mere lige, og hvor den brede befolknings opbakning til professionen fik større betydning, fordi vuggestueinstitutionen nu var en del af den politisk styrede velfærdsstat.

Op igennem 1980'erne og til dels 1990'erne har udviklingspsykologien fortsat domineret småbørnsområdet – ikke mindst pga. den generelle opfattelse inden for dens forskellige grene af, at de tidligste år har størst betydning for resten af barnets liv, og at barndommen er et forstadium til voksendommen. Fra sidst i 1980'erne begyndte et nyt barndomssyn at etablere sig som en kritik mod psykologiens rødder i positivismen (James et.al. 1999:41), nemlig det, som kaldte sig for 'det nye barndomsparadigme'. Det nye barndomsparadigmes forskere trak overvejende på hverdagssociologiske og kulturanalytiske tilgange (se fx Åm 1989, Ehn 2004, Andersen & Kampmann 1996, Gulløv 1999, Højlund 2002, Palludan 2005), og ønskede at studere børn som 'beings' og ikke som 'becomings', dvs. som sociale aktører og handlende subjekter med oplevelser, erfaringer og intentioner på lige fod med voksne (Kampmann 2003:80). Det nye barndomsparadigme forstod på mange måder sig selv som børnenes

allierede, hvilket fx kom til udtryk i et særligt fokus på at forsøge at indfange børns egne perspektiver på deres liv i familier og institutioner. Dette fokus på børns aktørskab var især anledning til genkomsten af den børnecentrerede pædagogik og ideen om 'det kompetente barn'.

De psykologiske opfattelser stod ikke længere uimodsagt. Det blev til en vis grad muligt for forældre at stille spørgsmålstejn ved pædagogernes vidensautoritet. Pædagogerne stillede også spørgsmålstejn ved deres egen rolle i børnenes liv, ved institutionskulturen og ved deres egne praksisformer (Kampmann 1997:233). Som vi skal se i det næste, har denne tendens til dels holdt ved frem til i dag, men er siden 1980'erne i stigende grad blevet udfordret af statslige forsøg på at erobre autoritet gennem diverse styringsteknologier til institutionerne og deres professionelle.

4.4 Nyformaliseringen og intensiveringen

Efter 1970'ernes oliekrise startede Schlüter-regeringen i 1980'erne og begyndelsen af 1990'erne et moderniserings- og effektiviseringsprojekt i den offentlige sektor. Særligt fra 90erne begyndte staten at interessere sig for børnene og indholdet i institutionerne. Dette betød, at vuggestuefigurationens interdependenskæder blev forlænget til staten. De interne pædagogiske diskussioner, som voksede frem i 1960'erne, blev i tiltagende grad til eksterne politiserede kampe om, hvilken rolle børn skulle have i samfundet (Kampmann 2004). Logikker lånt fra New Public Management blev styrende for nye policies på daginstitutionsområdet, og der kom betydelige nedskæringer i institutionerne. Nedskæringerne var, som nævnt, anledning til, at pædagogprofessionen (fagforeningerne) så sig nødsaget til at udvikle professionsstrategier for at adskille sig ift. skolen og familien (Kampman 2014, Bayer & Kristensen 2015). Familien, fordi småbørnspædagogernes arbejde ofte sidestilles med den omsorg, som foregår her, og forstås som naturligt tilknyttet et moderinstinkt. Skolen ville man afgrænse sig fra fx ved at gøre opmærksom på, at småbørnsinstitutionerne var andet og mere end skoleforberedelse, da denne logik implicerer, at daginstitutionerne blot er et forstadium til den vigtige skoletid (Kampmann 2014, Bayer & Kristensen 2015). Disse forhold er helt centrale for den sidste og tredje tråd i min historie om relationen mellem forældre og de danske småbørnsinstitutioner, som jeg nu skal præsentere, nemlig nyformaliseringen.

Institutionerne er nu en helt central del af velfærdsstaten og drives primært af stat og kommuner. En drivkraft bag nyformaliseringen kom af oliekrisen og de efterfølgende store økonomiske udsving, som betød, at velfærdsstaten blev ramt af en tillidskrise (Gilliam & Gulløv 2012:52). Tillidskrisen betød, at både stat, pædagoger og forældre efterspurgte mere autoritet til daginstitutionerne. Svaret på denne efterspørgsel blev blandt andet, at staten tog sig mere magt gennem detaljestyling af daginstitutionerne. Disse forandringer tog fart efter Danmark deltog i den første internationale IEA-test i 1991, og senere den første PISA-undersøgelse i 2000, hvori de danske skoleelevers læsefærdigheder ikke fik tilfredsstillende placeringer. Testresultaterne affødte en intensivering af den udvikling mod større statslig detaljestyling, som begyndte i 80erne, samtidig med at de tilførte en vis nervøsitet ift. den globale *uddannelseskonkurrence* (Bayer & Kristensen 2015:39-77, Kampman 2014). Dette medførte et større politisk fokus på læring, der kom til at række helt ind i tilrettelæggelsen af daginstitutionerne (Kampmann 2009, 2014, Pedersen 2011, Gilliam & Gulløv 2012, Ahrenkiel 2013b, Kryger 2015, Bayer & Kristensen 2015, Gilliam 2016). Vuggestuefigurationens interdependenskæder voksede med staten og kommunernes nye fokus på at implementere og styre pædagogikken i daginstitutionerne i retningen af mere læringsorienteret indhold. Pædagogerne var nu i langt højere grad afhængige af at hente status og autoritet gennem deres tætte integration med staten. Symbolet på denne integration var det øgede fokus på læring og udvikling. Staten intensiverede sin magt, og blev i højere grad en tredje part i autoritetsrelationen mellem forældre og pædagoger.

4.4.1 Lovgivning og policys i nyformaliseringens læringsdagsorden

I 1995 indføres, som en væsentlig del af velfærdsstatens modernisering, kravet om lokale virksomhedsplaner. Her skulle også daginstitutionerne beskrive mål og formål, som gjorde det muligt at stille pædagogerne til regnskab for, hvorvidt deres praksis stemte overens med det nedskrevne.

Fra 2000 blev den førnævnte internationale konkurrence om viden målt i en årlig international PISA-test, hvor skolebørns kompetencer inden for bestemte faglige områder sammenlignes de deltagende lande imellem. Trods Danmarks store udgiftspost på uddannelsesområdet, klarede landet sig middelmådigt i de første tests. Dette førte til et øget fokus på, hvordan man kunne få de danske børn til at klare sig bedre i PISA.

Med logikkerne fra NPM blev en central del af svaret at udarbejde nationale pædagogiske læreplaner til daginstitutionerne, hvilket blev lovfæstet i 2004 (Socialministeriet 2003). De Pædagogiske Læreplaner består af 6 læreplanstemaer, som alle dagtilbud er forpligtede til at

dække i deres praksis, og ikke mindst dokumentere hvorledes de planlægger, gennemfører, dokumenterer og evaluerer disse. Endvidere blev sprogstimulering af tosprogede børn obligatorisk.

I 2007 blev der indført obligatorisk tilbud om sprogscreening for alle 3-årige børn, samt obligatorisk sprogstimulering for børn, der som følge af denne test vurderes ikke at have et alderssvarende sprog.

Fra 2011 blev dette ændret til obligatorisk sprogvurdering for alle 3-årige tosprogede børn, også børn der ikke var indskrevet i dagtilbud. Forældre til to-sprogede børn kan nu miste retten til børneydelse, såfremt de ikke lader børnene sprogvurdere og indskrive i daginstitution.

I maj 2018 indgik regeringspartierne, Dansk Folkeparti og Socialdemokratiet en aftale, der gør 25 timers vuggestuegang om ugen obligatorisk for børn over 1 år, som bor i såkaldt ghetto-kategoriserede områder. Vuggestuerne skal iværksætte intensive læringsforløb, hvor børn som optages i de obligatoriske læringstilbud skal lære dansk og introduceres *til de danske traditioner, højtider [...], samt demokratiske normer og værdier* (Børne- og socialministeriet 2018). Brud på denne lov sanktioneres med fratagelse af børneydelsen, og ledere, som holder igen med at underrette forældrenes brud, kan straffes med et års fængsel (hvor det tidligere var 4 mdr.) (Ibid.).

Aftalen understreger de tendenser, jeg vil pege på: øget politisk fokus på læring, udvidet formaliseret tvang målrettet bestemte befolkningsgrupper, øget interdependens mellem stat, pædagoger og forældre, og en stærkt intensiveret relation mellem forældre og pædagoger. Til forskel fra de første vuggestuer, som var målrettet en bestemt befolkningsgruppe, men hvor personalet var forældrene entydigt overlegne, da presses begge parter nu af eksplicit formaliseret kontrol og sanktioner fra staten. Den velfærdsstatslige ambition om at udligne sociale forskelle gennem statsligt institutionaliseret civilisering kombineres i denne aftaletekst fra 2018 med en forestilling om, at danske, demokratiske værdier er truede. Børn, forældre og stat indskrives i en selvforstærkende logik, hvor børnenes betydning for staten og forældrene stiger, og samtidig øges alle parter afhængighed til hinanden, men med staten som en styrende part, der (om)formaliserer informaliseringens børnecentrerede og demokratiske værdier til en obligatorisk nødvendighed. Dette giver et pædagogisk paradoks, som kan betegnes som civiliseringstvang. Det civiliserede defineres som danske traditioner og demokratiske værdier. Demokratiske værdier forstås som ikke-tvingende relationer, i aftalen beskrevet som *ligeværd mellem kønnene, respekt for forskellige synspunkter, og indflydelse på dagligdagens aktiviteter* (Børne- og socialministeriet 2018). Samtidig er tiltaget bygget på tvang, aktiviteter der er

planlagt med angiveligt ”danske værdier” for øje. Gilliam & Gulløv skriver om lignende forhold som ’civiliseringens paradoks’ (2012:34,276). På den ene side har civilisering en integrerende ambition om at inkludere de endnu ikke civiliserede. På den anden side etablerer den forskelle gennem normsætning og moralske vurderinger, og kan i praksis risikere at ekskludere dem, der konstrueres som problematiske og uciviliserede (Ibid:34).

Loven om Pædagogiske Læreplaner betød, at pædagogerne mistede en stor del af den autonomi, de tidligere havde haft ift. at bestemme det pædagogiske indhold i institutionerne. Med de pædagogiske læreplaner blev dette bestemt centralt, hvilket er en tendens, der siden har taget til (Ahrenkiel 2013b, Grumløse 2014, Togsverd 2015). Til gengæld kan pædagogerne nu begrunde deres interventioner, råd og vejledning til familierne med henvisning til læringsdagsordenen, og for de tosprogede familier kan det nu have store økonomiske konsekvenser, hvis børnene ikke vurderes som alderssvarende eller benytter vuggestuens *læringstilbud*.

Forestillingen om den globale uddannelseskongurrence giver forældrene og hjemmet en ny rolle. Niels Kryger (2015) beskriver, i forlængelse af børneforskeren Jan Kampmann (2009), denne forandring som den 3. institutionalisering. Hvor hjem og institution før har været helt adskilte arenaer for børns socialisering, sker der nu, ifølge Kryger, en samordning af disse. Dette indebærer dog ikke en ligestilling af pædagogerne og forældrenes rolle, da det er ”staten der har serveretten”, som han skriver (Kryger 2015:63). Det er staten, der sætter dagsordenen for mødet mellem forældre og pædagoger og andre institutionsprofessionelle. Ifølge Kryger sker dette fx gennem den stigende produktion og udveksling af data om børnene, som fx sprogvurderinger og de pædagogiske læreplaner lægger op til. Både forældre og pædagoger skal nu følge med i, hvordan barnet udvikler sig i relation til en række centralt fastlagte mål. De fastlagte mål følger en bestemt defineret normalitet. Falder barnet uden for denne, må der følges op med systematiske indsatser. Tilmed kommer der, som man ser i regeringens Task Force-udgivelse, *Fremtidens Dagtilbud* (Socialstyrelsen 2012), et øget fokus på tidlig læring, som i særdeleshed sætter vuggestueforældrenes involvering i barnets læring og udvikling i centrum for den pædagogiske opmærksomhed. Dette sker ud fra et økonomisk rationale om, at jo tidligere man investerer i børnenes udvikling og læring, jo større samfundsøkonomisk afkast giver det senere i barnets liv. Dette rationale underbygges med neurobiologiske data, der viser at jo mere barnet lærer i en tidlig alder, jo bedre klarer det sig senere. Forældrene regnes som den mest betydende faktor for børns livschancer (Socialstyrelsen 2012:18), og logikken

bliver derfor, at forældrenes ressourcer må mobiliseres (Kryger 2015:65), så forældrene involverer sig i barnets læring. Vuggestuen bliver et oplagt sted for denne mobilisering. Der gives endda konkrete forslag til, hvad pædagogerne kan foreslå forældrene af læringsaktiviteter i hjemmene i relation til de seks læreplanstemaer (Socialstyrelsen 2014:13-16).

4.4.2 Uddannelsen

De seneste 30 år har pædagoguddannelsen undergået adskillige reformer og evalueringer i forsøget på at fremskrive pædagogernes professionelle status, parallelt med førnævnte modernisering og effektivisering af velfærdsstaten – herunder den nu fuldt statsstyrede pædagoguddannelse. Som det hedder i en rapport fra 2011 fra Styregruppen for Videregående Uddannelser, så er professionen under *konstant forandring* som følge af kommunalreformen, ændringer i arbejdsmarkedet og et behov for at sikre bedre kvalitet i uddannelsen (Mommensen 2011:3). Her vil jeg fremhæve to væsentlige forandringer, som de mange reformer har bragt med sig, nemlig Pædagoguddannelsens faglige tilhør, samt det, som flere betegner som en professionalisering og akademisering af uddannelsen.

Som nævnt blev de tidligere tre pædagoguddannelser slået sammen til en samlet pædagoguddannelse i 1991. Man kan derfor tænke sig at tankegodset fra de forskellige traditioner, dvs. børnehavepædagogikken, pædiatrien og socialpædagogikken, nu har blandet sig med hinanden i vuggestuernes pædagogiske praksis (Bayer & Kristensen 2015:159-163, Kampmann 1995:25). I 2007 genindførte man specialisering, så de studerende kunne specialisere sig i enten børn og unge, mennesker med nedsat funktionsevne eller mennesker med sociale problemer. Vuggestueområdet blev lagt sammen med børnehavområdet, således at vuggestuepædagogerne i det lange perspektiv har flyttet sig fra det medicinske, til det socialpædagogiske, til det såkaldte normalområde. Fra 2014 udvides specialiseringen, så de studerende nu allerede på 2. semester i uddannelsen skulle fokusere på et af de tre områder (Styrelsen for Videregående Uddannelser 2014).

Denne udvikling, hvor vuggestue og børnehave tænkes som ét samlet felt, som pædagoger kan specialisere sig til, er relativt ny, men er en etableret selvfølgelighed i faglitteratur og blandt pædagoger. Det, som tidligere gjorde vuggestuen særlig, var den store smittefare og den høje børnedødelighed, som krævede, at personalet i vuggestuerne var uddannede i god hygiejne og ernæring. Når vuggestuen nu tænkes sammen med børnehaven, hænger det dels sammen med, at udbredelsen af viden om pleje af aldersgruppen i dag sker gennem den institutionaliserede sundhedspleje, som tilbydes forældre fra graviditeten indtræder, og fra barnet er født. Dels hænger det, som Bayer & Kristensen argumenterer for, sammen med, at det statslige syn på

aldersgruppen har ændret sig (Bayer & Kristensen 2015:72). Hvor småbørnene tidligere var var i vejen for, at de voksne kunne arbejde – altså, et pasningsproblem og dermed en nødvendig udgift – ses de nu som nationens fremtidige råvare, der gennem systematisk uddannelse skal formes til fremtidens arbejdsmarked og globale konkurrence. Jo mere de lærer, og jo tidligere de lærer, des større samfundsmæssigt økonomisk afkast senere, er logikken (Kryger 2015, Socialstyrelsen 2014). Som før nævnt, forstod man tidligere vuggestuebarnet som en *fysisk skrøbelig størrelse*, hvorimod de nu både forstås som *psykisk-kognitivt skrøbelige*, men også som *potentielle ressourcer*, og som nogle, der befinder sig i et ”window of opportunity” (Bayer & Kristensen 2015:75-77). På den ene side tages det særlige nu delvist ud af vuggestuepædagogernes arbejde, fordi dette særlige samtænkes med børnehaven. På den anden side forstås børnene nu, som nogle, der i særdeleshed skal have opmærksomhed, så muligheden for at lære tidligt udnyttes. Vuggestuen regnes sammen med børnehaven som del af en samlet førskole, hvorfor indholdet i vuggestuepædagogernes uddannelse også i langt højere grad end før, retter sig imod udvikling og læring til hele 0-6 års området.

Forældresamarbejde og -inddragelse nævnes nu flere steder under det, der hedder kompetencemålene for uddannelsens specialiseringsområde *dagtilbudspædagogik* (Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2017). Fx står der, at den studerende skal have viden om *forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børns udvikling* (Ibid.). Dette hænger sammen med Krygers pointe om, at forældrene nu betragtes som en ressource, der skal mobiliseres for at fremme barnets udviklings- og læringspotentiale. Dette vidner om, at forældrene ikke alene betragtes som primære omsorgsgivere, men at det gøres til en central professionskompetence og en videnskab at samarbejde og inddrage forældrene i barnets læring og udvikling. Både forældre og pædagoger får en ny rolle inden for *læringsdagsordenen*. Sidstnævnte kræver ikke alene, at børnene lærer tidligere, så vuggestuen gøres til en læringsarena, men den kræver også, at de professionelle udvikler særlige specialiserede kompetencer, der sikrer, at forældrene støtter denne læring i hjemmet (Kryger 2014).

I 2007 fik pædagoguddannelsen status som professionsbachelor. Fra 2008 blev den lagt sammen med de øvrige professionsbacheloruddannelser i en samlet professionshøjskole. Som flere argumenterer for (Bayer & Kristensen 2015:14,20, Rasmussen 2009, Andersen 2007:46), viser udviklingen af uddannelsen, at der er sket en udtalt professionalisering og akademisering af uddannelsen og dermed også af børns pasning.

4.4.3 Professionel legitimitet og læringsdagsordnen

Som børneforskeren Kim Rasmussen argumenterer, så betragter mange pædagoger i dag i højere grad (og forventes også at betragte) børnene og forældrene fra et professionelt perspektiv og gennem fagtermer og begreber fra ekspertsystemer (Rasmussen 2009). Dette understreges også af den stigende videnskabeliggørelse (Ibid.), som de pædagogiske læreplaner, dokumentationskrav, sprogtests, den øgede tendens til at diagnosticere børn (Thomsen 2015, Fisker 2012) samt brug af evidensbaserede metoder og koncepter er udtryk for (Jf. Buus 2010, fortkommende, Togsverd 2015, Aabro 2016).

Læringsdagsordnen, og de politiske beslutninger, som underbygger den, henter sin legitimitet fra traditionelle, etablerede samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige retninger, der bevæger sig ind på småbørnsfeltet, fx økonomi, kognitiv psykologi og neurobiologi. Disse videnskaber bygger på rationaler, som i en pædagogisk sammenhæng må betragtes som mekaniske kausaliteter, der nok kan stilles spørgsmålstejn ved (se fx Dencik 1999), men som ikke desto mindre betragter sig selv som universelle, og derigennem påberåber sig stor autoritet. Det er en vidensform, der let fremstår uimodsigelig. Når de politiske beslutninger trækker på denne vidensform, kommer beslutningerne derfor til at fremstå som nødvendige og uomgængelige. Det bliver muligt at definere den førte politik som nødvendig pædagogik. Udfordringer af politikken kan derfor italesættes som uansvarlige, hvilket umiddelbart giver pædagogerne mulighed for at skabe sig autoritet og legitimitet.

Som Gilliam viser med sine feltarbejder i den danske folkeskole, har læringsdagsordnen ikke nødvendigvis etableret sig som hegemoni blandt lærerne (2016). Derfor er det heller ikke sikkert, at det er her, pædagogerne henter legitimitet for deres profession i dag. I mit feltarbejde kan jeg se, at dette både er situationelt og personbåret. Banalt sagt er pædagoger, som andre mennesker, forskellige. Som det også argumenteres for af Gilliam & Gulløv (2012), ser det ud til, at pædagogikken og logikkerne, som dominerede informaliseringen, og som lagde særlig vægt på børnenes sociale udvikling og de kreative aktiviteter, fortsat holder ved i praksis. Som vi skal se i afhandlingens analyser af mit feltarbejds materiale fra vuggestuerne, da bruges læringsdagsordnen indimellem over for bestemte forældre og andre aktører, som forventes at værdsætte logikkerne herfra.

4.4.4 Omgangsformer - detaljestyling som nyformalisering

Idealet om den demokratiserede relation mellem forældre og pædagoger, og de uformelle omgangsformer, som udsprang fra reformpædagogiske kredse i 1950'erne, og som stadfæstede sig i lovgivningen i 1990'erne, konkurrerer i dag med pædagogprofessionens øgede fokus på

at øge sin status, og med det statslige og kommunale fokus på at styre relationen gennem teknologier såsom pædagogiske læreplaner. Siden indførslen af de pædagogiske læreplaner i 2004, er flere kommuner begyndt at eksperimentere og indføre forskellige former for test- og vurderingsværktøjer – både af børnene og af dagtilbuddene, samt forskellige pædagogiske, evidensbaserede metoder og koncepter (Aabro 2016, Buus et al 2011, fortkommende).

Som nævnt i forrige afsnit, er det fortsat de reformpædagogiske logikker, der dominerer pædagogernes praksis, men læringsdagsordenen gør også noget ved omgangsformerne. Læringsdagsordenen har ikke i praksis skubbet de demokratiske informaliserede normer og idealer ud af billedet. Disse normer og idealer er en stærkt institutionaliseret del af børneinstitutionernes måde at fungere på. Men læringsdagsordenen fordrer en ny formalisering, hvor adfærd, der før var selvfølgelig, nu bliver eksplicit instrumentaliseret og sanktioneret med henvisning til formelle standarder (Gilliam 2016). Som Gulløv (2016) argumenterer for, kan man se, at informaliseringens og reformpædagogikkens logik om, at følelser og tanker skal udtrykkes, nu formaliseres gennem diverse styringsteknologier. Tilsvarende kan man se, at forældrene nu forventes at give deres mening til kende. Dette formaliseres gennem detaljerede dialogværktøjer¹⁶, som foreskriver og tematiserer samtalsindhold. Det er ikke forældrenes følelser, der er på programmet. Dialogværktøjet sikrer, at barnets læring og udvikling bliver centrum for samtalen. På den måde giver sådan et materiale mere faste rollebeskrivelser til både pædagoger og forældre, og man kan sige, at magt- og afhængighedsrelationen, trods nogle pædagogers modstand og strategisk selektive praksis, gennemgår en ny formalisering.

Pædagogerne står nu i et krydspres, hvor de skal navigere inden for et grundlæggende pædagogisk paradoks imellem demokratiske idealer om uformelle og jævnbyrdige relationer på den ene side, og på den anden side udføre civiliseringstvang for staten. Der er lagt op til en betydelig intensivering af relationen til forældrene, og denne intensivering hænger sammen med pædagogernes samfundsmæssige status. Dette uddybes i næste afsnit.

¹⁶ Se beskrivelse i Togsverd (2015:183-190).

4.4.5 Intensiveringen af en magtrelation

I det følgende vil jeg først diskutere pædagogernes samfundsmæssige status. Herefter vender jeg kort tilbage til de forskellige tematikker, som jeg har taget udgangspunkt i, i beskrivelsen af de tre tråde: formaliseringen, informaliseringen og nyformaliseringen.

Som Bayer & Kristensen (2015) viser, er der flere forhold, der indikerer, at pædagogprofessionens og i særdeleshed vuggestuepersonalets samfundsmæssige magt er udfordret. Her kan jeg kun komme ind på en del af disse forhold¹⁷.

Pædagoger har været og er fortsat den lavest lønnede faggruppe ift. deres uddannelsesniveau og sammenlignelige professioner (Sundhedskartellet 2010). Ser man på lønudviklingen hos vuggestuepersonalet, kan man se, at denne gruppe har gennemgået en langstrakt kamp for at opnå ligeløn med børnehave- og fritidspædagoger. Vuggestuepersonalet har i særdeleshed stået sidst i køen for ligeløn (Kobberø 1991), hvilket kan tolkes som en indikator for, at deres arbejde har relativt lav status i Danmark.

Vuggestuepædagogernes lave status hænger endvidere sammen med, at vuggestuearbejdet er et følelsesarbejde. Følelses- og omsorgsarbejde har historisk haft lav status, hvilket også vises af Hochschild (2012). Professionsforskeren Katrin Hjort (2013, 2014) diskuterer tilsvarende det, hun betegner som ”affektivt arbejde”, og hvorledes det i kraft af velfærdstatens markedsliggørelse er blevet kapitaliseret til et produkt, og at velfærdstatens praktikere derfor tilsvarende er blevet en slags ”subproletariat”, der udbyttes i produktionen af omsorg (2014).

Tilmed må børnenes status i samfundets medregnes. Som Gulløv (2012b) beskriver, kan man af institutionernes organisering se, at børn forstås gennem en aldersbaseret generationsstruktur, der har rødder i udviklingspsykologien. Denne generationsstruktur betyder, at børns status som ’kompetente’ og ’udviklede’ stiger med alderen. Men det medfører også en logik om, at den pædagogik, som børn har brug for, avancerer med deres alder. Med andre ord: jo ældre børn

¹⁷ Se Bayer & Kristensen (2015) for udførlig beskrivelse.

er, jo mere krævende bliver det pædagogiske arbejde i relation til dem. Denne logik stiller vuggestuepædagogerne nederst i omsorgs- og følelsesarbejdernes subproletariat, om man vil.

En del af pædagogprofessionens udfordringer i dag kan, som andre har belyst ud fra et Bourdieusk perspektiv, hænge sammen med ændringen i pædagogernes sociale baggrund (Gytz Olesen 2004, Larsen 2010). Som nævnt, kom asylernes bestyrerinder fra det gode borgerskab, og senere var de læger. De havde som udgangspunkt stor økonomisk, kulturel og symbolsk kapital (Bourdieu 1986), som kunne omsættes til anerkendelse og respekt fra fattige- og arbejderforældrene. Nutidens pædagoger kommer derimod selv overvejende fra arbejderklassen. De har forældre som er ufaglærte, faglærte eller har mellemlange videregående uddannelser¹⁸, hvorimod forældrene til vuggestuernes børn kommer fra alle sociale lag. Vuggestuerne er stadig en mødeplads for forskellige sociale grupper, men den økonomiske, kulturelle kapital har flyttet sig fra overvejende at ligge hos personalet til også at være spredt ud over forældregruppen. Tilbage har pædagogerne stadig den symbolske eller pædagogiske kapital som gælder lokalt i vuggestuen¹⁹, men den er ikke, som tidligere, forbeholdt pædagogerne, hvorfor der i dag må kæmpes for at opretholde ekspertrollen. Som sociologen Søren Gytz Olesen konkluderer i sin afhandling, er pædagogernes autoritet en delegeret autoritet: i modsætning til situationen i 1970'erne, hvor institutionerne havde stor faglig autonomi, handler pædagogerne nu på vegne af en stat ud fra love og bekendtgørelser, som er udarbejdet af jurister. Dette betyder, oversat til Elias' termer, at institutionerne er afhængige af andre og mere magtfulde figurationer, som har stor betydning for både pædagoger og forældres muligheder for at definere afhængigheder og magtfordelinger imellem sig (Larsen 2010:164, Gytz Olesen 2004).

Grumløse beskriver i sin diskursteoretiske afhandling om dansk familiepolitik fra 1960-2010 (2014) de betydninger, som vuggestuer og daginstitutioner har været tillagt i store træk: Udgangspunktet for de første institutioner var, at de var en nødforanstaltning til udsatte og svigtede børn under industrialiseringen.

¹⁸ Danmarks Evalueringsinstitut (2016)

¹⁹ Pædagogisk kapital kan med inspiration fra Charlotte Palludan (2005) betegnes som en særlig fornemmelse for legitime principper, praktikformer, rytmer og toner i det pædagogiske landskab, der fx tilegnes gennem erfaring i pædagogiske institutioner.

I 1980'erne var den dominerende diskurs, at institutionerne var en nødvendighed for alle børn, for at de kunne lære det, de skulle. I 1990'erne blev vuggestuen forstået som en mulighed, forældrene kunne vælge på linje med dagplejen. I 00'erne vender logikken til, at institutionerne igen betydningsættes som en nødvendighed for en bestemt gruppe børn, nemlig de tosprogede (Grumløse 2014).

Grumløse beskriver en række overgange i sin afhandling, som kan hjælpe med at forstå afhængighedsrelationen mellem personale og forældre gennem tiden. Da vuggestuerne i løbet af 1980'erne blev italesat som en *nødvendighed for alle børn*, blev ikke kun socialt udsatte forældre, men også middelklasseforældre for første gang underlagt et moralsk imperativ om at sætte deres børn i vuggestue, ud fra hvad jeg anskuer som en modlogik til det, som Bayer & Kristensen kalder for et *legitimeringsproblem*, nemlig, at børn har godt af at komme ud blandt *andre børn* og voksne, som er særligt *uddannede* til at give børnenes hverdag et *pædagogisk indhold* (Jf. Børnekommissionen og Ligestillingsrådet 1978:91 citeret i Grumløse 2014:95-96).

I de andre perioder, som Grumløses afgrænser, forstås institutionernes formål i relation til bestemte sociale eller etniske grupper, hvilket afspejler, hvordan daginstitutionerne gennem tiden har givet anledning til, at dominerende samfundsgrupper kunne hæve sig over de mindre privilegerede: det filantropiske borgerskab over arbejderklassen, og etnisk danske over etniske minoriteter. Borgerskabet og senere middelklasseforældre har derimod haft institutionerne som et tilvalg, og som et sted, hvor børnene kunne blive stimuleret og passet.

Af Grumløses afhandling kan man se, hvordan daginstitutionernes målgruppe medførte en udpegning af arbejderklassefamilierne som særligt problematiske. Ligeledes kan man sige, at de særlige regler for tosprogede børn (loven om obligatorisk dagtilbud til tosprogede børn fra 2011, og den nye aftale fra 2018 om obligatoriske læringstilbud for børn i vuggestuealderen) betyder, at forældre og børn af etniske minoriteter udpeges som problematiske og positioneres som underlegne og som særligt afhængige af vuggestuerne. Loven tilsiger forskelsbehandling af disse familier. Retter de ikke ind, kan de miste dagpengereetten, hvilket har store konsekvenser for deres hverdag og familieliv. Selvom de ikke måtte opleve at have brug for den hjælp, som institutionerne kan tilbyde, presses de ind i relationen på en måde, der på forhånd sætter dem i en underlegen position.

Sådan en differentiering betyder på den ene side, at pædagogerne forstår deres rolle særligt ift. den underlegne gruppe af forældre og børn, hvis 'integration' i samfundet de har fået til opgave at hjælpe med. Pædagogerne har i udgangspunktet en ekspertrolle, som betyder, at de tildeles vidensmagten ift. en underprivilegeret gruppe. Det samme kan man sige om den nye

aftale om obligatoriske læringstilbud (Børne- og socialministeriet 2018), men her ser man samtidig, at presset øges på pædagogerne ift. at udføre deres opgave som en delegeret autoritet.

Man kan derimod forestille sig, at pædagogernes magt reduceres, når vuggestuen italesættes som en *mulighed* for forældrene. Vel at mærke, en mulighed blandt andre ligestillede alternativer. I denne 'framing' (Jf. Goffman 1986) dukker logikken bag legitimeringsproblemet frem igen. Det alternativ, som dagplejen præsenterer, udgør en afspejling af logikken om, at de små børn har bedst af at være i små, familiære og hjemlige omgivelser. Med denne framing har forældrene mulighed for at fravælge institutionen uden at blive opfattet og kategoriseret som underlegne, uansvarlige eller uciviliserede.

Begrebet om nyformaliseringen skal ikke forstås som en reetablering af traditionelle magthierarkier. Pædagogerne har ikke entydigt fået den magt tilbage, de havde under den første institutionalisering, og demokratiseringen og egaliseringen af relationen mellem voksne og børn og kvinder og mænd er heller ikke 'trukket tilbage'. Begrebet om nyformaliseringen skal udtrykke en etablering af staten som autoritet, på en ny måde og i en grad, den ikke tidligere har været. Når pædagogerne udøver den magt, som de tildeles af staten, kan de henvise til staten som den egentlige udøver. Når de detaljerede, pædagogiske teknologier, som beskrives af fx Gulløv, Aabro og Buus (Gulløv 2016, Aabro 2016, Buus et al 2011, fortkommende) bliver så populære, er det fordi, de giver et tydeligt og håndgribeligt svar på, hvordan kommunerne og pædagogerne kan navigere sikkert mellem nyformaliseringens indbyggede pædagogiske paradokser. Når pædagogerne handler efter de detaljerede forskrifter fra staten, bliver de mere anonyme. Som Søren Gytz Olesen skriver, sker der helt konkret en forskydning af magten fra pædagogerne til staten, som på en helt ny måde gør pædagogerne til en delegeret autoritet (Gytz Olesen 2004). Men denne magt er, som vi skal se i analysen af det etnografiske materiale, fortsat begrænset af pædagogernes accept af statens anvisninger. Som Gilliam også finder i de danske folkeskoler (2016), er det ikke en selvfølge, at de professionelle handler som delegerede fra staten. I stedet viser mit materiale, hvordan de ofte aktivt sorterer og navigerer imellem idéerne fra formaliseringen, informaliseringen og nyformaliseringen på en måde, der er tilpasset forældrenes adfærd.

4.5 Opsamling

I denne historiske del har jeg vist, at børneinstitutioner altid har været et civiliserende projekt, men målet og formen for projektet har været forskellig gennem tiden. Det har vekslet mellem

forskellige vægtninger af formelle og uformelle krav til børnene og manifesteret sig i formelle og uformelle opdragelsesformer og magtforhold, som også har gjort sig gældende i relationerne mellem forældrene, institutionernes personale og staten. I nedenstående matrix har jeg opsummeret de vigtigste udviklinger. I afhandlingens næste del fremanalyserer jeg, hvilke normer og idealer, der organiserer og præger vuggestuefigurationen i dag.

	Stat	Følelser	Pædagogik	Lovgivning <u>ift</u> forældre	Forældres sociale baggrund	Forældres status
Institutionalisering og formalisering 1900-1960	Liberal, kapitalistisk	Kontrolleres og undertrykkes	Autoritær, Ro, renlighed og regelmæssighed	Begyndende regulering af institutioners rolle Socialforsorgen	Fattige, enlige og arbejdere	Underlegen
Informalisering 1960-2004	Velfærdsstat	Emanciperings – udtrykkes	Mange forskellige, men reformpædagogikken dominerede	Forældreindflydelse – forældrebestyrelser, fritvalg- og puljeordning (1992)	Alle	Lige
Ny-formalisering 2004-?	Velfærdsstat i global konkurrence	Rationalisering og instrumentalisering	Tidlig indsats, tidlig læring – formalisering af det anti-autoritære	Pædagogiske Læreplaner Forældreinddragelse (2017) Forældrekontrakter Obligatorisk vuggestue for 1-årige i udsatte boligområder (2018)	Alle, undtagen dem, der vælger privat pasning	Lige – underlagt staten som pædagogerne

	Faglig autonomi	Løn	Personalets sociale baggrund	Uddannelse	Faglig legitimitet	Faglig organisering
Institutionalisering og formalisering 1900-1960	Total selvbestemmelse	Selveje, filantropi	Borgerskab	Ingen, sygeplejer, barneplejer,	Medicin, pædiatri, Gud	Relativt uorganiseret – asylbevægelsen
Informalisering 1960-2004	Begyndende, overordnede retningslinjer	Meget lav løn	Mellemklasse	Barneplejer, socialpædagog	Udviklings- psykologi	Fagforeninger
Ny-formalisering 2004-?	Centralisering, standardisering og detaljstyring	Relativt lav løn	Ufaglærte og faglærte	Generalist uddannelse – Professions-bachelor som pædagog Specialisering fra 2007	Evidensbaseret og tests	fagforeninger

Del 2

Normer og idealer i vuggestuefigurationen

5. Vuggestuebarnet som omdrejningspunkt

For mange forældre er børnene det, der helt konkret forbinder dem til vuggestuefigurationen, ligesom børnene forbinder velfærdsstaten og dens institutioner til familierne. Børnene er omdrejningspunktet for forældre, pædagoger og statens gensidige afhængighed. Børnene er resultat af og forudsætning for samfundets, velfærdsstatens og familiernes fortsatte kulturelle og sociale reproduktion, ligesom de er symbol på samfundsmæssige sociale og kulturelle forskelle og en utilsigtet reproduktion af disse gennem institutionerne (Gilliam & Gulløv 2012:278). Derfor bliver det interessant at se på, hvordan de voksne i figureationen italesætter børnene, hvilke idealer de har for børneopdragelse, og hvordan de tilrettelægger børns hverdag.

Kapitlet viser først, hvordan civiliseringen af børn generelt kommer til udtryk i afhandlingens empiriske materiale. Herefter fokuserer jeg på, hvordan opdragelsesværdier og civiliseringsidealere knytter sig til forståelsen af forældrerollen og viser sig som logikker om forældredeterminisme gennem psykologiske rationaler, som konkret kan aflæses i forældremanualer og lignende. Til sidst i kapitlet fokuserer jeg på vuggestuen som en civiliserende institution. Dvs. som en samfundsinstitution, der har til opgave og hensigt at lære de små børn bestemte manerer, udtryk og vaner. Her fokuserer jeg helt konkret på, hvilke praksisser og idealer, der gør sig gældende i vuggestuernes hverdag, og hvilke konsekvenser dette kan have for børnene.

5.1 Logikker om vuggestuebarnet - At forstå og internalisere kategoriale ordner

Som det også vises i Gilliam & Gulløvs bog, *Civiliserende institutioner* (2012), møder børn i de forskellige børneinstitutioner, de indgår i, konsekvent en række forventninger til, hvordan de bør være, hvordan de bør interagere med andre og herunder, hvordan de bør lære at styre og tilpasse deres kroppe og stemmer ift. omgivelserne. En central pointe hos Gilliam & Gulløv er, at samfundsmæssige civiliseringsidealere delvist formes af børneinstitutionernes vilkår (Gilliam & Gulløv 2012:58-61, 252ff). De beskriver, hvordan den omgangsform, som børnene lærer i institutionerne, i høj grad er præget af den institutionelle sammenhæng, som kræver en socialitet, der understøtter institutionens funktionalitet. En forståelse for nutidige danske ideer om det civiliserede 0-3 års barn inkluderer derfor også et blik på det, man kunne kalde det civiliserede vuggestuebarn. Som jeg vil vise i det følgende, fordrer de dominerende forståelser om vuggestuebarnets karakter, og om den verden det er en del af, at deres kropskontrol forceres,

at deres sociale forståelse og følelsesmæssige modenhed og tilknytninger tilpasses både hjemmets, institutionens og samfundets logikker.

5.1.1 Det ufærdige menneske

Det nye vuggestuebarn er typisk omkring 9-11 måneder, og i nogle tilfælde ned til 6 mdr. gamle, når de starter i vuggestue. I denne alder har børn begrænset kontrol over kroppens forskellige funktioner. De skal mades med flaske eller skemad, de kan ikke kontrollere deres kropsåbninger, og det, der kommer ud af dem. Derfor bruger de hagesmæk og ble. De har ikke fornemmelse for eller sprog til at udtrykke, hvornår bleen trænger til at blive skiftet. De savler, gylper, nyser og snotter ustyrligt og putter ukritisk alt omkring sig i munden, så snart de har lært at gribe. Deres kommunikation er begrænset til ansigtsmimik, uforståelige lyde og gråd i forskellige intensiteter. Deres mobilitet er relativt begrænset. Nogle kan rulle rundt fra at ligge på ryggen til maven eller omvendt, nogle kan sidde selv, og nogle kan kravle og rejse sig op ved ting. Senere kommer de første stavrende skridt, som har givet dem tilnavnet tumlinger eller 'toddlers', på engelsk. Som børneforsker Gunvor Løkken skriver, er tumlingernes bevægelsesmønster særegent klodset og præget af en tilsyneladende tilfældigt skiftende, diffus opmærksomhed og kropslig rettethed (Løkken 2005:35). I Danmark forstås babyer og små børns karakteristika oftest som charmerende og nuttede. Ikke mindst fordi hjælpemidler som bleer, hagesmække, sæbe, servietter, cremer og vand fra hanen er til rådighed og får vores mindste til at dufte dejligt, og holder dem bløde og lækre. Herhjemme associeres babyernes begrænsede kropskontrol med en uskyld og renhed, der inviterer til kærlig opmærksomhed og omsorg. Omsorg som tilknytningspsykologien, som nævnt, nærmest påbyder, at man giver dem.

Antropologen David Lancy (2014) viser ved en gennemgang af en større mængde tværkulturelle småbørnsstudier, at babyer flere steder i verden ikke kun forstås som 'begrænsede mennesker', men endda som 'ikke-mennesker'. De sidestilles med dyr, ånder og lignende, fordi de endnu ikke har de træk, som adskiller mennesker fra andre skabninger. De små børn opfattes endnu ikke som helt modnede. De er liminale skabninger 'på vej' til at blive 'rigtige' mennesker. Derfor forventer man sig ikke meget af dem, og har heller ikke den samme opmærksomhed på dem, som er typisk i andre dele af verden, såsom Danmark. Lancy viser, at personliggørelsen af babyer og små børn, samt den udbredte vægtning af forældrenes tilknytningsarbejde, er en kulturelt specifik konstruktion, som kan og bør udfordres gennem tværkulturelle studier af tilknytning. Selvom logikkerne fra tilknytningsteori, såsom

personliggørelsen, er udbredte herhjemme, så viser mit materiale, som andre også finder (fx Grumløse 2014: 63ff, Bach 2015, Gilliam & Gulløv 2012, Ehn 2004, Lee et al. 2014, Furedi 2002, 2004, Prout 2005, Rose 1999), at ideen om, at små børn ikke er helt modne og færdige mennesker også præger forældre og pædagogers idéer om børn og opdragelse. Børnene forstås som nogen, der skal tæmmes og kultiveres i en bestemt rækkefølge.

Hvor kategorien 'barn' tidligere blot var modsætningen til 'voksen', kan den nu inddeles i 'små børn', 'store børn' og 'unge', og de små børn kan inddeles i 'spædbørn', 'babyer' og 'tumlinge'. Tilmed tilbyder udviklingspsykologien (i særdeleshed fra Piaget og Sterns teorier) en detaljeret stadie- eller fasetænkning, som især betydningssætter de tidligste år i barnets liv. Udviklingspsykologiske og psykoanalytiske tankegange har vundet så meget indpas gennem fagbøger og vejledninger til forældre (se fx Morris 2008, Van de Rijt & Plooij 2013 m.fl.), at fasetænkningen i dag er veletableret som faste forventningskategorier og emiske termer, der definerer og knytter børns alder til bestemte behov, sindsstemninger og intentioner. Eksempler på dette kan være den forventede separationsangst ved 9-10 måneders alderen; fortællinger om, hvornår børn leger parallelleg, og hvornår de kan lege sammen; samt udtryk som 'trodsalder' eller 'selvstændighedsalder'. En af de nyeste og populære versioner af fasetænkningen kommer fra de hollandske psykologer Hetty Van de Rijt og Frans Plooij (2013), som fokuserer på, og forklarer barnets gråd som såkaldte *tigerspring*. Tigerspring forstås her som faser i barnets første 1½ år, hvor barnet er mentalt optaget af at udvikle sig på bestemte områder. Med andre ord kan man se en stadig differentiering af alderskategorier inden for barndommen og en udviklingsforståelse, der knytter særlige forventninger til hvert alderstrin, hvor barnet forventes at opføre sig mere og mere som et voksent civiliseret menneske, jo ældre det bliver. Vuggestuebørnene og især de nye vuggestuebørn tilhører kategorien længst fra det 'civiliserede menneske' og tættest på 'den dyriske og barbariske, liminale skabning' (jf. Gilliam & Gulløv 2012:73). Et centralt projekt for vuggestuen drejer sig således om civilisering af de små børn gennem nedtoning af dyriske og barbariske udtryk.

Den dominerende forestilling om børns udvikling bygger på en kausal logik om, at børn skal lære bestemte ting, før de kan lære andre. Dette har også betydning for, ikke bare hvordan vuggestueinstitutionen er placeret i uddannelsessystemet, men også for, hvorledes den organiseres og indrettes. Nemlig ud fra en alderssegregerende logik (Gulløv 2012b). Dette ses konkret i den udbredte opdeling mellem vuggestue og børnehave, som hviler på en forestilling om, at de to aldersgrupper kræver forskellig pædagogik og udvikler sig bedst, når de er adskilt fra hinanden. Aldersintegrerede institutioner viser, at dette også kan tænkes anderledes, men

ofte vil den interne organisering her afspejle en pædagogik, der tilgodeser særlige behov for henholdsvis små og større børn, hvilket også gælder for den ene af pilotinstitutionerne fra dette projekt og også afspejledes i mit tidligere feltarbejde i en aldersintegreret daginstitution (Høyrup 2013). Ligeledes afspejles den alderssegregerede logik i den interne organisering af pædagogikken i vuggestuerne fra dette projekt, som alle har særlige aktiviteter til de mindste, de mellemste og de største vuggestuebørn.

5.1.2 Det farlige og det ulækre - fornemmelsen for grænser

Dette fokus på udviklingsfaser kommer også til udtryk i materialet fra både institutioner, hjem og interviews med forældre og pædagoger. Som vi skal se i de næste afsnit, kom alderslogikkerne især til udtryk i situationer, hvor børn overskred de sociale spilleregler og blev irettesat af voksne. Disse logikker kan ses i forældrenes og pædagogernes måde at tale om børnene på. Disse bærer tydeligt præg af alt det, de mener, at børnene skal lære, og af, at denne læring er forventet på bestemte tidspunkter i børnenes liv. Her kan man blandt andet se, at der skelnes skarpt mellem, hvornår man kan begynde at lære børn om kropskontrol, bordmanerer, høflighed og sociale spilleregler. Følgende interviewcitater udgør et eksempel på dette. Endvidere kan man se, hvordan der også skelnes mellem, hvilke erfaringer og logikker barnet forventes at kunne forstå, og at disse forventninger har betydning for, hvordan forældrene opdrager.

Mads' far: Jeg bliver ikke sur på ham, fordi han er jo kun 2. Han skal jo stadigvæk lære, at han ikke må stikke fingrene i stikkontakten. Det kan jeg jo ikke blive sur på ham over, fordi han ved jo ikke, at man ikke må det. Han ved jo ikke, at det kan være livsfarligt. Han er kun 2! Men jeg bliver sur på ham, hvis han åbner skraldespandsdøren derovre – skraldespandslågen og går i skraldespanden fx Det bliver jeg sur på ham over.

Ane: Det bliver du sur over?

Ja, for det har jeg sagt. Det har vi sagt til ham rundt regnet 1000 gange, at det må han ikke.

Ane: Ok. Og det bliver han ved med at gøre?

Ej, han gør det en gang imellem. Men det er ligeså meget vores egen skyld. Men det er også fordi nogle gange, så siger vi til ham: 'Kan du gå ud i skraldespanden med det', og så gør han det, og så tror han jo, at han gerne bare må gå ud og åbne. Så det er også det med, at vi skal lære ham, at du må kun åbne til skraldespanden, når du har noget du skal putte deri. Fordi der ligger skrald dernede.

Noget, som de fleste forældre mente, kunne få dem til at skælde ud, hæve stemmen, tale skrappt eller højt og bestemt til deres børn, uanset deres alder, var, når de oplevede, at barnet gjorde, eller var på vej til at gøre noget, der var farligt eller meget ulækkert. Samtidig blev fortællinger om, at forældrene havde skældt ud, oftest fulgt op med en efterrationalisering om, at barnet endnu ikke var gammelt nok til at forstå, hvad der var farligt og ulækkert, og at forældrene derfor egentlig ikke var berettiget til at skælde ud over den slags. Mads' far fortsætter med følgende forklaring på, hvorfor han ikke vil have, at Mads roder i skraldespanden:

Fordi så kan man gå ud og rydde skrald op fra gulvet. Det gider man da ikke. Hvis Mads' søster har spist en makrelmad, så ligger der sådan en dåse makrel dernede, så står han og roder i den. Det er da ulækkert.

Ane: Så det er fordi, det sådan er lidt ulækkert.

Jamen, det er skrald! Altså, vi lever i et privilegeret land, så han behøver jo ikke rode i skrald for at få noget at spise. Der er altid æg. Der er altid rugbrød. Der er altid mælk han kan drikke, så han behøves ikke at rode i skraldespande.

Dette er et godt eksempel på, hvordan forældrene i materialet viser, at deres forhold til det, der er *lidt ulækkert*, indebærer et civilisatorisk aspekt. Mads' far forbinder det at overskride grænsen for det ulækre med det at være underprivilegeret. Den uciviliserede overskridelse, besmitningen fra *skrald*, kan i denne forstand kun legitimeres, hvis den nødvendiggøres af sult. Her ser vi i øvrigt, hvordan det civiliserede og det uciviliserede forbindes med henholdsvis den privilegeredes ubegrænsede adgang til mad og drikke, og det modsatte. Forskellige grader af civiliseret adfærd forbindes med forskellige sociale positioner. Norbert Elias forklarer forældres adfærd over for deres børn som et spejl af deres bekymringer for tab af prestige og frygt for social degradering (Elias 2000:444). Ifølge Elias, overføres disse bekymringer og frygten til barnet gennem forældrenes regulering af barnets handlinger. Når barnet overskrider adfærdsregler fx ift. omgangen med hygiejne, afføder det skam hos forældrene, og så kan de fx blive *sure*, som Mads' far formulerer det. I denne forstand er det ikke kun frygten for farlige sygdomme osv., der vækkes, når Mads' far bliver *sur*, men også frygten for, at barnet skal opføre sig uciviliseret og få svært ved at bevare sin privilegerede position i fremtiden. Som følgende er et eksempel på, foregik reguleringer af børnenes forhold til og adfærd omkring det ulækre også i vuggestuerne, og kan derfor siges at udgøre et generelt civiliseringsideal.

Udby, 11.06.2014.

GRETHE er i gang med at hjælpe Sumaya (1,11) i tøjet, Ayaan (2,2) står og kigger på imens, og venter på, at hun er klar til at lege.

GRETHE: Sumaya, kom her hen, så hjælper jeg dig lige i bukserne.

Sumaya går hen til GRETHE. Står mellem GRETHEs ben med ryggen til. GRETHE holder et bukseben frem, som Sumaya stikker benet i. Snart har hun bukser på. GRETHE trækker dem helt op over maven.

GRETHE: Sådan. Høj bukseføring [klapper hende på maven]

Ayaan kommer hen og står foran GRETHE og Sumaya.

GRETHE: Ja, det er Sumaya. Hun får lige bukser på. Bukser [klapper hende på maven, Ayaan laver store øjne og nikker til GRETHE]

GRETHE: Her er Sumayas mave. Mave.

Ayaan peger på hendes hår.

GRETHE: Ja, det er Sumayas hår. Hår.

Ayaan: Hhhår

GRETHE [klapper Sumayas mave igen]: Mave.

Ayaan: Mau-ve

GRETHE synger 'Drala' med Sumayas navn og Ayaans navn, akkompagneret med fagter. Ayaan efterligner GRETHEs fagter.

GRETHE: Hvor er du god, Ayaan [Ayaan er helt våd af savl under munden]

GRETHE: Kan du huske, hvad jeg sagde med lige at gøre sådan her?

GRETHE suger og laver en slurpelyd med sit spyt. Ayaan gør efter.

Her afbryder Grethe den sproglige leg hun har i gang med Sumaya og Ayaan, som begge er tosprogede børn, for at regulere Ayaans kontrol med mundvandet. Dette viser, at oplæring i kropslig kontrol i nogle tilfælde sidestilles med sproglig træning og uformelt samvær. Eksemplet viser, at pædagogen ikke forventer, at vuggestuebarnet skammer sig over sine kropsudsondringer. Hun regulerer venligt. Dette kan kædes sammen med pædagogens forståelse for, hvorvidt Ayaan kropsligt er i stand til selv at holde tilbage og give slip på dem. På den måde knytter læringen sig til børnenes biologiske alder, som også er en integreret del af fasetænkningen. Så snart barnet mestrer den kropslige kontrol, starter en målrettet indsats for, at barnet skal forstå de kulturelle koder for kropslige væsker, nemlig at de helst ikke skal ses af andre.

En stor del af kultivering og civiliseringen af de små børn retter sig imod at internalisere en fornemmelse for samfundets kategoriale orden. De skal lære at forstå, hvornår noget er "matter out of place", som antropologen Mary Douglas benævnte det (2002). Douglas argumenterede for, at verden forstås gennem kategorier. Vi opdeler verden i kategorier, således at alt tilhører "rene" kategorier, der indgår i et ordnet system ift. hinanden. Skidt og urenheder skabes, når kategorierne overskrides, det er dét, Douglas betegner "matter out of place". Det udgør krænkelser mod den symbolske orden (Douglas 2002:44). Hun forklarer dette princip med følgende eksempel om hjemmets ting:

"We can recognize in our own notions of dirt that we are using a kind of omnibus compendium which includes all the rejected elements of ordered systems. It is a relative idea. Shoes are not dirty in themselves, but it is dirty to place them on the dining-table; food is not dirty in itself, but it is dirty to leave cooking utensils in the bedroom, or food bespattered on clothing; similarly, bathroom equipment in the dining room; clothing lying on chairs; outdoor things indoors; upstairs things downstairs; so on. In short, our pollution behaviour is the reaction which condemns any object or idea likely to confuse or contradict cherished classifications" (Douglas 2002: 44-45)

Kroppen er også en kategori, og huden udgør dens eksterne grænse (Douglas 2002:142). Skulle et stof, der har været inde i kroppen, overskride kroppens grænse, da krænkes den symbolske orden og det kan, ifølge Douglas' analyse, betegnes som "skidt [eng:dirt]". Når et stof først har været i kroppen, hører det til i kroppen. Derfor gælder det samme klassifikationsprincip, som gjaldt i Douglas' eksempel med hjemmets ting, ligeledes for kropslige væsker såsom snot, spyt, savl, afføring, urin, tygget mad, opkast, blod, at det hører til inde i kroppen og derfor er tabuiseret uden for kroppen. Tilmed har flere af disse væsker, ifølge Douglas (Ibid:47ff), ofte en ekstra urenhed over sig, som afgøres af deres underlige klistrede konsistens. Klister er i sin essens et ambivalent stof, fordi det hverken er fast eller flydende, skriver hun. Douglas' pointe er, at uorden er relateret til vores opfattelse af den symbolske orden, og hvad der kan true den, nemlig alt det, der ikke lader sig ordne. Når de kropslige væsker bevæger sig på kroppens grænse, dvs. huden, så afføder det derfor følelser af væmmelse, afsky, frygt eller skam og må gemmes væk for at skåne andre for de ubehagelige følelser. Tabuiserede elementer, som dem

der kommer fra kroppen, har deres faste pladser. Når de ikke holder disse pladser, er de utilregnelige og vækker utryghed.

Ifølge Douglas, er de kropslige grænser et symbol på samfundets grænser – i denne forstand reproduceres samfundets sociale struktur i lille skala i den menneskelige krop (Douglas 2002:142). Samfundets sociale struktur indeholder også kategoriale ordner, dvs. sociale hierarkier og magtstrukturer, der angår menneskers relative sociale status, som fx alder, køn, klasse og etnicitet. Sociale strukturer indeholder en orden, som må overholdes for at undgå ”social forurening” (Ibid.:151). Med andre ord skal man undgå at overskride grænserne for passende og upassende adfærd. Det civiliserede menneske har fornemmelse for grænserne mellem sociale kategorier, og for hvornår symbolske grænser overskrides.

De voksne omkring Mads og Ayaan forsøger at opdrage og civilisere børnene ved at regulere deres forståelse for og kontrol over kategoriale ordner. Civiliseringen af de små børn drejer sig i dette perspektiv i høj grad om at internalisere en fornemmelse for disse symbolske grænser, og den civiliserede måde at håndtere overgange mellem forskellige kategorier på, så deres adfærd fremstår afbalanceret og ikke grænseoverskridende gennem overholdelse af tabureglerne. Vi skjuler det for hinanden, og vi taler ikke om det. Et centralt element i opdragelsen og civiliseringen er derfor at gøre opmærksom på og hjælpe internaliseringen af de følelsesregler (regler om skyld og skamfølelser) på vej, som er knyttet til overskridelser af den kategoriale orden – fx gennem formaninger eller mere subtile former for adfærdsregulering. Det følgende afsnit viser, hvordan vuggestuebørnene introduceres til og erfarer de nødvendige kategorier, tabuer og fordringer om beherskelse af følelser og fysiske magtudtryk.

5.1.3 Differentierede forventninger - alder og størrelse, som central kategori i vuggestuen

Udby 18.9.2014

Ved frokostbordet

Niels (2,7): Troels (0,10), brød, gulvet. [Bøjer sig og kigger under bordet] Troels, rugbrød på gulvet.

GRETHE: Ja, Troels kaster maden på gulvet. Det må han ikke, vel.

Niels: Troels, rugbrød, guly!

GRETHE: Ja, sikke noget... Det er fordi, han er lille. Det gjorde du også dengang.

Niels: Troels! Troels!

GRETHE: Ja, vi har hørt det nu.

En af de første kategorietyper, de små børn erfarer i mødet med daginstitutioner, er størrelser og alder (Gulløv 1999, 2012b, Høyrup 2013). Menneskene i vuggestuen har forskellige størrelser, aldre og grader af livserfaring. Til forskellige størrelser knyttes forskellig status, forventninger, pligter og rettigheder. Børnene erfarer i mødet med de voksne, at de selv tilhører kategorien børn, som er forskellig fra de voksne. Børnene erfarer, at de er, hvad etnologen Billy Ehn betegner som 'de voksnes symbolske inversion' (Ehn 2004: 91). De er alt det, som voksne ikke er. Ligeledes erfarer de, som Troels og Niels ovenfor, at de selv tilhører en bestemt underkategori inden for børnekategorien. Når de starter i institutionen, tilhører de kategorien 'de små', som er på vej til at blive 'store', ligesom Niels. Som eksemplet viser, forventes Troels endnu ikke at forstå den orden, som gælder for mad, eller mere specifikt, brød. Brød skal være på tallerkenen, i hånden eller inde i kroppen. Niels og Troels erfarer også, at der gælder andre regler for Troels, som er 'lille', end der gør for Niels, der i denne sammenhæng ikke er 'lille'. Endvidere erfarer Niels, der bliver gjort tavs af Grethe, at hans påpegning af Troels' overskridelse i sig selv udgør en overskridelse, fordi der gælder andre forventninger til Troels' lille-kategori ift. at forstå reglerne omkring kategorien mad. At være en del af lille-kategorien afføder større tolerance ift. det at forstå andre kategoriale ordner. Derfor trumfer alderskategorien madkategorien i dette tilfælde. Niels er for nyligt avanceret i vuggestuens størrelshierarki, hvilket betyder, at der stilles andre forventninger til ham. Som vi skal se i næste eksempel, følger der også en anden status med til det at være stor.

Indby, 6.11.14.

Formiddagssamling på stuen. DITTE og JAN laver en navnerunde med alle stuens børn. De skiftes til at trække et navnekort, hvorefter der synges om barnet med det navn, som trækkes. Da Mys (2,10) navn trækkes, foreslår hun, at de synger om hendes strømper. Eller hendes trøje. De største børn omkring bordet, ca. fra 2 år og op, får lov at stå op på deres skammel, imens de andre synger om dem. Da de kommer til Sigrid (2,3), som sidder over for Anna (1,3), rejser Anna sig også op.

DITTE: Nej, Anna. Det er lige Sigrid. Du skal sætte dig ned på numsen.

Anna sætter sig ikke ned. DITTE går om og forsøger at hjælpe hende ned på numsen. Anna kaster sig bagover i raseri. DITTE griber hende og tager hende op på skødet, så de kan synge videre. Anna får ikke lov at stå. Kun de største børn.

Børnene erfarer gennem de voksnes reguleringer, at der gælder forskellige regler for børn med forskellige størrelser. Selvom Anna lige i dette eksempel ikke får at vide, at hun skal sætte sig ned, fordi hun tilhører en anden størrelseskategori end Sigrid og My, så viser eksemplet, hvordan Anna erfarer, at der er forskel på, hvad børn må. Efterhånden som Anna akkumulerer erfaringer med lignende situationer og med tiden selv får lov til stå op på skamlen, vil hun formentlig begynde at forbinde de mere motorisk udfordrende og vovede aktiviteter, og privilegiet om at få lov af de voksne til at udføre aktiviteterne, med det at være stor.

Størrelse, alder, privilegier og kompetencer er hæftet til et udviklings- og læringsrationale, der som før nævnt er hentet fra udviklingspsykologiens kausale logikker. Det kan, som Eva Gulløv gør det, også kaldes for "alderstænkning" (Gulløv 2012b). Alderstænkningen kan, ifølge Gulløv, genfindes i måden, som danske uddannelsesinstitutioner er organiseret på, med vuggestue, børnehave, folkeskole, udskoling og videregående uddannelser, og i institutionernes interne organisering i form af alderssegregerede stuer og klasser og aldersdifferentierede aktiviteter. I vuggestuerne fra mit feltarbejde var en dominerende logik hos pædagogerne, at de små skal beskyttes mod de stores tumlen, og at de store har behov for mere udfordrende aktiviteter end de små. Lever børnene ikke op til de forventninger, som knyttes til deres biologiske alder, betragtes de som bagud eller forud i deres udvikling. På den måde kan man sige, at alderstænkningen er en logik, som børn erfarer og erfares igennem (Gulløv 1999, 2012b:115).

Der hører forskellige forventninger til børn af forskellige størrelser og aldre. Deres modenhed er knyttet til forståelsen af de kategoriale ordner, ligesom modenheden i sig selv tilhører den kategoriale orden, som alder og størrelse udgør. Jo større barn, des større krav om modenhed. Barnet, som ikke lever op til de forventninger, der stilles til den størrelses- og alderskategori, som det tilhører, er i risiko for at falde igennem og overskride de symbolske grænser i figurationen, som definerer den civiliserede adfærd. Et sådant barn opfattes som uciviliseret, og dets forældre muligvis som uciviliserede forældre. Dette ses blandt andet, når pædagogerne taler om børn over 1½ års alderen, der stadig ammes, eller børn, der efter pædagogernes mening

pottetrænes for tidligt, eller hvis sprog vurderes som præget af overstimulering. I samme dur kan man i Bachs materiale se, hvordan en mors amning af sit 5-årige barn forbindes med noget upassende og vækker mishag og pinlighed blandt andre forældre (Bach 2015:170ff).

Udby, 8.9. 2014

På legepladsen ved sandkassen. Fie (2,10) og Sander (2,9) leger med en spand med sand. Sumaya (1,9) gør tilløb til at lege med, tager en skovl, der ligger ved spanden, og begynder at grave. Sander skubber hende væk. Sumaya græder. Fie græder.

GRETHE: Hov. Hvad betyder det, når hun siger sådan? Hun kan ikke lide det.

Sander: Det var Fies!

GRETHE: Ok. Sumaya, så finder vi lige noget, du kan lege med.

Ali (1,1) stiller sig hen til Sander. Klapper sandet. Sander skubber Ali væk.

GRETHE: Hov, ikke skubbe til Ali.

Sander: Men det er Fies.

GRETHE: Ja, men han er lille. Ikke skubbe til de små

En stor del af de voksnes reguleringer af børnene drejede sig om, at børnene ikke måtte bruge vold. I stedet fik børnene at vide, at de måtte forklare sig, hente en voksen eller fx bruge *STOP-tegn* (holde sin arm udstrakt fra kroppen og samle håndfladen som et skilt foran sig) til at udtrykke sig, når de var utilfredse med noget, de andre børn gjorde. Ser vi nærmere på eksemplet ovenfor, er det interessant, at pædagogen reagerer forskelligt på, at Sander skubber til henholdsvis Ali og den lidt større Sumaya. Pædagogens reaktion tyder på, at det er mere forkert at skubbe til Ali, end det er at skubbe til Sumaya. Vuggestuens deltagere har forskellige størrelser, deres kroppe kan forskellige ting og har forskellige grader af styrke. Dette indsætter grundlæggende magtforskelle mellem børn og voksne, men som vi kan se i eksemplet, også mellem børnene. Jo større krop, jo mere fysisk magt. Jo mere magt, jo mindre må man bruge den. Magt må ikke bruges på en hvilken som helst måde. Jo ældre en deltager, jo større forventninger ift. tolerancen over for dem, som er mindre.

Grethe appellerer til Sanders evne til at aflæse og rationalisere over konsekvenserne af sin handling (at skubbe de andre børn) og dermed også til hans empati. Ved at appellere til Sanders empati og vise ham, at børnene bliver kede af, at han skubber, udtrykker hun implicit, at Sander ikke bør forårsage, at de andre børn bliver kede af det, og derfor ikke bør slå. Det civiliserede menneske afstår fra brug af vold, som er et meget eksplicit udtryk for magt. I første omgang,

da Sander skubber til Sumaya, er Grethes regulering implicit. Hun siger ikke direkte til ham, at han ikke må skubbe. Anden gang, da han skubber Ali, giver hun derimod en direkte regulering: *Hov, ikke skubbe Ali*. Dette indikerer, at Sanders overtrædelse nu har en mere alvorlig karakter. Formentlig ikke alene fordi Ali er mindre end Sumaya, men også fordi det er anden foreteelse af samme karakter inden for kort tid, og måske også fordi dette får pædagogen til at tolke handlingen som mere intentionel, og dermed måske mere uciviliseret. Den eksplicite begrundelse for Sanders anden overtrædelse er, at Ali *er lille*. Selvom Ali også er et barn i vuggestuen, sættes der et skel imellem ham og Sander, hvilket vidner om, at alderstænkningen er en logik, der er afgørende for voksnes forskelssætninger mellem børn – og for, hvilke roller, der er til rådighed for børnene i vuggestuen.

5.2 Forældrenes civilisering

5.2.1 Kortsorteringer og kategorier

Som beskrevet i Kapitel 2, inkluderede mine pædagoginterviews en kortsorteringsøvelse, hvor pædagogerne kategoriserede forældrene. Pædagogerne kategoriserede forældrene på tre måder, nemlig ud fra deres relation til pædagogerne; adfærd i institutionen; og opdragelsesstil. De tre tematikker krydser ind over hinanden og forbindes i pædagogernes fortællinger ofte af kausale logikker. Fx beskrev Sofia to forældrepar som værende generte og *anspændte* ift. personalet. Dette tolkede hun som en *usikkerhed* omkring vuggestueinstitutionen og forælderrollen, og som en generel følelsesmæssig lukkethed. Derefter underbyggede hun sin iagttagelse af forældrenes tilbageholdenhed med, at børnene havde svært ved at tage imod *knus og kram*, hvorfor hun talte med forældrene om, at de skulle give børnene mere kropslig nærhed. På den anden side var der ikke nødvendigvis en sammenhæng imellem, hvordan pædagogerne vurderede henholdsvis forældrenes relation til dem selv som pædagoger, deres adfærd i institutionen og deres opdragelsesstil. Karen havde *god kemi* med Troels' mor, selvom hun syntes, at moren var *alt for skrap*. Sussi oplevede sin relation til Sumayas mor som *anspændt* og samtidig syntes hun, at moren var *grænseløs* over for Sumaya, mens Sofia, mente at Mads' forældre både var *usikre* i møderne med hende og i deres måde at opdrage på. Selvom de tre tematikker ikke umiddelbart hænger sammen, blev de blandet sammen og knyttet til børnenes adfærd i fortællingerne om forældrene. Det peger på, at infantildeterminismen, forældredeterminismen, de institutionelle logikker, og det, som Birte Ravn betegner som 'kompensationsrationalet', udgør tæt forbundne forhold. Dette vender jeg tilbage til i næste afsnit.

Kategoriseringerne giver adgang til at få blik for, hvilke logikker og fortællinger om forældrene, der er mest fremherskende blandt pædagogerne. Pædagogernes fortællinger om forældrenes opdragelsesstile og mangler drejer sig omkring de samme akser og principper, men tematiseres overordnet forskelligt i Udby og Indby.

I Indby, hvor forældrene generelt havde længere uddannelser, og hvor flere havde etnisk majoritetsbaggrund, blev forældrenes opdragelsesstil forstået som valg og prioriteringer fx ift. karrierevalg og valg af familietype. Flere pædagoger sagde, at forældrene generelt var meget *overskudsagtige*, ligesom familierne i Dil Bachs (2012) studie af velstillede familier, selvom der også var nogle familier med udfordringer, som blev kategoriseret som usikre eller *ressourcesvage*. En pædagog karakteriserede dem som *flødeskumsfamilier*, fordi hun mente at de ting, de bekymrede sig om (som fx skilsmisser, økologi, gift i solcreme, stråling fra teknologi, at opretholde en facade som god forælder og stimulering af barnet) ville være bagateller for familier i andre dele af byen, hvor der var flere arbejdsløse forældre og forældre med korte uddannelser. Flere i Indby talte om forældrene som *overbekymrede* og *pylrede*, samtidig med, at forældrenes attitude ift. personalet var noget, der optog dem. Fx påpegede de, at nogle forældre virkede lige glade med pædagogerne, og at nogle spurgte meget detaljeret om, hvad de havde lavet i løbet af dagen. Andre kunne blive meget vrede, hvis de var uenige med pædagogerne.

I Udby, hvor flere familier havde etnisk minoritetsbaggrund, korte uddannelser eller var arbejdsløse, blev forældrenes mangler ift. børnene forklaret ud fra livsvilkår og kulturelle baggrunde. Den generelle karakteristik af familierne var, at de var *ressourcesvage*, mens flere i deres beskrivelser pegede på *kulturforskelle* og kulturelt indlejrede *opdragelsesmønstre* som særligt relevante. I Udby talte pædagogerne om forældre, der *verbalt* satte *grænser* for børnene, men havde *svært [ved] at gennemføre en konsekvens* og ikke rigtig havde *tag i og indlevelse* i børnene.

Begge fortællinger og grupper af kategoriseringer findes både i Udby og Indby. Fortællingerne er organiseret omkring akser med ekstreme yderpoler, som pædagogerne orienterede deres kategoriseringer efter. De to største tematiseringer af forældrenes opdragelsesstile handlede om, hvor stor vægt forældrene lagde på læring og stimulering af børnenes udvikling, og hvor store frihedsgrader de gav børnene. Temaet om børnenes udvikling var organiseret efter to ekstremer, som man kunne kalde for infantilisering og naturalisering. Forældre, der hældte imod den infantiliserende pol, havde en tendens til at undervurdere hvad børnene kunne,

hvilket, ifølge pædagogerne, risikerede at fastholde barnet i en rolle som *lille* ved at *please*, *nurse*, og *pakke dem ind i vat*. Forældre, der hældte mod den naturaliserende pol, risikerede, ifølge pædagogerne, at skabe et *voksen-barn*, eller et *hovedbarn* ved at *snakke meget*, *forklare* og *forhandle* mere med barnet, end det kognitivt er i stand til at forstå. Disse børn var meget *velformulerede* og *super velstimulerede*, men fik typisk også lov til at *bestemme for meget*, ifølge pædagogerne. Dette kunne også følges med en følelsesmæssig grænseløshed, hvor forældrene tog udgangspunkt i deres egne følelser, i stedet for barnets. Begge disse yderpoler blev forbundet med en *manglende fornemmelse for barnet* og dets reelle udvikling, hvilket ifølge pædagogerne resulterede i, at forældrene var *grænseløse* eller *usikre* over for barnet. Dette relaterer til tematikken om frihedsgrader, som var organiseret efter to ekstremer, man kunne kalde for ydre-styring og indre-styring. De ydre-styrende forældre blev beskrevet som *meget tydelige*, principfaste, *stemmekontrollerende*, *distancerede*, *sikre*, *strukturerede*, og som nogle, der brugte *konsekvens* og *disciplin*. Forældre, der hældte mod den indre-styrende pol, oplevede pædagogerne som nogle, der brugte *utydelige reguleringer*, var *usikre opdragere*, *ustrukturerede*, *gav lang snor*, var for *forstående*, *reflekterede* og for *nærværende*, *grænseløse*, *forhandlende*, *forklarende* eller *eftergivende*. Pædagogerne oplevede, at børn til de forældre, som blev kategoriseret i den indre-styrende ende af skalaen, havde et stort *temperament* og *ingen samarbejdsvilje*. Dette forklarede de med, at disse børn i højere grad var vant til at få deres vilje. Forældre, der blev kategoriseret som ydre-styrende, mente en pædagog fx gik mere op i at børnene skulle *kunne begå sig*, hvilket hun forstod som lidt *gammeldags*, og som en tilsidesættelse af hensynet til barnets *selvværd* og *selvfølelse*. En anden pædagog beskrev en gruppe, som meget *stringente*, og fortalte, hvordan hun kunne se det på børnene: *de adlyder meget, kunne aldrig finde på at gøre noget, hun[moren] ikke vil have*. På den måde kan man sige, at streng disciplin forbindes med ”underkuede” børn. Det var meget få, som placeredes helt ude i denne ende af skalaen for ydrestyring. Den mest brugte term om forældrenes ydrestyring var *tydelighed*, som var positivt ladet og forbundet med forældre, der havde en passende balance ift. både børnenes udvikling og frihedsgraderne. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 5.2.3. Tydelighed udtrykker typisk det balancerede midtpunkt på akserne og i pædagogernes egne opdragelsesidealer. Dette balancerede midtpunkt udgør den norm, som pædagogerne forstår forældrene ud fra – det er det, pædagogerne danner deres kategoriseringer ud fra.

Kategoriseringerne viser, hvilke adfærdsformer og -normer, der falder igennem blandt vuggestuens pædagoger og forstås som problematiske, og hvilke der anerkendes. De er en form

for relevanskriterier, som forældrene forstås igennem, og de viser hvilke idealtyper og afvigertyper, som vuggestuen stiller til rådighed for forældrene. Relevanskriterierne udtrykker hvilke forhold, der udgør 'den gode vuggestueforælder'. Samtidig udgrænser de forhold, som repræsenterer det modsatte. Disse kriterier er samtidig en slags succeskriterier for forældrerollen. Succeskriterierne er organiseret efter en institutionel ordenslogik, som bygger på bestemte autoritetsfordelinger mellem børn og voksne og forældre og personale, men de peger også ud af institutionen og trækker på mere almene samfundsmæssige forståelser af forældreroller og typer. Sammenholdt med begreberne om formalisering, informalisering og nyformalisering, peger ovenstående analyse på et sammenfald mellem frihedstematikkens ydre-indre-styringsakse og de formaliserede (ydrestyrende) og informaliserede (indrestyrende) adfærdsnormer og former, mens udviklingstematikken er relateret til ny-formaliseringens læringsdagsorden og et detaljestyret børneliv, hvor omsorg, nærvær og børnecentreret opdragelse opstilles som modsætningen hertil. Idealet om de tydelige forældre kan på denne baggrund forstås som en balance mellem de fire akser. Dette uddybes i afsnit 5.2.3. I det følgende ser jeg nærmere på forældredeterminismen.

5.2.2 Forældredeterminismen, ekspertråd og forældremanualer

Indby, 27.11.14

Personalemøde

SOFIE: Der er nogle børn nede hos os, som har nej-hatten på. Når vi skal noget, så siger de bare nej. Så hvis der er nogle, der har nogle fifs ift., hvordan vi får ja-hatten på, så er vi meget modtagelige. Det er meget Johan, for han er blevet 3 år nu, og han har bare nej-hatten på, og så følger de andre med. Så hvis I nogle gange hører nogle skrig eller sådan nede fra os, så kan det være, fordi jeg fx lige løfter Jakob (2,8) eller har sagt 'Nu er det nok'.

LEA: Og med Jakob giver det mening...

SOFIE: Ja, for de er meget eftergivende derhjemme, så vi prøver at være mere stringente herovre. Hvis der er nogle, der har ideer, så er vi modtagelige.

Karls mor: Alt det, som han gør, er jo i bund og grund noget, jeg selv har givet ham med. Altså, så det må jeg jo så lære at leve med ...

Ane: Så pilen peger altid tilbage på dig?

Jamen, det gør det jo lidt! Hver gang han opfører sig som en... som en mæg irriterende unge, så er det jo fordi, det er noget, jeg har gjort. Så er det fordi, jeg har lært ham, at det på en eller anden måde er ok at gøre det.

Det var en udbredt antagelse blandt både forældre og pædagoger, at forældrenes måde at være sammen med børnene på, afspejler sig i børnenes adfærd, som de to eksempler oven for netop viser. Som beskrevet i Kapitel 3, forbindes børns adfærd og skæbne ofte med forældrenes handlinger i det, som Furedi betegner 'parental determinism' eller forældredeterminisme på dansk (2002). Denne logik henter videnskabelig legitimitet i psykologien og neurovidenskaben, og den kan genfindes i diverse nutidige populære småbørnseksperterers råd og forældremanualer (fx Morris 2008, Van de Rijt & Plooij 2013, Hansen 2012, Webster-Stratton 2016, Sunderland 2007), hvor der advares om diverse farer, som omgiver barnet i dets første år og de problematiske konsekvenser, det kan få for barnet på både kort og lang sigt, hvis dets forskellige aldersbestemte behov ikke mødes på den rigtige måde af forældrene. Dette kan fx handle om, at forældrene skal kærtegne børnene, både når de er glade og kede af det – ellers vil deres episoder med gråd stige i intensitet, som det lyder et sted (Van de Rijt & Plooij 2013:31). Eller at forældrene i det hele taget må huske at give børnene kærlighed gennem berøring – ellers mister de på længere sigt evnen til at have empati for andre (Hansen 2012:14-15), eller vokser op og bliver aggressive, utrygge, stressede eller mindre intelligente (Morris 2008:43,103). Det kan også handle om, hvorvidt forældrene formår at beskytte deres barn imod traumatiske oplevelser, når det går på opdagelse (Morris 2008:130); om at give barnet den rigtige føde (Morris 2008:57); eller om ikke at lade sig manipulere af barnet, så det bliver forkælet (Van de Rijt & Plooij 2013:192). Som det lyder i følgende citater, er det i sidste ende op til forældrene 'at forme' børnene rigtigt. Forældrenes adfærd ses som afgørende. Den rigtige videnskabeligt funderede opdragelse kan ligefrem betyde, at verden bliver et bedre sted, som man kan læse i følgende uddrag:

Hvis vi er forberedte på at handle i overensstemmelse med det, videnskaben kan lære os om at være forældre, vil vi kunne fremskynde udviklingen af bedre samfund med større medfølelse, evne til at reflektere og respekt for forskelle (Sunderland 2007:6)

Man kan sige, at små børns hjerner er fulde af byggematerialer, og at det er forældrenes nærvær og måde at være sammen med dem på, der bestemmer, hvordan det hele bliver sat sammen (Webster-Stratton 2016:17)

Manualerne, særligt *Fantastiske forældre* (Sunderland 2007) og *Vidunderlige Uger* (Van de Rijt & Plooijs 2013), som også benyttes blandt forældre og pædagoger i Indby og Udby, når de forklarer deres opdragelsesværdier og pædagogiske praksis lover, at forældrenes valg og handlinger kan have mange og ganske betydelige konsekvenser. Forældredeterminismen bliver blandt andet reproduceret og opretholdt gennem disse manualer, og er en selvfølgelighed blandt både forældre og pædagoger. Dil Bach finder ligeledes, at den forældredeterministiske logik udgør en dominerende forståelsesramme blandt forældrene i hendes materiale fra velstående nordsjællandske familier (Bach 2012, 2015). Følger vi logikken i det indledende eksempel fra personalemødet, kan man se, at Sofie mener, at børnene har *nej-hatten* på, hvilket bekræfter pædagogernes fælles forståelse af en af familierne som særligt *eftergivende*, hvorfor de iværksætter en mere *stringent* form over for denne families børn. Til historien hører, at Jakob og hans venner i øvrigt ikke er børn, der vækker store bekymringer hos pædagogerne eller giver anledning til at kontakte myndigheder uden for institutionen. Kombineret med udviklingspsykologiens fasetænkning og de relativt smalle normalitetsforståelser (jf. kapitel 4), som følger af denne (jf. Rose 1999, Brinkmann & Petersen 2015), kan man sige, at episoden viser, hvordan forældredeterminismen svarer til det, Birthe Ravn betegner som ”kompensationsrationalet” (Ravn 2008). Dette forstår Ravn, som det rationale, der lå til grund for folkeskolen i første halvdel af 1900-tallet, hvor lærerne skulle kompensere for arbejderklasseforældrenes manglende kundskaber og opdragelse (Ravn 2008:20). Overført til en daginstitutionssammenhæng kan man jf. Kapitel 4 sige, at de første asyler og vuggestuer i samme forstand kom til ud fra dette kompensationsrationale. Rationalet synes i mit materiale at gælde alle forældre og ikke blot arbejderklassens- eller de socialt udsattes forældre. Kompensationsrationalet gør det til normen, at forældres opdragelse som udgangspunkt ikke slår til, eller i det mindste trænger til korrigerende indsatser. Forældredeterminismen kunne også ses i pædagoginterviewene:

DORTE: Jeg oplever ikke lige med de børn nogen ting, hvor jeg tænker 'gad vide om det kan være fordi, man gør sådan og sådan derhjemme'-agtigt.

Ane: Hvordan ser du det?

DORTE: Jeg tror, det er det med, at der ikke er sådan de der reaktionsmønstre, hvor man...

Ane: Så det er også noget, du ser på børnene?

DORTE: Det er børnenes reaktioner. I løbet af dagen, hvor der ikke er det, hvor jeg tænker, hvor kom den reaktion fra, eller hvorfor nu det.

Her bliver det tydeligt, at forældredeterminismen også blev brugt som omvendt forklaringsmodel. Det vil sige, at pædagogerne brugte børnenes adfærd til at kategorisere forældrenes opdragelsesstil. Gilliam (Gilliam 2006, 2012) og Gulløv & Bundgaard (2005) beskriver lignende tilbøjeligheder til, at henholdsvis lærere og pædagoger vurderer etniske minoritetsfamiliers omgangsformer ud fra børnenes handlinger i institutionen – og ikke ud fra et egentligt kendskab til familiernes hjemmeliv. Her er det interessant, at denne omvendte kausalitetstænkning ser ud til at gælde for alle børn og forældre i vuggestuerne, hvilket fortæller noget om, at den omvendte kausalitet i det hele taget forbinder kategoriseringspraksisser og opdragelseslogikker.

5.2.3 Det socialt acceptable – mellem *kiss-ass* og *smart-ass*

Som beskrevet i afsnit 5.1, bliver de små børn ofte symbolsk sidestillede med ”det dyriske”. Man kan forestille sig, at de små børn opleves som nærmere dyrene, fordi de endnu ikke kan regulere deres behov og følelser. Det har de brug for hjælp til, hvilket gør dem dybt afhængige af voksne. Med Elias’ ord, har de små børn ikke fra naturens hånd den fine fornemmelse for sig selv og omverden, som sociale situationer kræver. De har heller ikke den skam, som overskridelser af specifikke kulturelle koder, som fx brug af vold og store følelsesudbrud, kan vække hos voksne (Elias 2000:141). Skammen og fornemmelsen for kulturelle koder installeres, ifølge Elias, i barnet delvist automatisk fra omgivelserne og delvist fra de voksnes vanemæssige adfærd og målrettede træning og opdragelse (Elias 2000:374). Dette leder mig videre til at se på, hvilke idealer forældre og pædagoger har ift. børnenes sociale adfærd, og hvordan børnenes adfærd reguleres.

Det er gennemgående, at forældrene har et ideal om, at deres barn skal kunne agere på en bestemt måde i sociale sammenhænge. Dette blev udtrykt i forskellige formuleringer fra forældrene, som fx at deres barn skulle være *hensynsfuld, ikke irriterende, høflig, social, en som folk har lyst til at være sammen med, behagelig at være sammen med, en der kan begå sig sammen med andre, flink ved andre mennesker, sød og rar og hjælpsom, sød og rar og god mod andre mennesker, indgå i fællesskabet, lære at gå på kompromis, give plads til andre mennesker, ikke sådan et bølle-barn, ikke sådan bisset, agere efter de sociale forhold, have social intelligens og gode sociale kompetencer.*

Alle disse måder at tale om social adfærd handler om lidt mere ydmyge og tilbageholdende karaktertræk. Forældrene vægter, at børnene skal kunne afkode fællesskabet, give plads og tilpasse sig andre. Dette minder om, hvad Gulløv finder i sit materiale fra børnehavepædagoger (Gulløv 2012c:65ff), udtrykt som en pædagogisk prioritering af *det sociale*, der, som hun skriver, drejer sig om at lære ”at kontrollere sig selv, begrænse deres impulser og udvise respekt for andre som en præmis for det gode fællesskab” (Ibid:68). Ligeledes finder Bach i sin analyse af civiliseringsidealer blandt velstående familier i Nordsjælland en idé om, at børnene skal installere ”mentale kort over, hvor meget det er passende at fylde” (Bach 2012:224). Som Gulløv også skriver, så kan denne opmærksomhed på omgangsformer og selvbeherskelse forstås i overensstemmelse med Elias’ begreb om civilisering og det øgede krav om at tilpasse sin opførsel til forskellige situationer og sociale sammenhænge, foruden opdragelsens øgede fokus på selvkontrol (2012c:68, Elias 2000).

Nogle forældre i materialet vægter modsat ovenstående, at deres børn gerne må *vise tydelig personlighed, stikke ud, være anderledes, være sit eget menneske, ved hvad han vil have, han er med og han vil være med og han går ikke tilbage for de store, udfordre spillereglerne lidt, dreje den lidt, stå fast på sine principper*. Disse udtryk peger på en forståelse af, at børn skal udtrykke deres følelser frit, frem for at undertrykke dem, men også at de med tiden skal lære at forhandle og sætte sig i gennem i sociale sammenhænge, gå imod strømmen og kræve deres ret. For forældrene her gælder det, at børnene stadig (som ovenstående) skal afkode fællesskabet, men at de skal bruge denne afkodning til at skabe sig plads, og påvirke rammerne for fællesskabet, uanset deres relative sociale status (*han går ikke tilbage for de store*). Dette fokus på, at børnene skal have gennemslagskraft minder om, hvad Lareau (2011) fandt hos en del af forældrene i sin undersøgelse af Nordamerikanske skoler og familier. Lareaus analyse viser, at forældre med høj kulturel kapital selv har, og også (om end oftest ubevidst) arbejder for, at deres børn opnår en ”sense of entitlement” – en fornemmelse af at være berettiget til andre menneskers opmærksomhed og anerkendelse. Denne sense of entitlement opnåede de kapitalstærke forældre gennem den opdragelsesform, som Lareau betegner ”concerted cultivation” – en aktivt koordineret kultivering af børnene gennem et stramt program med skolearbejde, fritidsaktiviteter og en dialogisk diskuterende samtaleform i hjemmet. Derimod finder hun, at arbejderklasseforældrene abonnerer på en logik om, at børnene udvikler sig af sig selv. Dette kalder hun for ”accomplishment of natural growth”, som er en form, der er præget af mere fritid med vennerne og en generelt hårdere tone i hjemmet. Det er en hyppigt

reproduceret pointe i europæisk og nordamerikansk forældreskabsforskning (fx Reay 1998, 2000, 2005, Kusserow 2004, Sommer 2002, Hestbæk 1999a, Hestbæk 1999b²⁰, Dencik et al. 2008, Faber 2008, Faber et. al. 2012²¹), at forældres opdragelsespræferencer eller -stile deler sig i en lignende 'hård-blød'-dikotomi arbejder- og middelklasse imellem.

Sammenhængen mellem forældrenes opdragelsesstile og deres klassetilhør synes ikke helt så entydig i mit materiale, som ovenstående forskning peger på. I mit materiale ser det ud til, at disse opdragelsespræferencer og -stile fordeler sig mere uforudsigeligt. Her findes både forældre med korte uddannelser, som fremhæver gennemslagskraft hos deres børn, og forældre med lange uddannelser, som fremhæver ydmyghed og lydighed som et mål for deres opdragelse. Der fandtes en lille overvægt blandt de højtuddannede til at fremhæve *gennemslagskraft* som en værdi – og en lille overvægt blandt forældrene med kortere uddannelser, som vægtede *ydmyghed* og *tilpasning*. Det vil alligevel være en tilsnigelse at udlede klare præferenceforskelle ift. fx køn, klasse eller etnicitet ud fra materialet. Derimod kan jeg se, at de fleste af forældrene i en eller anden udstrækning ønsker, at deres børn både skal lære den tilbageholdende og aflæsende facon og den frembrusende og mere slagkraftige fremtoning, og at forældrene generelt fremhæver dette som en balance børnene skal opnå, hvilket følgende eksempler viser:

Alberts far (Journalist, 35 - Indby): Det er jo ikke fordi, jeg ikke synes, at han skal frem i verden og altid skal være den evige 2'er og sådan noget. Men jeg har det personligt sådan, at nogle gange kommer man længere ved at... afvente eller lytte i stedet for at tale.

Fies mor (Pædagog, 41 år - Udby): Jeg ville hade at høre om mit barn, at de siger at 'hun er en satans unge', eller 'hun er en lille møgtøs', eller 'hun er snotforkælet'. Det er ikke fordi, hun skal være der for at please andre. Jeg håber rigtig meget, at hun sådan kan hvile i sig selv,

²⁰ Sommer finder en tendens til, at social konformitet og brug af sanktioner er mere hyppigt blandt forældre med korte uddannelser, og at mere bløde og progressive værdier oftere findes hos forældre med længere uddannelser (2002). Andersen & Hestbæk (1999) finder fx sammenhæng mellem karriereliv, boglige uddannelser og forældres præference for konkurrence. Dette forbinder de med moderne og individualistiske værdier, og mellem- og kortuddannede, erhvervsuddannedes præference for ansvarlighed og ærlighed forbinder de med mere autoritetstro, traditionelle og konforme værdier.

²¹ Faber finder, at mødres forestilling om, at henholdsvis traditionelle- og moderne opdragelsespraksisser tilhører lavere- og højere klasser, aktiveres, når de skal positionere sig selv ift. andre forældre. Traditionelle praksisser konstrueres i denne sammenhæng vel at mærke som *dårlige* ift. *de gode* moderne praksisser.

men jeg håber samtidig også, at hun ikke er sådan en, der bare har rundsave på albuerne, og bare skubber alle andre væk.

Jays far (Ingeniør, 35 - Udby): [Han skal] ikke være en 'kiss-ass', og han skal ikke være en 'smart-ass'.

Idealet blandt forældrene er, at børnene både mestrer at aflæse og tilpasse sig forskellige sociale sammenhænge og situationer, og samtidig bliver gode til at påvirke disse sammenhænge, og står frem med en tydelig personlighed. Som det også vises i Gilliam & Gulløvs *Civiliserende Institutioner* (2012), er der tale om et civiliseringsideal, der balancerer mellem de samme to poler, som ovenstående studier tilskrev forskellige klassetilhør. En pol, der vægter tilpasning til fællesskaber, og en pol, der vægter individualitet og gennemslagskraft. Men polerne er konstrueret som yderpunkter, man ideelt skal holde sig fra. Det civiliserede barn – finder forældrene – rummer elementer fra begge ender af skalaen, men aldrig én af delene i rendyrket form, for så er man enten en *kiss-ass* eller en *smart-ass*.

Af forældreinterviewene kan man også se, at meget af det, som forældrene prioriterede, at børnene skulle lære, ofte var påvirket af, hvad der var nødvendigt for børnene at kunne i vuggestuen. Alberts far formulerer det sådan her:

Alberts far: Vi fik at vide nede i vuggestuen, at han havde forstået konceptet med at stå i kø, da de skulle slå katten af tønden. Det var jeg sgu glad for, for det betyder ret meget, at han ikke nødvendigvis sætter sig selv forrest hele tiden. Det gør han jo rigtig meget, fordi han er 2 år gammel, og det skal man. Men han kan også give rum til andre.

At stå i kø, vente på tur til at få opmærksomhed fra de voksne, dele legetøj, pladsen til at lege og bevæge sig, acceptere at det lækreste af fællesmaden nogle gange må rationeres, eller dæmpe stemmen og beherske kroppen, så man ikke generer de andre, er alt sammen adfærd, der kræver en hvis grad af selvkontrol, og som er karakteristisk for, hvad de institutionelle rammer kræver af børnene. I vuggestuerne er hensynstagen, selvbeherskelse og ordentlighed en vigtig del af omgangsformen. De fleste forældre i materialet har selv, som Alberts far, gået i daginstitution som barn, og nogle har også selv arbejdet i daginstitution. De fleste forældre har erfaret den institutionelle form og den adfærd, som kræves af børnene, og som anerkendes

af pædagogerne. Forældrene har lært at anerkende og fremdyrke denne form hos børnene, og som jeg kommer ind på i Kapitel 7, oplevede de fleste forældre og pædagoger, at der overordnet set var overensstemmelse imellem opdragelsesværdier og -normer i hjem og institutioner. I hjemmene kom dette især til udtryk, når jeg kunne se, at forældrene fokuserede på at lære børnene bestemte former for hensyn og selvkontrol. Eksempler på dette kan være fokus på, at børnene skal rydde op efter sig selv, selv tage sko og overtøj af, lære at dele legetøj med søskende eller børn på den nærmeste legeplads, hjælpe med at tilberede aftensmaden, lære høflige bordmanerer, sige *tak for mad*, spise pænt, eller håndhævelse af regler om at spise det søde til sidst, og at man er færdig med at spise, når man går fra bordet. Som de sagde hjemme hos Albert, når han gik fra bordet uden at have spist særlig meget: *Køkkenet lukker. Så er der ikke mere mad.*

Den kontrollerede omgangsform, som pædagoger og forældre forsøgte at fremdyrke hos børnene, afspejlede sig da også blandt børnene. Dette ses især i iagttagelserne af de større børn, der kunne finde på at overføre reglerne om høflighed og selvbeherskelse i deres lege, fx når de legede te-selskab på legepladsen med høflige interaktioner, hvor der bydes, skænkes, smages, smiles, nikkes og takkes for sandkage og luftkaffe med "*sudder [sukker] i*", og som følgende eksempel viser, kunne de også hjælpe hinanden med at håndhæve reglerne ved frokostbordet, når de voksne ikke var til stede:

Indby, 22.10. 2014

Storebordet inden frokost. Morten (2,7) sidder alene ved bordet i det store rum. I det lille rum er de begyndt at spise. Morten smækker benet op på skamlen ved siden af, og piller lidt ved sine hjemmesko. Han kigger ud i luften. Merle (2,7) kommer ind. Morten tager benet ned fra skamlen ved siden af, og klapper på den, imens han smiler til Merle. Merle sætter sig op ved siden af ham.

Morten tilter hovedet forover og ser op på Merle: Vi må ikke tage endnu.

Merle ryster på hovedet. Piller ved gaflerne, der ligger i en bunke midt på bordet.

Morten: Nej, må ikke!

Det socialt acceptable er den adfærd, der skal til for, at mange mennesker kan få en hverdag til at fungere sammen. For vuggestuebarnet handler dette fx helt konkret om at lære at skelne imellem, hvad der er 'dit og mit', om at dele, om at vente på tur, om at forstå, hvor menneskers

grænser går, og hvilke former for overskridelser af disse grænser, der er socialt acceptable. Og om at afstå fra at bruge fysisk magt og vold, samt beherske sine følelser. I Elias-termer skal vuggestuebarnet lære at styre sine drifter – for at blive et barn, der fungerer godt i vuggestuens fællesskab; for at blive et civiliseret vuggestuebarn.

5.2.4 At sætte grænser og være tydelig

SUSSI: Den der med aflevering. Jeg tænker jo, det er dobbelt signal... Altså, hun siger: 'Hold så op nu!', og så sker der bare ikke noget. Hvor jeg tænker, prøv at fortælle pigen, så hun forstår det! Lad din grænsesætning blive tydelig.

Som vist, er forældredeterminismen en udbredt forklaringsmodel blandt både forældre og pædagoger. Det civiliserede vuggestuebarn kan balancere socialt acceptable omgangsformer sådan, at det, med sin integritet i behold, kan tilpasse sig fællesskabet på en hensynsfuld måde, uden at lade sig tromle af flertallet. Men hvordan skal de voksne hjælpe barnet til at finde denne balance? Hvilke idealer er der om den civiliserede opdragelse? Det skal jeg undersøge i det følgende.

Kortsorтерingsøvelsen med pædagogerne viste, som nævnt, at pædagogerne forstod forældrenes opdragelsesstile ud fra en idé om *tydelighed*, som i eksemplet med Sussi ovenfor. Blandt forældrene var der ligeledes en udbredt tendens til at distancere sig fra opdragelse præget af, at man *pakker sine børn ind i vat, overbeskytter, pylrer om børnene og ikke sætter grænser*. Dette kan pege på, at der eksisterer et fælles opdragelsesideal for forældre og pædagoger, som handler om, at opdrageren skal vise sig som en autoritet for barnet. Men ligesom det var med idéen om det civiliserede vuggestuebarn, viser materialet også, at opdragelse er en balancegang. I materialet fra pædagogerne er der også nogle, der arbejder med en kategori af forældre, der er *for tydelige, for kommanderende, bruger tvang eller ydre styring, eller hvor det helst skal køre på en snor*.

Selvom tydelighed ser ud til at være et fremherskende opdragelsesideal blandt både forældre og pædagoger, så er det ikke streng autoritær opdragelse, de tilstræber, men blot en form, der er lidt mindre centreret omkring børnenes medbestemmelse, og som har et lidt større fokus på, at de voksne bestemmer rammerne for børns adfærd. Pædagogen Rie formulerer det fint i følgende eksempel:

RIE: Jeg er aldrig en, der hæver stemmen, og sådan meget bastant kommer med sin udtalelse, fordi jeg egentlig ikke tror på det. Børnene ved godt, hvor de har mig henne, og jeg behøver ikke ty til sådan nogle midler for, at de kan forstå, at jeg mener det, jeg siger. Fordi de ved godt, at jeg mener det, selvom jeg bare siger det helt almindeligt. Jeg har arbejdet sammen med nogle, der ligesom havde flere kategorier af nærmest at blive meget sådan... [suk] skarp i stemmen og sådan noget. [...] Men jeg har helt klart også nogle holdninger til, hvad jeg forventer, at børnene skal, og hvad jeg vil have, at de skal. Jeg har heller ikke svært ved at sætte grænser, og jeg kan også sagtens være tydelig. Det er bare på en rolig måde.

En lignende tendens til at vurdere skældud som en uciviliseret opdragelsespraksis findes i Laura Gilliams materiale fra folkeskolelærere (Gilliam 2012:128-129). Gilliam peger på, at dette afspejler en forfinelse af idealet om ikke at bruge vold i børneopdragelsen, sådan som Elias beskriver det (1998a). Ifølge Elias, er der i den vestlige del af verden i takt med den stigende grad af fysisk adskillelse mellem familiens medlemmer (i kraft af fx den øgede brug af separate værelser og senge til børn) og en samfundsmæssig individualisering sket en reducere af magtlighederne mellem børn og forældrenes autoritet – og i det hele taget en funktionel demokratisering af relationen mellem børn og voksne (ibid.). Elias beskriver, hvordan dette betyder, at direkte disciplinering, fysisk magtudøvelse og vold delegitimeres. Forældre må derfor holde mere tilbage ift. at bruge deres fysiske overlegenhed end tidligere, hvilket kræver en højere grad af selvkontrol hos forældrene (Elias 1998a:209). Forfinelsen af dette ideal, hvor skældud eller bare hård stemmeføring i opdragelsen er tabubelagt, og som kræver yderligere grad af selvkontrol hos opdragerne, hviler som nævnt i Kapitel 4 på psykologiens idé om *det skrøbelige barn*, som Gilliam også skriver det (Gilliam 2012:128). Her forstås barnets skrøbelighed som en følelsesmæssig sårbarhed, der trues af voksnes følelsesmæssige overgreb, ifølge denne forståelse kan føre til lav selvfølelse hos barnet.

Denne idé om, at hård stemmeføring udgør et uønskeligt magtmiddel, som de voksne må afholde sig fra, kom også til udtryk blandt forældrene i vuggestuerne. Nogle forældre fortæller fx om, hvordan de ind imellem kommer til at hæve stemmen, råbe, tale skrappt eller blive rigtigt vrede på deres børn, og hvordan de efterfølgende gav sig *selv en pause i et andet rum, gik en tur*, eller bare *ærgrede* sig, når det skete, som Sigrids mor fortæller i det følgende:

Sigrids mor: [Sigrid var] træt og sulten, og jeg var også træt og sulten. Men det, der også var i går, var, at jeg havde afleveret en opgave og sådan noget, så jeg har selv været under rigtig meget pres. Når man er det, og man selv er træt, og når hun er træt, og man så bliver lige lidt mere: 'Nu kommer du altså med!' Hvor man egentlig kunne have snakket hende til ro.

Ane: Ja. Det var ikke sådan, du gerne ville have det?

Sigrids mor: Nej, jeg ville hellere kunne snakke hende til ro.

Ane: Skammer du dig over det? Eller ærgrer dig?

Sigrids mor: Nej. Jeg kan godt ærgre mig, nogle gange. Når min grænse bliver overskredet så ... jo. Det er jo noget skam. Man har jo nogle idealer, som man ikke... eller sådan en ærgrelse. Jo.

Det udgør en gennemgående logik blandt forældrene, at man ikke kan forvente, at vuggestuebørn har opnået fuld selvkontrol, og at det derfor altid peger tilbage på de voksne, hvis børnene overskrider adfærdsnormer. Flere af forældrene havde forskellige strategier ift. at kontrollere deres eget temperament i børnenes nærhed. Disse strategier kan man forstå som det, jeg vælger at benævne, som aktive *selv-skammingsstrategier*, hvor forældrene beslutter, at de har brug for en pause væk fra barnet til at evaluere, rationalisere og tilpasse deres følelser og handlinger til situationen. Man kan kalde dette for en form for selvmonitorering. Ifølge Elias, er skamfølelser udtryk for individers internalisering af samfundets normer og idealer, og kendetegnende for det civiliserede menneske. Det er en ekstern kontrol, der er vendt til indre selvkontrol. Når individet bryder sociale normer, opstår der en frygt for social degradering, som betyder, at individet må efterrationalisere og tilpasse sine fremadrettede handlinger for at undgå flere normovertrædelser (Elias 2000:414ff). Når forældrene benytter selv-skammingsstrategier kan man sige, at de benytter en form for ekstern selvkontrol i den forstand, at de pådrager sig selv en fysisk (og psykologisk) afsondring, der svarer til gamle tiders brug af skammekrogen. I skammekrogen blev børn sat til at tænke over, hvad de havde gjort galt, og man forventede, at de kom ud af skammekrogen som bedre mennesker, med en mere tilpasset adfærd. Forskellen er, at forældrene putter sig selv i en slags skammekrog. Det, de skammer sig over, er, at de kommer til at udskamme børnene ved at bruge eksplicit magt i deres opdragelse.

Med Elias og Wouters kan man sige, at den almene vægtning af *tydelighed* handler om at fastholde informaliseringens ligeværdige relation i mødet med barnet gennem den rolige

stemmeføring, og på samme tid handler den om en stærkere vægtning af, at de voksne er magtoverlegne, og derfor har den endelige styring over, hvad der skal ske for barnet. Det ligner det, Bach betegner som et ideal om 'moderat autoritetsudøvelse' (Bach 2015: 101ff, 180). Bach beskriver, hvordan forældrene i hendes studie balancerer mellem kontrollerende og liberale opdragelsesnormaliteter, som forældrene må trække på, alt efter den konkrete situation. Den moderate autoritetsudøvelse kræver en høj grad af sensitivitet ift. børnenes følelser, intentioner, tanker og handlinger, samtidig med, at den voksne opretholder sin position som den ansvarlige og styrende i relationen.

5.2.5 Følelser, faglighed og funktionalitet - forskelle mellem hjem og vuggestue

For at undersøge, hvordan forholdet mellem opdragelsen i børnenes hjem og institutionerne ser ud ift. hinanden, har jeg fokuseret på nogle nøglesituationer, der egner sig godt til at sammenligne. Her udgør især normerne omkring spisebordet et godt vindue. Jeg har relativt meget materiale om dette, og de tydeligste og hyppigste reguleringer af børnenes adfærd, som jeg fik adgang til, i både hjem og institutioner foregik omkring spisebordet. Denne hyppige regulering hænger sammen med Dennis Wood og Robert J. Becks pointe om hjemmets mange regler: Der eksisterer ofte særligt detaljerede regelsæt ved spisebordet (Wood & Beck 1994). I materialet kan jeg se at der er regler for, hvordan man skal sidde på stolen, for kroppens spændthed, hvordan den skal vende, og hvor og hvordan fødder og arme kan, og skal, placeres. Der er regler for, hvilke lyde, man må lave med kroppen og munden, og med de objekter, der er til rådighed ved bordet. Der er regler for, hvilke objekter, der kan bringes hen til bordet, og for hvordan mad og drikke skal behandles med fingre og mund, tænder og tunger. Der er regler for, hvilken rækkefølge maden bør indtages i. Samtidig kan alle disse regler skaleres (eller aldersdifferentieres, som det hedder i institutionerne), og der er knyttet forskellige forventninger til de forskellige dele af bordskikkene for de forskellige deltagere omkring bordet. Der er også forskel på, hvilke forventninger, der knyttes til dagens forskellige måltider. Endvidere stiller de forskellige voksne bordherrer eller -damer (far/mor/forskellige personaler) forskellige forventninger til børnenes performance. Dette bliver særligt tydeligt, når man fokuserer på enkelte børn og zoomer ind på, hvilke forventninger, der stilles til deres bordmanerer fra de voksne omkring dem. Her har jeg udvalgt Sumaya som case for at demonstrere hvilke kontraster, der kunne være mellem hjem og institution.

Udby, 13.2.2015

Aften hjemme hos Sumaya (2,5). Sumayas mor løfter Sumaya op i en hvid plastik-højstol med bord. Moren ifører Sumaya et vandtæt forklæde og øser op til hende. Hun får en gaffel at spise med.

Ind imellem afbryder moren sin egen spisning, og mader Sumaya. Hun former små sirlige boller med pasta, laks og ost mellem sin tommel, pege og langefinger og putter dem i munden på Sumaya, som sidder klar med åben mund.

Sumayas mor: Spis, så du bliver stor!

Sumayas mor fortæller i interviewet, at det er vigtigt for hende, at Sumaya får mad nok, og at hun fremstår præsentabel. Hun gør meget ud af, at Sumaya ikke skal blive beskidt. Når hun mader Sumaya, er det for at være sikker på, at Sumaya får spist noget, og at hun ikke bliver så beskidt. Efter aftensmaden løfter moren Sumaya hen til køkkenvasken, hvor hun vasker hende grundigt i ansigtet og på hænderne. I institutionen stiller de voksne andre forventninger til Sumaya. Her kommer et rationale om at være selvhjulpen før andre hensyn om sundhed og hygiejne. Dette kommer til udtryk ved, at Sumaya selv skal spise, vaske sig om munden med en klud og gå på badeværelset for at vaske hænder sammen med de andre børn.

Udby, 16.6.2014

Frokost i institutionen. Sumaya (1,7) har æggeblomme i hele hovedet.

GRETHE: Oj, se lige hende. Det ville jeg gerne have et billede af. Men vi kan ikke rigtig lægge det på vores hjemmeside. Det bliver forældrene ikke glade for. Det er vores lille hemmelighed, ikke også Sumaya?

IVAN: Ja, du får smagsløgene prøvet af i dag!

Udby, 7.7.2014

Frokost i institutionen. Sumaya (1,8) skiller al sin mad ad, mærker den og maser den mellem fingrene. Der er æg, brød, tomat og agurk på bordet rundt om hende. SUSSI tager maden væk og hælder mælk op i Sumayas glas. Snart sidder Sumaya med begge hænder nede i glasset.

GRETHE: Ej, Sumaya. Det går ikke

GRETHE rejser sig, tager Sumayas hænder op af glasset, og rykker glasset væk fra hende.

Når man følger de enkelte børns måltider med henholdsvis forældre og pædagoger, kan man – ligesom i Sumayas eksempel – se, at måltidet i hjemmene i højere grad drejer sig om, at børnene skal spise noget. Forældrene mader børnene, 'leger maden ind' i børnene, og gør et større nummer ud af konsekvenserne, når børnene går fra bordet uden at have spist ret meget – i form af advarsler og formaninger. I vuggestuerne er måltiderne nærmere en situation, som skal fungere, hvor børnene skal vente på hinanden, holde bordskik, spise selv og spise pænt, 'tale' med eller lytte til de voksne, sige 'tak for mad' og vise, at de selv kan bære deres tallerkener hen til rullebordet og tømme dem i skraldespanden. Der er med andre ord større fokus på alt det, der foregår rundt om maden, end der er på, at maden kommer ned i maven. I interviewene med forældrene var det tydeligt, at noget af det, som påvirkede forældrene stærkt følelsesmæssigt var, når deres børn ikke spiste nok, hvorimod pædagogerne kunne problematisere børn, der på den ene eller anden måde krævede særlige hensyn omkring spisebordet.

I det hele taget viser interviewmaterialet en langt hyppigere brug af følelsesudtryk hos forældrene end hos pædagogerne. Forældrene benytter oftere ord som *føler*, *pinlig*, *ked*, *frustreret*, *sur*, *vred*, *bange*, *hade* og *elske*, *glad*, *glæde*, *tryk* og *tillid* om både deres egne følelser ift. barnet – og ift. deres vurderinger af barnets følelsesmæssige tilstand – hvorimod disse ord, for det første, optræder sjældnere i pædagogmaterialet, og, for det andet, oftere benyttes som vurderinger af selve forældrene. Omvendt bruger pædagogerne oftere ord som *vurdere*, *tolke*, *reflektere*, *argument*, *erfaring* og *viden*. Et ord som *viden* dukker fx kun op hos forældrene, når de taler om pædagogerne. Disse sproglige forskelle fortæller både noget om forældrene og pædagogernes forskelligartede relationer til børnene – og om deres opfattelse af hinandens roller i den pågældende figuration.

I materialet er det tydeligt, at forældrenes relation til børnene er præget af en særlig ømhed og følelsesmæssig indlevelse i børnene. De glædes ved børnenes successer og frustreres over deres nederlag. De vurderer hele tiden børnenes behov, og om de har det godt og er trygge. Gentagende er formuleringer såsom at de er *bange for*, at børnene kommer til skade eller bliver syge, og bange for at gøre dem utilpasse eller forvirrede, eller at de, på længere sigt, skal udvikle uønskede karaktertræk som indelukthed, tilbageholdenhed, underkuethed, eller skal blive uopdragne, uselvstændige, ufokuserede, og komme til at lave hærværk eller kriminalitet. De er bange for, at komme til at smitte barnet med deres egen frygt, og bange for, at barnet

kommer til at distancere sig til forældrene. Med andre ord var forældrene *bange for at fejle*, som Alberts far formulerede det. Dette kan ses som en konsekvens af den før beskrevne forældredeterminisme, hvor forældrenes handlinger og prioriteringer forbindes kausalt med barnets udvikling. Følgende illustrerer betydningen af den særligt følelsesmæssige tilknytning.

Tommys mor: Jeg elsker ham jo over alt på jorden, og jeg vil jo gøre alt for den dreng. Der er jo aldrig nogensinde noget, der skal komme imellem mig og mine børn.

Børnene tillægges stor følelsesmæssig betydning af forældrene. En anden mor beskriver relationen som en *symbiose*. Der er ikke noget, der skal komme imellem en mor og hendes barn. Forældrenes relation til barnet er med andre ord præget af en stærk emotionel afhængighed. De fleste af børnene i materialet er, som i flertallet af danske familier, enebørn eller har en eller to søskende. Dette betyder, at børnene har ekstra høj værdi for forældrene (sammenlignet med andre kulturelle eller historiske sammenhænge, hvor børnene også privat, er/var en i større en flok af andre børn). Dette kan tænkes at forstærke den underliggende frygt for *at fejle* eller svigte barnet, hvilket også er en central pointe hos Elias (1998a). Dette betyder, at de scener, jeg har iagttaget hjemme hos familierne, på den ene side er præget af en speciel intimitet og et dybt nærvær, og på den anden side af en alvor, som ikke findes i vuggestuerne. Tonen blandt pædagogerne var afslappet og omsorgsfuld, men også præget af, at børnene dels var lidt til låns og i højere grad *en masse*, end enkelte individer. Pædagogernes professionelle position betyder, at deres relation til børn og forældre umiddelbart er præget af en funktionel, snarere end emotionel afhængighed. Pædagogerne argumenterede fagligt og praktisk for deres prioriteringer, hvor forældrene ofte var opmærksomme på, at deres prioriteringer havde både en følelsesmæssig og en rationel side. I det følgende fortæller Fies mor om, hvordan hun oplevede Fies start i vuggestuen:

Fies mor: Det er godt for hende at komme ud og socialisere ift. de andre børn. Altså, sådan rent rationelt, synes jeg, det giver god mening, og jeg vil gerne have hende i en vuggestue. Altså, så på den måde, helt ok. Men sådan, mine følelser omkring det, var helt klart, at det var meningsløst [griner]. Fordi hun var så ked af det!

Som Fies mor implicit også gør det i interviewet, så bliver det følelsesmæssige ofte diskvalificeret i argumenter omkring opdragelse og prioriteringer ift. børnene. Dette betyder,

at forældrene ofte skammer sig, hvis de handler imod det, de selv regner som rationelt. Da forældrene altid forventes at have denne følelsesmæssige tilknytning til børnene, kan forældrenes opdragelsesprioriteringer og –argumentationer altid afvises som emotionelt ladede, til fordel for rationelle, sådan som Joan fx gør i det følgende:

JOAN: Men jeg synes, at det er svært. Jeg synes, det er svært at stå som fagperson og have nogle faglige argumenter og noget viden om, hvad der er godt for et 2-årigt barn på forskellige planer, og så stå med en forælder, som har en helt klar holdning til, at det er noget andet, der er godt for det her barn. Det er meget komplekst, fordi det handler om følelser. Det der med at passe på ikke at træde folk over tæerne, men samtidig også få sagt til dem, at jeg synes måske, at det her, det er en lidt uhensigtsmæssig adfærd.

På den ene side er det gennemgående blandt både pædagoger og forældre i materialet, at forældres tilknytning til deres børn forstås som nødvendig og afgørende for, at børn udvikler sig normalt og sundt. På den anden side kan man se, at de også forstår denne tilknytning som en diskvalificering af forældrenes autoritet ift. børneopdragelse. Når forældrene er for bange for at opdrage børnene, bliver de usikre, deres grænser bliver utydelige og deres holdninger til opdragelse undermineres. Børnene må, ligesom Sumaya, derfor lære at navigere og tilpasse sig forskellige praktikker og idealer i både hjem og vuggestue. Dette uddybes i næste afsnit.

5.3 Institutionelle tilpasninger - fra indkøring til selvkøring

Alberts far: Så tror jeg virkelig, at man helst skal komme med det der barn, der bare er selvkørende. Selv kan tage flyverdragten af og selv kan smøre sin egen mad

Når der starter nye børn i vuggestuerne, taler pædagogerne om den første tid som barnets *indkøring*. Tilsvarende kunne de, som Alberts far gør ovenfor, tale om, at de største af vuggestuens børn var *selvkørende*, når de krævede mindre opmærksomhed fra pædagogerne. Disse måder at tale om børnene handler om, hvor tilpassede børnene er til institutionslivet, dets dagsrytmer, rutiner, regler og omgangsformer. Som forrige afsnit viste, er der ofte forskelle på opdragelsesidealer og former i hjemmene og institutionerne, hvilket også betyder, at det nye vuggestuebarn må tilpasse sig nye forhold, som er anderledes fra hjemmet. Civiliseringen i både hjemmet og institutionerne sigter begge mod en langsigtet tilpasning til det omgivende samfund. Alligevel er der, som forrige afsnit var inde på, nogle betoning i institutionerne,

som er forskellige fra hjemmene. Disse retter sig især imod egenskaber, som er hensigtsmæssige, at børnene har, for at institutionen kan fungere og hverdagen glide lettere. I det følgende fokuserer jeg på to sådanne.

Den første drejer sig om børnenes følelsesmæssige tilpasning til institutionslivet. I materialet kan man se, at indkøringen sigter imod, at børnene skal lære sine tætteste vuggestuevoksne godt at kende, men ikke må knytte sig så meget til dem, at det kun er dem, der kan bruges. For at institutionen kan fungere, skal børnene finde en passende balance mellem at knytte sig til sine voksne, uden at blive afhængige af at de er til stede og nærværende hele tiden. Den anden egenskab som dyrkes i institutionerne, drejer sig om børnenes selvstændighed. Jo mere de kan selv, jo mindre behov er der for, at de voksne hjælper til, således at de kan bruge deres tid på andre ting end at hjælpe børnene i tøjet, holde dem i hånden eller bære dem. Overskriften for de institutionelle tilpasninger er, at børnene skal finde en passende balance mellem at være afhængige og uafhængige af de voksne, således at de voksne kan skiftes ud og gå fra dem, når de har fri, eller der er brug for dem andre steder i institutionen.

5.3.1 At tøjle gråden

I dette afsnit vil jeg vise det arbejde, der gøres for at opøve og tilpasse børnene følelsesmæssigt til institutionslivet. Her tager jeg udgangspunkt i en case, hvor vi følger Mikkel (0,10), hans forældre og stuepædagoger i de første dage og måneder, hvor han starter i vuggestuen i Indby og dermed skal indkøres. Indkørslen af et barn giver et særligt vindue til at undersøge, hvilke krav der er til barnets tilpasning, da det er her de ofte ekspliciteres og italesættes. Som vi skal se, sker der et målrettet arbejde for at tøjle Mikkels følelser på en måde, der passer til institutionslivets krav om passende grader af følelsesmæssig afhængighed til de voksne. Dette arbejde er planlagt i detaljer, og præsenteres af pædagogerne på en måde, så de foregriber eventuelle usikkerheder fra forældrene. Alle vuggestuerne i materialet havde lignende optræningsstrategier til den første adskillelse mellem børn og forældre.

Indby, 28.10.2014

Til samtale mellem kontaktpædagog og forældre inden Mikkels (0,10) opstart. LEA fortæller om, hvordan forældre og børn typisk reagerer på at starte i vuggestue. Hun fortæller, at nogle børn græder vildt, når forældrene går. Nogle græder efter en time, nogle græder slet ikke den første tid, men reagerer efter en eller tre måneder. Hun understreger, at det er vigtigt, at forældrene ringer, hvis der er noget – fx hvis de er gået fra en grædende Mikkel om morgenen, og går og spekulerer på, hvordan han har det. Hun lover, at vuggestuen ringer, hvis de

vurderer, at det bliver for svært, og de skal komme og hente ham. Hun siger, at det ikke er til at forudsige, hvordan han reagerer, men at alle børn reagerer på en eller anden måde. Nogle børn reagerer også ved, at de ikke vil spise eller sove derhjemme eller i institutionen: 'Men alle børn reagerer. Eller sunde børn reagerer. Sunde børn reagerer', siger hun.

Episoden her, viser hvordan pædagogen på den ene side aktiverer forældrenes beredskab ved at advare om mulige følelsesmæssige reaktioner, som Mikkel kan få, og helst også skal få, hvis han er et *sundt barn*. På den anden side beroliger hun også forældrene ved at forsikre dem, at hun vil ringe, hvis det bliver for svært. Når Lea til sidst retter sig selv fra *alle børn reagerer* til *sunde børn reagerer*, kan det være, fordi hun abonnerer på den kausale udviklingslogik om, at børn skal gennemgå en række på hinanden følgende faser for at følge en normaludvikling, og i denne fase skal børnene helst vise tegn på, at de har en tæt tilknytning til forældrene ved at reagere på adskillelsen. Ser man bort fra denne psykologiske logik, kan man med Hochschilds (2012:56ff) begreber sige, at Lea opstiller en 'følelsesregel' for børnene: Deres relation til forældrene sætter dem i et emotionelt gældsforhold. De skylder forældrene at vise afsavn. Viser de ikke afsavn, er det en overtrædelse af følelsesreglen, og som man kan læse af Leas udsagn, kan dette resultere i, at barnet kategoriseres som usundt. Det kan også være en måde at foregribe forældrenes usikkerheder på, ved at dobbeltsikre beskeden.

Snart kom dagen, hvor Mikkel for første gang skulle være i institutionen og adskilles fra forældrene.

Indby, 4.11.14

Det er tidlig morgen på stuen i Indby, og første gang Mikkel (0,10) skal være alene med pædagogerne i vuggestuen. Mikkels mor og Mikkel sidder på gulvet i et hjørne af stuen. LEA kommer. Hun sætter sig ned på gulvet sammen med dem. De småsnakker lidt. Mikkels mor fortæller LEA, at Mikkel var den største i mødregruppen, 'De andre børn lå der bare, så det er dejligt for ham, at her er nogen, der bare er lidt større. Som går, osv.'

LEA fortæller, hvordan de kan gøre, når Mikkels mor skal gå fra vuggestuen. Mikkel skal over i LEAs arme. Mor skal sige farvel og gå. Også selvom hun eller Mikkel begynder at græde. Hun skal bare sidde på en stue inde ved siden af. LEA vil ringe, hvis han er utrøstelig.

LEA: Han skal ikke nå at blive sådan rigtig ked af det.

De prøver det. Mikkel græder ikke først. Efter 1 minut gør han. LEA går lidt væk fra stuens andre børn, til det lille legerum, hvor hun lukker skydedøren lidt til. Efter lidt tid bliver der stille derinde fra. 10 min senere græder han igen. Mikkels mor kommer tilbage til stuen.

LEA->Mikkel [laver store glade og overraskede øjne]: Se, hvem der kommer der. Hun kom igen! Ja, hun kom igen! [smiler beroligende til Mikkel]

Mikkels mor: Ja, mor kommer altid tilbage.

Her starter Mikkels *indkøring*, som skal ende med, at han bliver *selvkørende*. Indkøringen planlægges i detaljer mellem personalet og forældrene og organiseres typisk sådan, at tiden, hvori forældre og barn adskilles, gradvist øges. Der lægges vægt på, at adskillelsen mellem barnet og forældrene er noget, der *skal* ske. Uanset om nogen bliver kede af det. Ked-af-det-heden er noget, der skal styres og holdes tilbage. Forældrene skal også *selv* holde deres ked-af-det-hed, og impulsen om at holde fast i barnet, tilbage, imens de overlader det til pædagogen at regulere barnets ked-af-det-hed og impulsen om at kravle tilbage til forældrene. Når Mikkels mor kommer tilbage, præsenteres Mikkel for den passende følelse af overraskelse og beroligelse gennem de voksnes mimik, stærke betoning og overartikuleret tale, hvor de sammen sætter ord på de oplevelser, som de forventer, at Mikkel har i øjeblikket. De iscenesætter sammen en ”forestilling”, der skal give Mikkel erfaringer med, at forældrene kommer tilbage.

Syv dage senere er afskeden og gensynet nøje indøvet, og Mikkel er begyndt at sove formiddagslur i vuggestuen. Indtil dagen før følgende iagttagelse, var Mikkel ked af det hver dag i vuggestuen. Hans hjerteskerende gråd udgjorde en konstant baggrundsstøj til formiddagens aktiviteter. Pædagogerne på stuen skiftedes til at holde og trøste ham, mens de andre fik stuen til at fungere. Men fra denne dag viste Mikkel ikke længere tegn på ked-af-det-hed. Da Mikkels mor henter ham, har han vendt sin ked-af-det-hed til begejstring over det nye sted.

11.11.2014

Det er sen formiddag og LEA tager Mikkel (0,10) op fra barnevognen, skifter ham og går ind på stuen med ham. Han er helt rolig. Hun sætter ham ned på tæppet, og sætter sig ved siden af. Mikkel kravler rundt, kigger og undersøger legetøjet.

Ane->LEA: Han er helt rolig. Er det siden i går?

LEA: Ja! Så var det ligesom dét. Han skulle bare lige reagere med det samme. Det er også fint.

Mikkels mor kommer.

LEA->Mikkels mor: Det er bare en sej vuggestuedreng ham her! Der har ikke været noget.

Mikkels mor: Ja. Han hulker heller ikke mere. Åh, hvor dejligt. Og du kunne putte ham?

LEA: Ja. Der gik lige et kvarter, hvor jeg gik med ham.

Mikkels mor: Ok. Så skulle I gå lidt.

LEA: Ja, men så sov han bare.

Mikkels mor kysser Mikkel på panden mange gange. Kilder og krammer ham.

Mikkels mor: Åh, hvor er det dejligt, at man kan efterlade dig her i vuggestuen lidt. Nå, vi må hellere komme hjem og få noget frokost.

Moren tager Mikkel op, og tasken over skulderen. Mikkel peger smilende rundt på hulen, malerierne, børnene og legetøjet

LEA: Det er bare din vuggestue nu, hva'?

Mikkels mor: Ja, det er skønt.

Når Lea understreger, at Mikkel er blevet *en sej vuggestuedreng*, og siger *det er bare din vuggestue nu*, så markerer hun på den ene side, at Mikkel er blevet en del af vuggestuen, og på den anden side, at Mikkel føler ejerskab over vuggestuen. Vuggestuen er altså også blevet en del af Mikkel. Ifølge Goffman er det dette, der karakteriserer sociale bånd mellem grupper og individer: en social forpligtelse og en følelsesmæssig tilknytning (Goffman 1968:159). Når Lea bruger udtrykket *sej* om Mikkels måde at være vuggestuebarn på, og henviser til, at han ikke har været ked af det, så fortæller det noget om, at det tilpassede vuggestuebarn formår at tøjle sine følelser af savn, og nu retter sin opmærksomhed mod vuggestuen, hvor han er, i stedet for mod sin adskillelse fra moren og hjemmet. Samtidig er udtrykket *sej vuggestuedreng* også kønnet. Der skabes en forbindelse mellem *sej* og *dreng*, som signalerer, at det maskuline fortolkes som aktivt og modstandsdygtigt. Til sammenligning beskrev de samme pædagoger fx Frida (0,11) som *nem*, *præmiebaby* og *katalogbaby*: *Du er sådan en katalogbaby, der er aldrig noget med dig. Du spiser, når man giver dig mad, og sover når man lægger dig ned.* Det var en relativt udbredt forskel i både pædagoger og forældres sprogbrug at karakterisere drengebørnene som mere aktive og pigebørnene som dygtige og mere passivt tilpassede. Dette afspejler, hvad forskere gennem mange år har fundet som dominerende kønsnormer (Gilliam 2006:222-224, Staunæs 2003, Kofoed & Søndergaard 2008, Kampman 2000). Rollen som *sej vuggestuedreng* er på den måde behæftet med en forestilling om en slags naturlig modstandskraft, der gør det muligt for ham at investere i at knytte sig til vuggestuen. Ligeledes

fortolkes hans fravær af gråd eller andre udtryk for savn, samt hans begejstrede gestik og mimik, med bemærkningen, *det er bare din vuggestue nu, hva?* Dette kan forstås sådan, at Lea mener, at Mikkel nu har opnået en følelsesmæssig tilknytning til vuggestuen, eller som Goffman skriver, en følelse af tilhør og identitet (1968:159). For Goffman er institutioner steder, hvor der gennem individets accept (og afvisning) af rolleforventninger skabes antagelser omkring identitet (Ibid.: 170). Dette vender jeg tilbage til i kapitlets afsluttende afsnit om civiliserede og uciviliserede vuggestuebørn. Med Hochschild, kan man sige, at Lea godkender Mikkels adfærd som et passende stykke følelsesarbejde (2012). Han har vist afsavn til moren ved adskillelsen og forvandlet den til glæde, på et passende tidspunkt. Ifølge Hochschild handler en del af følelsesarbejdet om at finde den rigtige timing for, hvornår en følelse er passende. Dette handler om, skriver hun, at afpasse 'et personligt ur' til 'et kulturelt ur' (Ibid.:64-67). Hochschilds begreber åbner op for en analyse af Mikkels reaktioner som tilpasninger til en institutionskultur, som han har aflæst, og ikke nødvendigvis som en afspejling af hans umiddelbare følelser. Han har nu fundet det passende følelsesudtryk, og formår at overbevise pædagogen. Dette belønnes med ros, kram og kildetur fra de voksne.

I de sidste to eksempler kan man se, hvordan de mange andre børn i vuggestuen nu bliver en større del af Mikkels dag i vuggestuen. Han (og forældrene) skal dele pædagogerne, pladsen, tiden og tingene med mange andre børn. Persongalleriet i eksemplerne er derfor ikke længere så simpelt, hvilket gør situationerne præcis lige så forvirrende at være i, som de kan være at læse.

13.11.14

Mikkel (0,11) og mor ankommer til vuggestuen. Moren sætter sig på en stol inde på stuen med Mikkel på skødet. Anna græder, LEA trøster hende. Benjamin græder, DITTE trøster ham.

LAURA rydder væk, så der bliver plads til morgengymnastik i det lille rum. LEA giver Anna til LAURA og sætter sig på tæppet.

LEA: Skal vi sige farvel til far, Ellen?

Ellens far sætter Ellen hos LEA, siger farvel og går. Lidt efter leger Ellen. LAURA går i gang med at rydde gulvet i det lille tilstødende rum. Legetøjet ryddes op, og stole og borde stables langs væggene.

LEA: Det kan være, at Mikkel også vil sige farvel?

Stines far ankommer med Stine. Stines far spørger, hvorfor LAURA rydder væk. LEA forklarer, at det er til morgengymnastik. DITTE og LAURA samler børnene i det lille rum, og går i gang med morgengymnastik. Stines far giver nogle beskeder til LEA. LEA tager imod Mikkel.

LEA->Mikkels mor og Mikkel: Det kan være, at du skal med til morgengymnastik?

Mikkels mor->LEA: Du skal ikke [besvære dig]. Jeg skal ikke skynde mig på arbejde, så...

LEA tager imod Mikkel. Mikkel græder, da mor går. LEA henter Mikkels ko-dyr, så falder Mikkel til ro, og de går til morgengymnastik.

Eksemplet er, som dateringen viser, fra samme uge, som Mikkel havde sin første dag uden meget gråd. Det viser, hvordan Mikkel og hans forældre hurtigt sidestilles med de andre børn og forældre på stuen. Pædagerne sætter ikke længere særlig tid og opmærksomhed af til moren. Nu må Mikkel og Mikkels mor vente på, at de voksne har tid til at hjælpe med afskeden, før hun kan gå på arbejde. Som man kan se fra eksemplet, der ikke forløber sig over mange minutter, så er personalet travlt beskæftiget. Da Lea får tid til at tage imod Mikkel, ved hun lige, hvordan hun beroliger ham med hans ko-dyr på en måde, så de hurtigt kan komme videre og deltage i morgengymnastik. Med Elias' (2000) begreber kan man sige, at Mikkel og hans mor nu har fundet deres plads i vuggestuefigurationen, og hver især udfylder deres funktioner på passende, civiliseret vis ved at aflæse og tilpasse sig de mange andre deltageres handlinger.

Et par måneder senere har Mikkel hele dage i vuggestuen. Nu behøver han ikke så meget opmærksomhed fra de voksne, og får det heller ikke. Han kan lege selv, men holder sig i nærheden af de voksne, som nu kan lave aktiviteter med de andre børn, imens de har et øje på ham.

19.1.2015

Ellen (1,4) finder en bog. Hun bærer den hen til DORTE, som er i gang med at male ansigtsmaling på Anna (1,6). Ellen lægger bogen ved DORTES ben.

Ellen: Oh-oh!

DORTE: Skulle vi læse, Ellen? Kunne du tænke dig det? Skal vi læse i bamsebogen? Så gør vi det.

Imens de læser, vælter Mikkel (0,12), som kravler lige bag DORTE, forover på hovedet.

DORTE kan lige nå ham.

DORTE: Hov, tilter du? Ja, du tildede lige. Kom herop.

DORTE tager Mikkel op til sig lidt, og sætter ham så ned igen efter at have tjekket hans hoved.

Mikkels case viser, hvordan Mikkel gradvist går fra indkøringsforløbet til at blive selvkørende og kræve mindre og mindre af de voksnes hjælp og opmærksomhed. Jo bedre han bliver til at kontrollere sin ked-af-det-hed, trøste sig selv, beskæftige sig selv og løsrive sig fra de voksne, jo flere frie hænder er der blandt personalet til at få institutionens dag til at fungere. Ved afskeden om morgenen gælder det om hurtigt at få barnet fra forælderen og over til den, der tager imod fra personalet. Jo hurtigere overlevering, jo mindre tid skal personalet bruge til at tage imod barnet. Børn, der tager lidt længere tid om afskeden om morgenen, beskrives af både pædagoger og forældre, som nogle, der *hænger rimelig meget på deres forældre, går i baglås* eller *trækker den rigtig langt ud*. Her er det på den ene side interessant, at børnenes aktørskab fremhæves, og på den anden side, at forældrene bemærker hinandens måder at aflevere på. Det viser, at de ikke alene er funktionelt afhængige af pædagogerne, men også af hinanden, fx når de sidder i kø til at aflevere børnene om morgenen, så de kan komme videre på arbejde. Her er det klart, at forældre, der er længe om at aflevere, og som derfor tager meget af pædagogernes tid om morgenen, samtidig også tager tid fra de forældre, som venter på pædagogens hjælp. Derfor er det relevant at se på relationerne som en figuration, hvor alle er gensidigt afhængige af hinanden, og ikke som en lukket relation eller isolerede systemer, der kommunikerer.

Pædagogerne kan endvidere beskrive forældre til disse børn som nogle, *der trækker afleveringen i langdrag, ikke kan give slip, har for svært ved at gå ind og sige 'Jeg er forælderen', ikke tør være den voksne over for sit barn, er tøvende, vage, afventende eller usikre*. På den ene side handler disse vurderinger om, hvordan forældrene tilpasser sig institutionens rytme og funktionalitet. Pædagogerne er særligt opmærksomme på, at de skal nå at tage imod alle børnene inden kl. 9, hvor morgensamlingen foregår. Når forældrene ikke er handlekraftige ved afleveringen, er der risiko for, at institutionens rytme forskydes, og de får travlt senere. På den anden side ligger der også i disse vurderinger en henvisning til idealet om tydelig grænsesætning, som jeg beskrev tidligere. Når afleveringen tager lang tid, tolker pædagogerne det ud fra en bestemt idé om, hvordan magtfordelingen mellem børn og voksne i deres øjne *bør* være. Her er den dominerende holdning, at det er forældrene, der bør kontrollere de svære følelser, som adskillelsen fra barnet kan give. De må udvise sikkerhed og handlekraft over for børnene, så det er tydeligt, hvornår der skal tages afsked. At afvente,

trække i langdrag, tøve og vise tegn på usikkerhed i denne situation vurderes som problematisk fra et både institutionelt, moralsk og civilisatorisk perspektiv, hvilket jeg vender tilbage til.

Fordringen om at gøre afleveringen kort kræver, at børnene gør et følelsesarbejde for at distancere sig fra eventuelle følelser af tristhed og savn ved adskillelsen fra forældrene – og kanalisere dette over i en glæde for institutionslivet og en følelse af tilknytning til pædagogerne, sådan som vi ser Mikkels mor og Lea genkende det hos Mikkel i et af eksemplerne ovenfor.

En lignende fordring gælder for resten af dagen i institutionen. Her er det nødvendigt, at børnene finder en passende grad af afhængighed til personalet, hvilket også ses af følgende eksempel.

Udby 8.7. 2014

Efter maden. Nadia (0,11) græder højt og skingert, da JOAN sætter hende på gulvet.

JOAN: Nej, det havde du ikke lige lyst til, så bliver du vred. Det må du godt, du kan godt gå lidt selv.

JOAN og TINA går i gang med at putte de andre børn. Nadia skriger stadig meget højt.

TINA->Nadia: Nadia, Oliver (2,5) vil ikke have nøglerne i hovedet, han kan ikke lide det.

TINA->JOAN: Hun græder godt nok højt.

JOAN: Ja, men det er, fordi hun vil have sin vilje. Hun skal også lære at være selv ind i mellem.

Der kan ikke altid være en voksen ved hende. Der kommer jo også dage, hvor vi ikke er så mange voksne, så må hun også vænne sig til det.

Det er vigtigt at understrege, at personalet oftest viste, at de rigtig godt kunne lide børnene, og at deres handlinger og udsagn må tolkes som det, de i situationen finder som den bedste pædagogiske prioritering for barnet. Indsatsen for at lære dem at *være selv ind i mellem*, er delvist et udtryk for en udbredt opfattelse blandt pædagogerne af, at det pædagogiske område er økonomisk presset og politisk underprioriteret. For Joan, betyder dette, at det nu er nødvendigt at forberede børnene på hårdere tider fx ved, at de lærer at afstemme deres følelser til skiftende voksenressourcer. Det er en version af barndomsdeterminismen, som trækker på et billede af den værst tænkelige fremtid. Logikken er, at hvis barnet vender sig til, at der er mange voksne, vil det ikke kunne klare en dag, hvor der er få voksne. Derfor bliver det nødvendigt for barnet at tilpasse sig den værst tænkelige fremtid (også under nutidens mere

gunstige vilkår), så det ikke lider senere. På denne måde kan det forstås som en individualiserende markedslogik. Det bliver barnets ansvar at gøre det følelsesarbejde, der skal til for at passe ind i vuggestuefigurationens hverdag, herunder vilkår, som denne figuration kan udvikle sig til i fremtiden. Barnet bliver en slags emotionel arbejdskraft (eng: 'emotional labour', jf. Hochschild 2012) på linje med pædagogerne, som både selv skal fungere i figurationen og samtidigt hjælpe til med at få figurationen til at fungere effektivt i fremtiden også – i kraft af at få dens deltagere til at performe deres følelsesliv på den (for omgivelserne) mest effektive, og dermed mindst ressourcekrævende, måde.

Samtidig viser eksemplet også, som antydnet, at pædagogernes arbejde i høj grad udgør en form for "emotional labour" (Ibid.). Pædagogerne er nødt til at involvere sig følelsesmæssigt i børnene, det er en del af deres arbejde. Som med andre nære relationer, kan relationen til børnene også være følelsesmæssigt udfordrende i perioder. Det kan være decideret smerteligt at lytte til intens barnegråd i længere tid, og som i følgende eksempel, kan personalet også i perioder løbe tør for den kærlige velvilje og begejstring, som de oftest udviser.

Indby, 11.11.2014

I garderoben. LEA er i gang med at hjælpe My (2,11) ud. Flyverdragten ligger klar på gulvet. My græder og hopper frustreret. LAURA kommer.

LAURA: Går vi ud nu?

LEA: Det er bare for, at DITTE kan få ro til at rydde op.

Jeg møder JAN på vej til garderoben

Ane: Går alle ud nu?

JAN: Nej, det er bare My, for at DITTE kan få lidt fred. Hun hænger på hende.

Særligt når børn som My, fordi hun hørte til de større børn, konsekvent opsøgte nærhed fra bestemte voksne, blev det fundet problematisk. I Mys alder forventes børnene at være selvkørende i en sådan grad, at de kan finde underholdning og social stimulering hos deres jævnaldrende. Når Ditte har brug for fred og ro fra My, er det også udtryk for, at Mys adfærd skaber irritation, fordi hun med sit konstante nærvær overskrider Dittes grænse for intimitet. Relationen mellem My og Ditte er i kraft af den institutionelle sammenhæng en pædagogisk professionel relation. Dette betyder, med Goffmans (1982:47ff) begreber, at den er omgivet af en vis ceremoniel orden. Der skal performes en vis grad af nærhed, men også en følelsesmæssig

distance, som forventes at blive større i takt med børnenes alder, som er forskellig fra den mellem forældre og børn. Det er distancen i relation til barnets alder, der markerer, at relationen er professionel. Når denne grænse overskrides, vækker det ubehag hos den voksne Ditte, og Mys handling opfattes som overskridende i en grad, der aktiverer stuens voksne til sammen at ændre rammerne, så der kan indsættes større distance mellem de to, og en mere 'civiliseret' omgangsform kan ske. Ditte kan ikke opretholde den professionelle distance alene, My må tilpasse sig den ceremonielle orden for at ramme niveauet for den (aldersmæssigt) passende relation til Ditte. Den institutionelle sammenhæng stiller derfor særlige krav til børnenes performance, og her har fornemmelsen for ceremonielle grænser betydning for, hvorvidt barnet og relationen anerkendes som civiliseret i en institutionel sammenhæng.

Personalet oplevede nogle børn som *klæbende*, *pylrede*, eller bare som nogen, der var meget glade for *en-til-en*, hvilket ingen blev nægtet, men som børnene helst ikke skulle have *hele tiden*, som en pædagog formulerede det en dag. Følgende eksempel er fra kortsorteringsøvelsen, hvor Joan er i færd med at sortere forældregruppen ift., hvor meget overskud, hun synes, forældrene har.

JOAN: Sammy er nok det eneste barn på stuen, hvor jeg tænker, der er ingenting. Han er fuldstændigt velfungerende, og virker i harmoni med sig selv. En lille gavtyv, som nu er kommet dertil, hvor han lige skal prøve nogle grænser af ift., om man må slå de andre børn eller ej. Men ikke sådan overdrevet. Moren er rigtig, rigtig sød og nem at snakke med. Jeg tror, jeg har set far én gang. Men på et eller andet plan ville jeg nok gerne kæde de her to sammen, Silje og Sammy, fordi de egentlig virker som to børn, der sådan hviler ret godt i sig selv.

De nemme vuggestuebørn græder meget lidt og glider ind i vuggestuens hverdag, *der er ingenting* med dem, *de hviler i sig selv* og *prøver nogle grænser af*, bare *ikke sådan overdrevet*. Som vist i afsnit 5.2, kobles der også her en omvendt kausallogik til børnenes adfærd, som benyttes til at fortolke graden af overskud i forældrenes opdragelse. De nemme vuggestuebørn har nemme forældre, og vækker ikke mistanke om mangler eller svigt i hjemmet. Omvendt kunne andre børn vække pædagogernes opmærksomhed, hvis de ikke selv opsøgte pædagogerne. Sigrids mor og Tommys far fortalte fx i interviews, at pædagogerne havde gjort opmærksom på, at børnene ikke af sig selv kom og fik knus og kram af pædagogerne.

Tommys far: [Pædagogerne spurgte] om vi brugte tid på at sidde og knuse ham og kramme ham og sådan noget, fordi han ikke var så god til at sidde ved de voksne. Hvor jeg var virkelig arrig, da jeg kom hjem, fordi i og for sig så synes jeg jo, at det er fedt, at han kan finde ud af at lege, og ikke er så opmærksom på, at han skal sidde og hygge-nygge og putte ved de voksne, fordi at lege, det synes jeg, er en vigtig ting

Sigrids mor: De kom på et tidspunkt, så sagde de sådan, at de aldrig rigtig krammede med hende, fordi hun var jo ikke ked af det, så hun fik ikke den der kropslige kontakt. Det er også sådan, det var jeg lidt ked af at høre. Sådan er hun ikke.

De to eksempler viser, at børnene i vuggestuen forventes at have et naturligt behov for kropskontakt. Når de ikke selv opsøger det, kan børnene risikere at blive associeret med det, etnologen Bjørg Kjær betegner som en 'skyggediagnose' (2017b, fortkommende). Skyggediagnoserne kommer af, at det patologiske blik fra psykiatrien i stigende grad bevæger sig ind i normalinstitutioner som fx vuggestuer. Dette sker dels i kraft af, at psykologien har stor vægt og autoritet i fx pædagoguddannelsen, dels er der sket en samfundsmæssig udbredelse af diagnostiske begreber, som betyder, at diagnoserne bliver en del af den hverdagsproglige måde at beskrive almindelig lidelse og afvigelse på (Johnsen & Christiansen 2015), hvilket karakteriserer det, psykologen Svend Brinkmann og Sociologen Anders Petersen kalder for 'en diagnosekultur' (Brinkmann & Petersen 2015). Skyggediagnoser skal, ifølge Kjær, forstås som de diagnosekategorier, der med denne udvikling står til rådighed for praktikers blik, og som ligger og lur, når de skal vurdere børnenes udvikling. Børnenes adfærd forstås i den forstand i skyggen af diagnoserne, dvs. at al adfærd kan forstås som mere eller mindre ADHD- eller autismlignende, eller tilknytningsforstyrret. Uden decideret at diagnosticere, bruges diagnoserne til at forstå børnenes afvigelser fra en normal-adfærd, der vel at mærke er defineret ud fra diagnosernes yderpunkter (se fx Rose 1999, Kjær 2017a, 2017b, fortkommende). I dette tilfælde er der antydninger af mistanke om, at børnene skulle være følelsesmæssigt depriverede eller tilknytningsforstyrrede, som følge af omsorgssvigt. Når pædagogerne benytter dette blik til at vurdere og kategorisere børnene som enten normale eller afvigende i deres følelsesmæssige udvikling, etablerer og manifesterer de samtidigt deres status som eksperter. I tilfældene med Sigrid og Tommy kan man ane disse skyggediagnoser som afvigerkategorier, der ligger latent i institutionens vurderingspraksis, og som indirekte peger på forældrene som mindre egnede til at varetage forældreopgaven. Begge forældre reagerer derfor, forståeligt nok,

afvisende over for dette, og som eksemplet med Tommys far viser, er denne vurderingspraksis også baseret på en bestemt normalitetsforståelse, som Tommys far ikke lader til at acceptere. Derimod ser han den adfærd, som Tommy bliver vurderet på baggrund af – og falder igennem på – som tegn på en sund form for uafhængighed, og derfor som en succes.

Analyserne af børnenes følelsesmæssige tilpasning til vuggestuelivet peger på, at det ”passende” barn, er et barn, der kan finde og holde balancen imellem at være afhængig og uafhængig – af forældrene i første omgang, og i anden omgang af pædagogerne. Denne balance er i høj grad følelsesmæssig, da den drejer sig om at kontrollere graden af savn og frustration ved adskillelsen fra forældre og personale, og om at udvise en passende grad af både begejstring, tilknytning og behov for omsorg og nærhed til forældrene såvel som personalet. Idealet om det passende barn rummer en vis ambivalens, som også ses ift. andre institutionelle civiliseringsidealer i børnehaver og skoler (Gulløv & Gilliam 2012:69). Vuggestuebørnene skal på den ene side lære at styre deres følelser af tilknytning til de voksne og deres ked-af-det-hed ved adskillelsen, men på den anden side skal de også vise et grundlæggende naturligt behov for omsorg, nærhed og trøst for ikke at virke som om, at de har taget skade og fx er tilknytningsforstyrrede. Når børnene har fundet balancen, bliver de voksne udskiftelige, samtidig med, at barnet ikke vurderes som et, der har et problematisk, diagnosekrævende følelsesliv. Endnu mere kompliceret bliver det, når vi ser på, hvordan disse forventninger er differentieret ift. alder og modenhed. Dette kræver, at børnene lærer at forstå sig selv ift. de andre børn for også selv at kunne vurdere, hvorvidt deres behov og impulser for nærhed og distance til de voksne er i overensstemmelse med deres alderskategori.

5.3.2 Du kan godt!

Indby, 28.10.2014

Det er middag på stuen. De fleste børn sover middagslur. Frida (0,10) ligger på ryggen på gulvet. DITTE sidder ved siden af og pusler og kilder hende.

DORTE: Åh, hvis alle var så lette at køre ind som hende der ->LEA: Jeg tror ikke, vi har set hende græde endnu.

LEA: Næh.

DORTE sætter sig ned på gulvet til DITTE og Frida.

DORTE->DITTE: En god måde at træne med sådan nogle små nogle på er at lægge sig sådan her. Så bliver de nødt til at trille rundt for at komme i øjenhøjde.

DORTE [lægger sig på maven bag Fridas hoved]: Hej Frida!

Frida triller sig rundt, så hun får øjenkontakt med DORTE.

DITTE: Hårh, hvor sejt.

DORTE: Ja, det virker bare.

Indby, 28.10.2014

Det er eftermiddag på stuen. Ellen (1) er færdig med at spise. Hun kravler ned fra stolen. Går et par skridt. DITTE spærrer overrasket øjnene op.

DITTE: Ja! Det er godt Ellen. [Kører lidt baglæns og øger afstanden til Ellen. Bøjer sig forover på stolen og klapper inviterende i hendes retning] Kom så Ellen! Kom hen til mig.

Bevægelse er noget, der trænes intensivt i vuggestuen. Der kravles, mosles, snubles, stavres og tumles fra morgen til eftermiddag. Personalet investerer, som i ovenstående eksempler meget i tilråb, klap, opmuntringer og forskellige tricks, der skal lokke børnene til at flytte deres kroppe selv. Der er hele tiden noget nyt at lære for børnene. Forventningerne til børnenes læring er formaliseret i de pædagogiske læreplaner og Kommunens vurderingsmaterialer, som de bruger under samtaler med forældrene i vuggestuen. Børnene skal lære at hoppe, løbe og slå kolbøtter, som det lyder i motorik-delen i vurderingsmaterialet. Når børnene er *rutinerede* i deres *grundbevægelser*, gør de disse ting:

Går, løber, hopper, kravler, slår kolbøtter, kaster, griber sikkert – balancerer på ét ben og skifter mellem højre og venstre ben – cykler, løber eller går over en længere distance uden at give op.

Læreplanerne og vurderingsmaterialernes fokus på børnenes motoriske udvikling og selvstændighed fortæller, som Gilliam & Gulløv også peger på, at den reformpædagogiske forståelse af børn som selvstændige individer nu er blevet formaliseret, og dermed har fået karakter af et krav om, at børn udvikler selvstændighed (2012:52ff)²².

²² Vurderingsmaterialet og den formaliserede ramme omkring forældresamtalerne *tilskynder*, at der udarbejdes en handleplan i samarbejde med forældrene. Tidligere blev der til særligt udsatte familier i Kommunen udarbejdet handleplaner med kontrakter, som skulle underskrives af forældrene. Dette krav findes ikke længere.

I både Indby og Udby opstod pædagogstyrede seancer spontant i løbet af dagen. Seancerne opstod, når en pædagog samlede børn omkring sig fx ved at sætte musik på eller bygge forhindringsbaner, og opfordrede børnene til at bruge og øve sig på forskellige kropslige færdigheder. Morgenhop var en fast ugentlig aktivitet på Stuen i Indby. Her blev der trænet grovmotoriske bevægelser. Pædagogerne i Indby fortalte, at *Morgenhop* var en del af et arbejdsmiljømæssigt tiltag, som skulle få pædagogerne til at bruge deres kroppe mere aktivt og forebygge skader. Men sådanne aktiviteter, planlagte såvel som spontane, blev som regel præsenteret, dokumenteret og fremhævet for forældrene som en værdifuld pædagogisk aktivitet for børnene. Som noget, der samlede stuen eller børnene samtidig med, at de opfyldte læreplansmål for krop og bevægelse. Det vil sige, at de blev fremet som et udtryk for pædagogernes høje faglighed. Men måske ville disse selvstændighedstrænende aktiviteter have foregået uanset læreplaner og vurderingsmaterialer. Ser man tilbage på den pædagogfaglige litteratur, helt tilbage til Baggers tekster i 1920'erne, ser det ud til, at sådanne aktiviteter altid har været en del af pædagogfaget, om end det har taget forskellige former. Endvidere viser en gruppe af større undersøgelser, at selvstændighed er blandt de mest centrale opdragelsesværdier hos danske forældre (se fx Hestbæk 1999a:72, Sommer 2002, Dencik et al. 2008:236). Forskellen er, at dette nu er formaliseret. Det er en stor del af pædagogprofessionens selvforståelse og måde at promovere sig selv på som ekspertautoriteter, og i kraft af formaliseringen er det også centralt for pædagogernes måde at vurdere, hvorledes børnene står ift. en given fastsat udviklingsnorm.

Der blev, som i følgende eksempler, lagt en del tid og energi i at lære børnene og opmuntre dem til at *kunne selv*. Det var fx hverdagshandlinger som at klæde sig af og på selv, rydde op efter sig selv, forstå og bruge det talte sprog og gå på toilet, som de skulle lære. Følgende eksempel er typisk for, hvordan den sene middagsstund fra ca. kl 13-14 foregår i alle de fire institutioner, hvor feltarbejdet fandt sted.

Udby, 18.8.2014

Adrien (1,4) er det første barn som er stået op fra middagsluren. I dag skal han have lavet sit hånd- og fodaftryk, som skal hænge sammen med de andre børns på stuens væg. KAREN maler hans fod hvid, så MERETE kan trykke lærredet imod og lave aftrykket. Begge voksne jubler begejstret, da de er færdige.

KAREN: Så, skal vi lige have vasket foden, det gør vi lige [KAREN tager hans fod ind under vandhanen og skyller den. Bag efter kilder hun ham]

KAREN: Kilde kilde kilde kilde! Så skal du have strømper på. Strøm-per. Strøm-per. [giver ham strømper på] Bullebullebullebul!

KAREN sætter Adrien ind på gulvet, og går ud til krybberne på legepladsen. Snart kommer hun ind med Ali (1,3), som hun lægger på puslebordet. Hun skifter hans ble.

KAREN: Så skal du have bukser på. Buk-ser på. [Tager sutten ud af munden på ham og lægger den op i kassen. Ali rækker ud efter den.]

KAREN: Nej, den skal du ikke have nu. Nej, den skal du ikke have.

Ali klynker lidt. KAREN bærer ham ind på stuen, sætter ham på et legetæppe med noget legetøj. Ali undersøger det.

KAREN: Så kan du lige være her [KAREN går ud til krybberne]

Fie (2,10) kommer ind på badeværelset med MERETE. MERETE finder bukser til Fie i hendes kasse. Fie går hen til wc'et. MERETE sætter sig ved siden af på rullestolen. Fie sætter sig op.

MERETE: Så får du tisset.

Fie: Færdig!

MERETE: Er du færdig? Det var ikke meget. Ok. Så får du lige den her på [rækker en ble frem]. Så lægger vi dem her [lægger trusser foran hende på gulvet, så de ligger klar]. Så kan du tage trusser på.

MERETE sidder ved siden af og hjælper med tøjet, når Fie ikke selv kan. Hun gør det meste selv. MERETE kommenterer alt, hvad hun gør.

MERETE: Så skal bukserne på. Først det ene ben. Ja. Og så det andet ben. Så skal blusen på. Fie [klapper sig selv på håret og ser karikeret og spørgende på MERETE]: Hov?

MERETE: Ja, den glemte vi, det ordner vi lige.

MERETE finder et hårdspænde i Fies kasse, imens Fie vasker fingre. Hun får spændet i og de går ud. Sander (2,9) kommer.

KAREN: Så er det dig Sander. Kan du gå hen og tisse?

Sander prøver selv at tage boxershortsene af. De er stramme.

KAREN->MERETE: De er så seje, de nye boxershorts han har fået.

MERETE tager Sanders boxershorts af ham. Sander sætter sig på wc'et.

KAREN: Kan du tisse, eller kan du ikke?

Sander: Jeg kan godt lige... så er jeg færdig.

KAREN: Det var godt. Så skal du lige tage bukserne på her [KAREN lægger bukserne frem til Sander]

Sådan fortsætter middagsstunden med, at der kommer et eller to børn ind ad gangen, indtil alle børnene er stået op. De store tisser af, får ble på, skifter tøj, vasker hænder, og sætter sig ind til bordet på stuen med KARENs hjælp, imens MERETE hjælper de sidste børn op fra deres krybber, som står rundt omkring på legepladsen. Hun skifter de mindste ved puslebordet, og ser ind imellem til dem, der er kommet ind på stuen.

Middagsstunden er især den tid på dagen, der ofte italesættes som 'samlebåndsarbejde' i daglig tale og avisklummer af både forældre og folk, som har arbejdet i vuggestuer. Efterhånden som, der er flere børn, der vågner, bliver der også mere at se til for personalet, men som man kan se af eksemplet, betyder det ikke nødvendigvis, at kontakten til børnene bliver upersonlig, flygtig eller mekanisk, som udtrykket 'samlebåndsarbejde' indikerer. Der er nærmere tale om, at der doseres koncentreret nærvær, i det afgrænsede tidsrum fra barnet kommer op fra krybben, til det er omklædt og klar til at spise. Nogle dage er der tre personaler, således at den tredje sidder klar til at tage imod ved eftermiddagsbordet, hvor der spises, og ofte er roligt, fordi der ikke sidder så mange ved bordet ad gangen. Det interessante er, hvordan disse situationer kan fungere, som de gør, med to-tre personaler, der bevæger sig imellem tre-fire rum og 10-14 vuggestuebørn, hvoraf ingen for det meste kommer til skade, skændes, bliver ulykkelige, eller viser tegn på afsavn. Vuggestuen fungerer ikke alene som en velsmurt maskine, det er også en koordineret "dans", som udføres af gensidigt afhængige individer. Norbert Elias benytter metaforen om et dansegulv til at forklare sit begreb om figurationer af interdependente individer, fordi en persons handlinger i figurationen har betydning for de andres handlinger også. De må, som de dansende på gulvet, forudsige hinandens bevægelser og flytte sig sammen i forhold til hinanden (Elias 2000:482). Det samme sker i vuggestuens middagsstund. Den er ikke fuldstændig koreograferet, som man kunne tro, men personalet og børnene holder øje med hinanden, og handler og bevæger sig i forhold til hinanden på en måde, så det kommer til at fungere ganske fredeligt trods den trange plads, og de mange forskellige individer, intentioner, opgaver og behov, som er til stede samtidigt. Når Karen er på badeværelset, er Merete på Stuen, når Merete er ved krybberne, er Karen på stuen osv. Hvis en af de mindste børn kommer i knibe, eller hvis nogle af børnene toppes om noget legetøj, er der som regel en, der i forbifarten får øje på det, eller også tilkalder en af de andre børn hjælp hos personalet. På den måde bliver der plads til, at de børn, som er sammen med pædagogerne, får den opmærksomhed,

opmuntring og hjælp til at lære at *kunne selv*, som de har brug for. Ind imellem er der imidlertid, som følgende eksempel viser, børn som kræver lidt mere af personalets opmærksomhed.

Udby, 6.8.2014

Der er snart frokost på stuen. Alle har været på legepladsen til formiddag. Nu sidder børnene på måtten ved terrassedøren, og tager sko af. Rundt om står to personaler og opmuntrer, vejleder og hjælper børnene med at tage skoene af. De mindste børn får lidt hjælp, imens de større selv klarer det. Når børnene har taget deres sko af, guider de voksne dem ud på toilettet for at vaske hænder, og viser dem bagefter hen til bordet, hvor de skal sætte sig op på deres stol. Tommy (2,5) mangler at tage den ene sko af. Han kravler væk fra måtten.

MERETE: Nej, Tommy! Du skal sidde på måtten og tage skoene af, det kan du godt.

Tommy sætter sig på måtten og stirrer tomt ud i luften

MERETE: Du skal tage den af. Det kan du godt.

Tommy siger en klagende lyd. MERETE tager hans hænder, og sætter dem på sandalen.

MERETE: Så skal du skubbe den af. Kom så, du kan godt.

Tommy siger klynkelyden igen og smiler til MERETE.

MERETE: Nu driller du vist. Sådan der. Du kan godt.

Sådan fortsætter Tommy og MERETE lidt. MERETE opmuntrer Tommy til selv at tage sandalen af, Tommy svarer ved at smile, imens han gør demonstrative ikke-forsøg på at tage den af, indtil sandalen falder af ved et tilfælde.

MERETE: Så skal du sætte den ud i dit rum. Sæt den ud i dit rum.

Tommy går ud med sandalen, ind og vasker fingre, og sætter sig op til bordet.

Hvornår de voksne forsøgte at lære børnene de forskellige ting, afhang af børnenes alder og modenhed. Personalets forventninger til børnene syntes at følge en ret fast udviklingskurve, som også var indarbejdet i måden, som vuggestuerne var organiseret på ift. at arrangere aldersdifferentierede aktiviteter for børnene, organisere varetagelsen af børnenes forskellige fysiske behov og fordele personalet i institutionen i løbet af dagen. Fordelingen arrangeres således, at der prioriteres ekstra personale om formiddagen til at putte og pleje de mindste og til at lege og arrangere aktiviteter for de større børn. Dette betød, at der ikke var så mange timer tilbage til at have mange personaler sent om eftermiddagen. Når børn som Tommy ikke fulgte den 'normale' udviklingskurve for hverdagshandlingerne, eller strittede imod de voksnes stigende forventninger, så investerede personalet gerne ekstra i at skubbe til barnets udvikling,

som vi ser Merete gøre det ovenfor. Omvendt kunne børn, der var særligt fremmelige komme til at kede sig lidt i vuggestuen. Disse krævede mere og anderledes stimulering og pædagogisk opmærksomhed end deres jævnaldrende.

Pædagogikken i vuggestuerne stræber efter, at børnene opnår en tilpas grad af selvstændighed. Men den institutionelle organisering og funktionalitet er også stærkt afhængig af, at børnene performer præcist så meget selvstændighed, som forventes af børn på deres alder. Selvom selvstændigheden ofte præsenteres af pædagogerne som noget frigørende, styrkende og personlighedsopbyggende, så er det også noget, som institutionen har brug for at børnene tilegner sig hurtigt. I børneforskerne Jan Kampmann og Peter Ø. Andersens etnografi om en vuggestue i 1988, kan man se, at der var et lidt andet syn på børns selvstændighed, end det, som mit materiale viser. Fx udtaler en pædagog i deres studie:

”Selvstændighed når man er to år? Det er vel at få lov til at udforske sine omgivelser og ikke blive afbrudt i det. At få lov til at gøre de ting helt for sig selv, eller sammen med de andre børn”

I denne institution forsøgte man at begrænse voksenstyrede aktiviteter, men tilbød ind imellem vokseninitierede lege, sang og musik. Ligeledes kan man læse af institutionens introduktionspjece til forældrene:

”de færreste af vores børn spiser med kniv og gaffel, inden de skal i børnehave, men vi har ikke hørt om nogen, der ikke har lært det sidenhen”

I værket kan man i det hele taget se et noget mere afslappet forhold til børns udvikling og nogle steder endda modstand ift. pædagogiske programmer, og hvorvidt børnene skal trænes af voksne for at udvikle færdigheder. Kampmann & Andersen argumenterede for, at voksnes indgriben i børns foretagender kunne være begrænsende for deres selvstændighed (Kampmann & Andersen 1988:123ff).

I Ehns etnografi fra en svensk børnehave ([1983]2004) kan man se, at pædagogerne arrangerer ’udviklende aktiviteter’ for børnene, men at det pædagogiske fokus omkring disse aktiviteter i praksis handler om at håndhæve samværsregler og forebygge kaos. Børnenes selvstændige

handlinger følges ofte af deres uudviklede impuls kontrol. Det får børnene til at bryde institutionens regler, herunder dem, der handler om at være selvhjulpne, holde sig ren, beherske sig og give plads til andre, fx fordi deres fysiske råderum udvides i takt med deres fysiske og kognitive udvikling. I Ehns børnehavestudie gjaldt det at: ”Børnene må lære at lægge ting tilbage på plads, at rydde op efter sig” (Ibid:106). Pædagogernes reaktioner og reguleringer af børnenes regelbrud viser, at regelbrudene opfattedes som trusler mod institutionens orden (Ehn 2004:89). En del af børnehavens disciplinering og oplæring drejer sig i dag fortsat om at understøtte institutionens daglige flow. Det moralske grundlag for børnehavens ordensregler hviler, skriver Ehn, ofte på et funktionelt rationale: ”Hvad er nødvendigt, for at vi kan fungere sammen?” (Ehn 2004:104). Ehn viser, hvordan institutionelle krav til børns selvstændighed og kultivering er tæt forbundet med opretholdelsen af den institutionelle orden og funktionalitet (Ibid.). Dette peger på, at jo mere selvstændige børnene bliver, des større er behovet på den ene side for at opstille kollektive ordensregler i daginstitutionerne. På den anden side betyder det også, at børnene bliver bedre i stand til at hjælpe dagens gang på vej i institutionen. Tilsvarende viser Gulløv (2004), hvordan danske børnehaver fordrer en særlig social praksis, der søger mod at understøtte institutionernes orden og funktionalitet. Dette medfører en særlig institutionel logik, der drejer sig om at tilpasse børnenes adfærd til institutionen, frem for at tilpasse institutionen til den differentierede børnegruppe. I dette perspektiv kan vuggestuernes investering i børnenes selvstændighed forstås som et institutionelt tilpasningsarbejde. Børnene skal lære en vis grad af selvstændighed for at lette den pædagogiske hverdag. Men en kontrolleret og behersket form for selvstændighed, der ikke forstyrrer hverdagen. Endvidere viser Gulløv (1999), hvordan børns kompetencer og færdigheder værdisættes, og anerkendes af børnehavens voksne, hvilket får betydning for, hvorledes børnene positioneres og positionerer sig i forhold til hinanden i deres interne sociale spil (Gulløv 1999:172-176). Lidt forenklet formuleret finder Gulløv, at børn der anerkendes for deres kompetencer, selvstændighed, sproglige formåen osv. får mere gennemslagskraft og autoritet i børnegruppen og større chance for at placere sig centralt i det sociale hierarki. Det er svært at sige, om det samme gør sig gældende blandt vuggestuebørnene, da deres interne sociale hierarkier er lidt sværere at iagttage. Men blandt de større vuggestuebørn er det tydeligt, at de mere mobile og sprogstærke børn (egenskaber, der møder bred anerkendelse blandt det pædagogiske personale) er populære legekammerater.

5.3.3 Civiliserede og uciviliserede vuggestuebørn

En del af pædagogernes arbejde viser en ambition om at vedligeholde den institutionelle rytme og orden. Som vi skal se i det næste, kan børnene ved at understøtte dette få ros og anerkendelser. Hvad vi også skal se, er, at børnene kun anerkendes, når de voksne ser, at de hjælper til. Den detaljerede grad af orden, som de voksne forsøger at opretholde med børnenes deltagelse, kan være temmelig kompliceret, hvorfor børnene let kommer til at overtræde grænserne for denne orden.

Udby, 7.7.2014

Det er tid til frokost og personalet har bedt børnene rydde legetøjet op. Niels (2,4) rydder køkkentingene op i kassen med køkkenlegetøj. Falke (2,3) kommer. Han tager en 'hotdog' op af kassen. Niels ser lige en ekstra gang på ham, da han gør det, men siger ikke noget til ham. Da Niels har lagt de fleste køkkenting op i kassen, går han hen til togbanen og begynder at rydde den op. Falke hjælper ham. Niels finder en bog, og sætter sig med den. Falke fortsætter oprydningen.

GRETHE: Rydder du op, Falke? Det var godt, Falke.

Niels finder en anden bog

GRETHE: Niels, vi skal rydde bøgerne op, kan du hjælpe? Falke, vi skal også rydde dyrene op.

Falke går i gang med dyrene. Niels rydder bøger op.

GRETHE: Falke, hvor er det godt! Du har godt nok ryddet meget op.

Da Niels er færdig med bøgerne, går han hen til Falke og dyrene. Han sætter sig op i kassen, hvor dyrene skal være. SUSSI kommer ind.

SUSSI: Niels, du skal gå op af kassen nu.

GRETHE->SUSSI: Falke har bare ryddet meget op!

Snorre (2,10) er i gang med at putte ting i kasser henne ved reolen.

SUSSI: Hov, den skal ikke lige derned.

Snorre vender skuffet blikket ned i gulvet.

SUSSI: Plejer du at putte alting i den samme kasse derhjemme?

Snorre nikker.

SUSSI: Det kan jeg godt forstå, sådan er der mange, der gør, men her i vuggestuen har vi forskellige kasser. Her skal dyrene være. Her er bilerne og her er køkkentingene. Kan du se det? Godt. Så må du godt gå ud og vaske hænder.

Der er regler for, hvordan oprydningen skal foregå. Oprydningen er en rutinepræget aktivitet, der står lidt i baggrunden for de mere iscenesatte begivenheder i vuggestuerne, også kaldet *pædagogiske aktiviteter* (som fx samlinger, kreative aktiviteter og gåture), der dokumenteres og værdisættes udadtil på hjemmesider, i fotokollager og dagbøger til forældrene. Oprydningen kan, med inspirations fra Goffmans dramaturgiske terminologi (1990), forstås som en del af et scenskift. Ved at beskrive vuggestuedagen som et teater med en række på hinanden følgende scener, med forskellige scripts, understreger jeg, at der til hver scene hører forskellige rolleforventninger for deltagerne. Scenskiftende ligger i mellem scenerne og markerer, at fortællingen (om vuggestuedagen) skrider fremad. Skiftene sker dog ikke af sig selv, teatrets deltagere hjælper dem på vej. Under vuggestuens scenskift gøres kroppen og stuen klar til dagens pædagogiske aktiviteter. Der vaskes hænder, tages tøj af og på, skiftes ble, besørges på toilettet osv. Scenskift skal ske i et vist tempo og med en vis målrettethed for at gøre klar til og vinde tid til de pædagogiske aktiviteter. Scenskiftet i ovenstående eksempel kan brydes ned i tre dele: rydde op, vaske hænder og sætte sig til bords. Når scenskiftet er i gang sker også et temposkift. Der skiftes fra et legetempo, hvor børnene kan følge deres impulser og holde pauser, og hvor de undersøger verden omkring sig, til et tempo, hvor der ikke er tid til læse- eller legepauser. Scenskiftet skal overstås, så de kan komme videre til næste scene, som har højere pædagogisk status end selve skiftet, og derfor tildeles mere tid i vuggestuens organisering.

I eksemplet bliver der gjort meget ud af, at børnene hjælper til med at rydde op. Pædagerne opmuntrer, roser, vejleder og irettesætter børnene, så de holder fokus og mærker, at oprydning er noget, der er vigtigt for de voksne. Men som man kan se af eksemplet, var det måske knap så meningsfuldt for børnene. I sociologen William Corsaros (1985) klassiske studie af kulturen mellem jævnaldrende børn i en amerikansk børnehave, vakte oprydningen ligeledes sjældent begejstring blandt børnene. Niels og Falkes falden ind og ud af oprydningen kan med inspiration fra Corsaro og Goffman, ses som en slags sekundær tilpasningsstrategi. Goffman definerer sekundære tilpasninger således: "Any habitual arrangement by which a member of an organization employs unauthorized means, or obtains unauthorized ends, or both, thus getting around the organization's assumptions as to what he should do and get and hence what he should be" (Goffman 1968:172)

Sekundære tilpasningsstrategier er måder, hvorpå individet kan udnytte og omgås institutionens officielle regler og antagelser og foretage sig noget, der er forbudt for ham. Corsaro fandt lignende strategier ift. oprydning i sit materiale fra den amerikanske børnehave (1985:254ff). Her kunne børnene (som var lidt ældre end i vuggestuen) diskutere med personalet, hvorfor der skulle ryddes op, og gå væk fra området, hvor der skulle ryddes op og fortælle personalet, at de allerede havde ryddet op et andet sted i institutionen, eller opfinde problemer, som gjorde, at de ikke var i stand til at rydde op, bruge deres leg til at undgå at rydde op, eller simpelthen lade som om, de ikke havde hørt, at der skulle ryddes op (Ibid.). Børnene i Indby og Udby brugte også undgåelsesstrategier, men pga. deres mindre udviklede sprog sjældent de udgaver af sproglige forhandlinger, som Corsaro beskriver. De kunne i stedet snige sig ud af rummet, eller lade som om, de ikke hørte pædagogernes anmodninger, eller som Niels og Falke gør, kunne de pludselig blive grebet af at lege med det legetøj, de skulle rydde op, imens de andre arbejdede videre, og på den måde mindske deres del af ordensarbejdet. I det mindste indtil en voksen opdagede det.

Sidst i eksemplet forsøger Snorre sig med at tage del i oprydningen, og han irettesættes venligt af pædagogen, som viser ham, hvordan tingene korrekt placeres i forskellige kasser. Snorre erfarer, at der er to forskellige måder at rydde op på, og at måden det gøres på derhjemme, er forkert i vuggestuen. Snorre har lært, at oprydningen handler om at putte legetøjet i kasser. Det næste skridt imod hans selvstændighed i vuggestuen er, at lære ham hvor tingene hører til, at de tilhører forskellige legetøjskategorier, som samles i bestemte kasser. Når børnene mestrer denne orden, bliver det, ifølge personalets logik, nemmere at tage præcis det legetøj frem igen, som man ønsker at lege med. På denne måde sikrer oprydningen, at fremtidige scenskift foregår effektivt. Men som Corsaro finder i sit materiale, passer dette ikke nødvendigvis med børnenes logik om, at det ville være nemmere at lade legetøjet stå i stedet for at pakke det væk, hvilket gør det besværligt at finde det frem igen næste dag (Corsaro 1985:263). Som i de fleste andre sammenhænge er det de voksne, der laver reglerne i vuggestuen. Som etnologerne Billy Ehn og Örvar Løfgren (2010) bemærker, er der ofte knyttet en stærk moralsk orden til hverdagsaktiviteter. Alle udfører dem forskelligt og kan som regel argumentere rationelt for, hvorfor lige *deres* måde er den rigtige måde at gøre det på, og andre måder helt forkerte. Således er der oftest også forskel på, hvordan forskellige voksne rydder op, og hvordan de argumenterer for deres oprydningstil. Fx kunne rationalet bag at rydde legetøjet op i en stor kasse, som de gør hjemme hos Snorre, være, at det er hurtigere, sjovere og mindre konfliktfyldt

at rydde op på den måde, og at der i øvrigt måske ikke er så meget legetøj, at det giver mening at have flere forskellige kasser til det. I hjemmene skal oprydningen først og fremmest gå hurtigt, så børnene kan puttes til tiden, og forældrene kan slappe af alene om aftenen. Denne praksis erfarede jeg under både hjemmebesøg og interviews med forældre. Men i vuggestuen lærer børnene, at der kan være forskellige måder at udføre forskellige rutiner og scenskift på, og at de måder, de har lært derhjemme, ikke nødvendigvis anerkendes som *rigtige* i institutionen.

Den institutionelle fordring om, at børnene *kan selv* og tilpasser sig behovet for orden og (voksenlogisk) effektivitet, betyder, som eksemplerne ovenfor viser, at pædagogernes anerkendelser, ros og opmuntring tildeles de børn, der gør sig synlige, og som har succes i deres bestræbelser på at kunne selv. Børn som ikke forsøger eller lykkes i ordensarbejdet, møder oftere irettesættelser, henvisninger og vejledning, end de møder ros og anerkendelser. I følgende eksempel ser vi, hvordan Albert roses for sin måde at navigere i den institutionelle organisering på.

Indby, 15.1.15

Det er middagstid, og alle vuggestuens vågne børn er samlet på den samme stue. De fleste voksne er til møde ovenpå. CLAUS og to vikarer sidder spredt i rummet. En er i færd med at give Mikkell (1 år) mad ved bordet. LINE kommer ind med søvndrukne Albert (2,3) i sovedragt i hånden.

LINE: Hørte I ham ikke i højtaleren? Han sad op og sagde 'Hallo. Hallo.' Det var så fint. Så gik jeg ud og sagde 'hallo', og tog ham op. Det var så fint, Albert.

Albert står ved siden af LINE, som sidder på hug ved døren.

LINE: Albert, kan du gå ud til DORTE og blive skiftet?

Albert vender sig om, og kigger ned og væk.

LINE: Jo, du kan godt lige gå derud og tage dragten af. Så hjælper DORTE dig.

DORTE er lige gået ud for at skifte Frida. Albert går ud, let ført på vej af LINEs hånd mellem skuldrene. Lidt efter kommer Albert selv tilbage på stuen igen, nu i sit tøj. Han stiller sig ved bordet, hvor DITTE sidder.

DITTE: Det var bare så fint at du kunne sige 'hallo', så LINE kunne høre det i højtaleren. Det er en god taktik, så kommer vi nemlig og henter dig.

Albert får masser af ros og anerkendelse, fordi han viser, at han selv kan bede om hjælp, når han har brug for det, og fordi han gør det på en hensynsfuld måde. Det kan være legitimt at bede om hjælp, og her anerkendes det som et udtryk for *taktik* og selvstændighed, når personalet vurderer, at det er hensigtsmæssigt og berettiget. Alberts taktik dømmes som legitimt aktørskab i modsætning til Tommys drilleri (som vi så i forrige afsnit), som blev fortolket og vurderet som performeret hjælpeløshed. Alberts taktik understøtter og bekræfter, at den institutionelle organisering kan fungere, hvorimod Tommys drilleri udfordrer institutionens grundantagelser om børns udvikling.

Pædagogikken i vuggestuerne sigter mod at gøre børnene så selvstændige som muligt, især under dagens scenskift. Men det er en selvstændighedsform, som sigter imod at opretholde og avancere efter institutionens ordens- og effektivitetsambitioner i kraft af at forfine børnenes forståelse for ordens kategorier, og som vi har set, deres kropslige men også deres sproglige kunnen, således at de uafhængigt af personalets hjælp, vejledning og opmuntring gør det, der forventes af dem, og som institutionen er afhængig af for at kunne fungere. Dette minder om, hvad barndoms- og familieforsker Lars Dencik betegner som ”dagsrelevante autonomi” (dvs. børnehaverelevante autonomi), og som blandt andre Jan Kampmann, siden har betegnet som det ”institutionsautonome barn”, der er i stand til at handle i overensstemmelse med institutionens implicite pædagogiske koder, uden de voksnes vejledning (Dencik 1988, Kampmann 2009). Ordensarbejdet og scenskiftene rutineres og vanegøres på systematisk vis og i en grad, så børnene får fornemmelse for institutionens rytmer og ordenslogikker, og de civiliseres på den måde specifikt til institutionslivets krav om at kunne fungere i en masse. Implicit i denne funktionelle disciplinering ligger endvidere et moralsk imperativ om at gøre en indsats for at følge med i dagens flow. Med andre ord bliver den hensynsfulde, civiliserede adfærd synonym med den institutionstilpassede, effektive adfærd. Selvstændighed er ikke bare at kunne selv, men at kunne selv på en hurtig, effektiv, fokuseret og hensynsfuld måde, hvor der arbejdes med og ikke imod institutionens flow. Når man tager fodtøjet af og på, så skal man gøre det på måtten, så man ikke fylder hele stuen ved at bevæge sig rundt, og man skal gøre det relativt hurtigt og ikke dvæle ved det – så der kan blive plads til de næste på måtten, og så de andre ikke skal vente på at få frokost, til man bliver færdig.

Vuggestuernes arbejde for børnenes selvstændighed handler om at gøre børnenes adfærd og hverdagsaktiviteter uafhængigt af voksnes assistance og kontrol. Det er en del af børnenes

tilpasning til institutionens orden og rytme og afspejler den gensidige afhængighed mellem børn og pædagoger. Det selvkørende vuggestuebarn er både tilpasset og uafhængig på én gang. Disciplineringen og civiliseringen handler om at få børnene til at 'køre i den rigtige retning, i det rigtige tempo'. De må handle selvstændigt, men ikke uafhængigt af institutionen.

"Part of the individual's obligation is to be *visibly* engaged at appropriate times in the activity of the organization, which entails a mobilization of attention and muscular effort, a bending of oneself to the activity at hand. This obligatory engrossment in the activity of the organization tends to be taken as a symbol both of one's commitment and one's attachment, and behind this, of one's acceptance of the implications of participation for a definition of one's nature" (Goffman 1968:162)

Som Goffman skriver har tilpasning til institutionens rytmer og personalets anmodninger og reguleringer stor symbolsk betydning for relationen mellem 'indsatte' og personalet (Goffman 1968:165). Når børnene lystrer pædagogernes anvisninger, er det også en implicit anerkendelse og legitimering af pædagogernes definitionsmagt og dermed af afhængighedsforholdet til pædagogerne. I institutionen fortolker pædagogerne børnenes kropslige svar på deres anvisninger som essentielle personlige træk. Tommy, der udfordrer pædagogernes dagsorden mødes ofte af skrappe ekspliciterede reguleringer og forstås som en *ballademager* af både sine forældre og pædagoger, Snorre, der viser, at han aktivt forsøger at tilpasse sig institutionens regler, mødes af venlige anvisninger og forstås med sympati, mens Albert, der viser, at han forstår at navigere i institutionens ind imellem komplicerede hverdag, ofte mødes med eksplicite anerkendelser.

5.4 Opsamling

Dette kapitel har fremanalyseret, hvilken betydning børnene tillægges i vuggestuefigurationen; hvilke idealer om børneopdragelse, der er til stede i og omkring vuggestuefigurationen; samt hvilken betydning dette har for tilrettelæggelsen af børnenes hverdag i institutionen og hjemmene.

Vuggestuebarnet forbindes med noget ufærdigt og "dyrisk", der er på vej til at blive et civiliseret menneske. Dette udtrykkes gennem kausale logikker, hvor børnene forventes at lære nye ting i en bestemt rækkefølge, hvilket ses i forældrenes arbejde med at give børnene

fornemmelse for grænser og passende opførsel, samt i vuggestuernes aldersdifferentierede forventninger. Børnene forstås også som skrøbelige og særligt modtagelige over for omgivelsernes påvirkning. Det er det, som jeg, inspireret af Frank Furedi, kalder for infantildeterminismen (Furedi 2002). Infantildeterminismens logiske følge er forældredeterminismen. Disse logikker fungerer som et filter for forældre og pædagogers måde at tænke og tale om børn og børneopdragelse på. Samtidig har jeg vist, at vuggestuen indeholder en række institutionelle fordringer om orden og effektivitet, som også præger de normer og idealer, der skabes om vuggestuebarnet, pædagogikken i institutionen og forældrenes opdragelse.

Analysen af civiliseringsidealene viste, at informaliseringens værdier konkurrerer med idealer om tydelige, grænsesættende voksne på den ene side, og på den anden side sociale børn, der kan tage hensyn, tøjle sine impulser og følelser og tilpasse sig sine omgivelser, uden at fylde eller kræve hverken for meget eller for lidt, foruden heller ikke at udvikle sig for hurtigt eller for langsomt ift. normalen. Forældrenes følelsesmæssige tilknytning til børnene, og pædagogernes professionelle tilgang og deres ambitioner om at opretholde den institutionelle orden, betyder, at de henholdsvis prioriterer forskelligt ift. børnene. I vuggestuen spillede idealet om det ”institutionsautonome barn” (Dencik 1988, Kampmann 2009) en central rolle for civiliseringen af børnene, og således også for forældrenes første samarbejde med pædagogerne.

I næste kapitel ser jeg nærmere på, hvordan de normer og vilkår for civilisering og opdragelse, som jeg i dette kapitel har fremanalyseret, spiller ind på forældre-/pædagog-relationen.

6. Vuggestuefigurationen

Lottes far: det er jo noget af en ting pludseligt at befinde sig i sådan et afhængighedsforhold, hvor ens lille guldklump pludselig er overladt i hænderne på andre mennesker, og at det er det, der skal til, for at hverdagen kan gå op.

Når et barn begynder i vuggestue, indledes en ny relation mellem børn, forældre og velfærdsstaten. Når barselsperioden slutter, er de afhængige af, at nogle andre tager sig af deres barn, så de selv kan komme på arbejde og tjene penge til familiens underhold. Som Lottes far beskriver, giver den nye relation til vuggestuens personale anledning til, at forældrene finder sig selv i en helt ny situation, hvor de skal give slip på barnet, og overlade det til nye ukendte mennesker. Med andre ord, bliver de forbundet i en interdependent relation med pædagogerne i vuggestuefigurationen.

I det følgende undersøger jeg, hvorledes forældre og pædagoger er betingede og afhængige af hinanden. Som individer og 'teams' orienterer de sig i forhold til hinanden, og forsøger at opnå det image, og den status, som deres roller i figurationen hver især foreskriver. Med Elias' ord er det vuggestuefigurationens "forbindelsesled" (Elias 1970:141), og disses "sammenvævningsprocesser" (Elias 1970:130,150), som jeg introducerer her, og som uddybes igennem resten af afhandlingen. Endvidere undersøges det, hvordan pædagoger og forældre flytter og tilpasser sig ift. hinandens måder at bruge og begrænse forskellige former for ressourcer på, og hvordan vuggestuefigurationen endvidere er forbundet til andre figurationer igennem forældre og pædagogers forpligtelser og tilknytninger til bredere net af gensidige afhængigheder. De gensidige afhængigheder i vuggestuen kan forstås som udvekslingsrelationer, hvor de implicerede er forbundet til hinanden gennem udveksling af ressourcer som fx tid, viden, information, opmærksomhed og anerkendelser. Udvekslingen implicerer bestemte logikker om retten og pligten til at give, modtage og gengælde, som den klassiske antropolog og sociolog, Marcel Mauss (2000) beskrev systemet af totale ydelser. Dette ligger ikke umiddelbart i Elias' forståelse af funktionel interdependens, men da Mauss' teori har flere centrale ligheder med Elias' begreb, kan dets tilføjelse bidrage til en mere konkret forståelse af, hvordan magt og afhængighed er relateret. Som Mauss skriver, er dét at give, modtage og gengælde helt centralt for, hvordan sociale kontakter stabiliseres over tid og skaber tillid og solidaritet (Ibid:108-9).

6.1 Samfundsmæssige forpligtelser og økonomiske afhængigheder

Et eksempel på, hvordan udvekslinger af ressourcer sammenbinder (og bryder) vuggestuefigurationen, drejer sig om opgaven om at tage ansvar for børnenes opdragelse og udvikling. I Kapitel 4 beskrev jeg, hvordan vuggestuens eksplicite kobling til og afhængighed af stat og kommune igennem det sidste årti har rollesat pædagogerne som en 'delegeret autoritet' for disse. Denne nye rolle betyder, at pædagogerne i højere grad identificerer sig selv som repræsentanter for Kommunen. Derfor er de øgede krav om dokumentation og arbejde med pædagogiske læreplaner, samt den økonomiske rationalitet fra stat og kommuner, også blevet en del af den logik, som styrer pædagogernes arbejde for at opnå større legitimitet og autoritet i relation til forældrene. Som vi skal se, er det ikke alle pædagoger, der overtager de logikker, som er styrende for de nyere statslige og kommunale tiltag – blandt andet fordi, de især karambolere med de dele af den etablerede fagtradition, som har rødder i den børnecentrerede pædagogik, hvor fx børns frie leg opfattes som værdifuld i sig selv, og ikke udelukkende som en vej til læring eller til det demokratiske ideal om at udvise en ligeværdig relation til forældrene. Dette betyder, at nogle pædagoger kan opleve en vis udspændthed imellem nogle veletablerede forståelser af, hvad der er bedst for børnene og bedst i relationen til forældrene på den ene side, og på den anden side hvad de er forpligtet til, i kraft af den autoritet, de har som repræsentanter for kommune og stat.

I forlængelse af dette viser mit materiale, hvordan vuggestuens samfundsmæssige forpligtelser og økonomiske afhængigheder fordrer en gensidig forventning hos både pædagoger og forældre om engagement i vuggestueprojektet. Dette kommer fx til udtryk når lederen, Ivan, reflekterer over, hvordan det at *lykkes* som leder og pædagog handler om, at barnets udvikling *rykker* eller *flytter* sig så meget som muligt i løbet af vuggestuetiden, fordi han synes, at vuggestuen har en *økonomisk forpligtelse* ift. at mindske omkostningerne *når barnet kommer længere i systemet*, hvilket i hans logik betyder, at han må forsøge at mobilisere forældrene til at tage en *snas pædagogik med hjem*. På den måde er institutionen afhængig af, at forældrene engagerer sig pædagogisk. Tilsvarende viser materialet også, at forældrene, forventer et vist pædagogisk niveau og en service fra institutionen, mens de på den anden side også selv føler sig forpligtet på at engagere sig i institutionen, fx ved at deltage i diverse forældreaftener, hvor de viser, at de interesserer sig for pædagogernes arbejde, eller arbejdsdage, hvor institutionen sættes i stand ved forældrenes hjælp. Selvom flere forældre udtrykker, at de føler, at de har betalt sig fra yderligere forpligtelser ift. institutionen, deltager

de alligevel. Pædagogerne forventer, at forældrene er engagerede i institutionslivet; at de er taknemmelige for den pædagogiske opmærksomhed, som de giver til deres børn; og at de forpligter sig på at være engagerede. Denne logik finder Palludan og Dannesboe ligeledes i deres studier af skole-/hjem-relationen (Dannesboe 2012, Palludan 2012). Som Mauss også viser, er det nemlig svært at melde sig ud af en udvekslingsrelation (Mauss 2000). Den, der stopper med at give, positionerer samtidig sig selv som underlegen (Ibid:100). For at opretholde et image som gode og loyale forældre, er forældrene i denne forstand nødt til at deltage i arrangementerne og anerkende pædagogerne. Pædagogerne forventes til gengæld at tage ekspertrollen på sig og vise, at institutionen er de penge værd, som den koster forældrene hver måned. Disse forventninger udspiller sig som en tvingende udvekslingsrelation, da det at melde sig ud af udvekslingen kan betyde statustab. Dette antyder samtidig, at vuggestuefigurationen er forbundet med en række af offentlige diskurser omkring pædagogprofessionens samfundsmæssige legitimitet.

6.2 Dokumentation og læreplansarbejde

Pædagogerne og lederne i mit materiale argumenterede typisk for, at dokumentation var vigtig for, at forældrene kunne få indblik i, hvor værdifuld tiden i vuggestuen var for børnene, så de ikke bare så pædagogerne, som nogle der 'passer børn'. Pædagogerne forstod dokumentationen som en måde, hvorpå de kunne opbygge professionel autoritet udadtil og iscenesætte sig selv som en slags læringseksperter. Lea udfolder sin holdning til de pædagogiske læreplaner og dokumentationen i det følgende:

LEA: Alt det her læreplans-noget [griner] i denne her læreplanstid, vi er i [rømmer sig]. Jeg tror egentlig, at den der læring og udvikling, det kommer egentlig inde fra børnene selv. Vi skal bare være parate til at stimulere det, når det kommer. Så det der med at se børnene som sådan nogle, man skal fylde på af alle de der læringstemaer, det har jeg det bare sådan lidt svært med. Det lærings-syn... Jeg tror nok, at jeg hellere vil være med til at skabe nogle rum og nogle omgivelser, som så kan stimulere børnene selv. Så kan de udfolde sig, og så er vi parate, der, hvor de kan gribes, der, hvor de er. Det synes jeg, er den sjove måde at være pædagog på, og ikke den sjove måde med, at vi skal også lige have lavet noget sprog, og vi skal også lige have lavet noget motorik, men det bliver man bare, fordi det er den tid, man er i lidt? Så jeg er sådan lidt i et paradoks der. Som ikke giver mening. Og det samme med den der dokumentationsdel, som jeg bare har svært ved også at give mening for mig selv. I hvert fald i

det praktiske arbejde. Jeg kan godt sådan, på et teoretisk plan se, at der kan være noget idé i, for vores fag, at vi dokumenterer. Men i en praksis, der giver det godt nok ikke mening, at jeg skal have fokus på, hvor kameraet ligger, i stedet for at være nærværende i det, jeg har gang i med børnene.

For Lea giver dokumentationen primært mening i forhold til faget som sådan, dvs. i forhold til pædagogprofessionen, og det systematiske arbejde med pædagogiske læreplaner er noget, hun modvilligt laver, fordi hun skal. På den måde arbejder hun med en diskrepans imellem, hvad hun synes er den sjove måde at være pædagog på, og så den måde, hun skal arbejde på, som hun også skal sælge til forældrene og udvise begejstring for. Dorte fortæller om samme problematik i forhold til iPads, som er blevet obligatoriske at bruge i det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne i Kommunen, men som mødte modstand hos nogle forældre i Indby:

DORTE: Det var lidt svært ikke at gå med på forældrenes galej, fordi man kunne godt forstå, hvor de var. Men, det her skal vi-agtigt, men det siger man jo ikke bare. [smiler karikeret, påtaget] 'Det kan vi godt forstå, men det skal vi' [griner]

Ane: Det siger man ikke bare?

DORTE: Nej, det gør man ikke. Der er jo mange tiltag nogle gange, som man får ned over hovedet, som vi også kan ryste på hovedet af i starten.

Pædagogernes afhængighed af Kommunen og staten forpligter dem på at vise forældrene, at de står inde for den pædagogik, som de præsenterer for forældrene. De kan ikke *gå med på forældrenes galej*, og understøtte deres skepsis for de nye tiltag. I stedet må de smile, vise forståelse for forældrenes bekymringer, som hun karikerer i citatet, og, forklarer hun et andet sted i interviewet, indgå i dialog og finde deres egne faglige forklaringer for, hvordan de vil bruge de nye tiltag på en måde, der er i tråd med en pædagogik, de kan stå inde for. Dette viser, argumenterer jeg, at der ligger et stort tilpasningsarbejde i denne opgave, både pædagogfagligt og følelsesmæssigt. Pædagogerne skal både vise, at de er loyale over for Regeringens og Kommunens beslutninger, selvom de ikke er fagligt enige i dem, og samtidig skal de fordøje disse tiltag på en måde, som passer til deres forældregruppe, som heller ikke altid er enige i de politiske beslutninger, der ligger bag den centralt bestemte pædagogik. Der opstår derfor et dilemma i pædagogernes ansigtsarbejde, så at sige. Som statsautoriserede udøvere er de forpligtede til at varetage de pædagogiske opgaver, som staten har defineret over for

institutionen og pålagt professionen. Den pædagogiske opgave er central for professionens legitimitet. At udtrykke at man tager afstand fra opgavedefinitionen indebærer derfor også en potentiel delegitimering af professionen. At udtrykke tydelig modstand imod opgaven medfører også en afstandstagen til de pædagogiske værdier, som opgaven er udtryk for, hvilket vil være, vil jeg argumentere, en undergravning af deres egen legitimitet og autoritet som pædagoger. Disse centraliserede, pædagogiske initiativer udgør reelt et autoritetstab for pædagogerne, uanset hvordan de vælger at servere dem for forældrene – med eller uden antydninger af modstand mod initiativerne. Eksemplerne viser således, som vi skal se, hvordan disse tiltag på den ene side får pædagogerne til at afskrive sig ejerskabet for den pædagogik, de udøver, og på den anden side, udadtil over for forældrene, arbejder aktivt for at udtrykke konsensus, opbakning og faglig begejstring, fordi de også har brug for, at forældrene tror på, at tiltagene er gode for deres børn. Derfor må de overbevise forældrene, ved selv at virke overbeviste. Materialet viser, at de forældre, som vinder størst sympati hos pædagogerne, er dem, som på en ganske subtil måde giver udtryk for, at de kan se igennem denne performance, men alligevel spiller med, fordi de forstår pædagogernes situation. Man kan, med Goffmans begreb, sige at både pædagoger og disse forældre foretager primære tilpasninger til vuggestuens organisering (Goffman 1968:171ff).

Selvom pædagogerne kan være fagligt uenige i dele af de opgaver, som stat og kommune har uddelegeret til dem, så må denne modstand kanaliseres over i andre sammenhænge, dvs. holdes ude fra de daglige og direkte møder med aftagerne: forældrene og forvaltningen. Pædagogernes afhængighedsrelation til både forældre, stat og kommune forpligter dem til at opretholde en illusion om konsensus imellem stat, forvaltning, pædagoger og forældre. Modstanden forbliver således en form for sekundær tilpasning (Goffman 1968:171-175), en del af den institutionelle underverdens liv, så at sige. Når pædagogerne udtrykte modstand, foregik det altid i det skjulte, i fortrolige sammenhænge, bag om kulisserne – dvs. i interviews og samtaler med mig, eller når forældrene eller ledere og forvaltningsrepræsentanter var uden for syns- og hørevidde.

6.3 Informationsudvekslinger

Både pædagoger og forældre fortæller, at relationen mellem børn, forældre og pædagoger *fungerer* bedst, når vuggestuedagen startes og slutes med, at pædagoger og forældre udveksler informationer om barnet. De voksne oplever, at børnene er afhængige af, at der overleveres information om dem mellem hjem og institution. De kan bedst hver især yde omsorg for barnet,

når de ved lidt om, hvad barnet har oplevet og interesseret sig for, hvilke stemninger det har været igennem, og hvorvidt dets basale behov for søvn, mad og vand er opfyldt. Både børn og voksne er afhængige af denne udveksling af information, der sker, når barnet flyttes mellem hjem og vuggestue.

Samtidig er informationsudvekslingen relateret til en samfundsmæssig styring af børnefamilierne. Pædagogerne har, ud over at varetage en pædagogisk opgave ift. børnene, også en overvågende funktion, som fordrer en opmærksomhed på, om forældrene magter at passe godt nok på deres børn. Dette stadfæstes i flere love og paragraffer, som angår institutionernes virke: §1 stk. 3 i Dagtilbudsloven, der handler om, at dagtilbud skal *forebygge negativ social arv og eksklusion*; §153-154 i Lov om social service, der handler om den skærpede underretningspligt for personer, der udøver offentlig tjeneste; samt Vejledning til dagtilbudsloven kap. 1, pkt. 46-48, der uddyber sammenhængen mellem disse love og paragraffer og forpligter pædagoger til at være *opmærksomme på, om et barn og dets familie har problemer, der kræver særlig opmærksomhed*. Denne overvågende funktion er med til at etablere en underliggende logik om, at pædagogerne har ret til at få informationer om alle forældrenes privatliv.

Samtidig finder jeg blandt pædagoger og forældre en gennemgående logik om, at disse privatlivsudvekslinger skal foregå på en bestemt måde, som fordrer en høj grad af gensidig åbenhed. Ofte virkede denne 'smalltalkende' form vigtigere end udvekslingen af information om barnet. Pædagogerne vægtede fx, at forældrene skal *give noget af sig selv*, være *åbne*, *lette at aflæse* og *gøre sig tilgængelige* for pædagogerne. Flere forældre mente, at de burde interessere sig for pædagogerne som privatpersoner. Fies far beskriver fx sin relation til pædagogerne som god, fordi de er på *snakkeniveau*, og han siger, at det er vigtigt for ham *at komme til at kende dem sådan – hvad det er for nogle mennesker, der passer vores barn*. I garderoben kunne jeg da også se, at det var ret almindeligt, at forældre spurgte ind til pædagogernes ferieplaner, og nogle gange også havde viden om relativt private forhold hos pædagogerne. Pædagogerne beskrev *nemme* forældre som nogle, man kunne have fx *loose* og *afslappede* udvekslinger med i garderoben, og *de svære* som mere anstrengte, akavede, kortfattede og tilbageholdne.

I de uformelle udvekslinger deltager forældrene i arbejdet med at opretholde pædagogernes front som eksperter ved at anerkende deres ret til private informationer om familien.

Forældrene skal *give noget af sig selv*, og at de skal give pædagogerne den følelsesmæssige anerkendelse, som de har krav på i kraft af deres status (Hochschild 2012:84). Ifølge Hochschild, kan deltagelse i smalltalk, og det at smile, lytte til nogen, grine, bekræfte, beundre og bekymre sig for nogen, forstås som sådanne anerkendelser af andres status, ligesom fraværet af samme kan forstås som underkendelse af status (Ibid.). Ved at deltage i daglig smalltalk eller personlige udvekslinger med pædagogerne, udtrykker forældrene engagement og tilknytning ift. institutionen. Det er en måde at forpligte sig personligt på relationen til pædagogerne og bekræfte båndet til institutionen på. Når forældrene trækker sig fra smalltalken, trækker de sig også fra relationen. Dette viser, hvordan de gensidige funktionelle og emotionelle afhængigheder væver forældre og pædagoger sammen i kontinuerlige forhandlinger om magtbalancen. Den overlegne kan kun holde sin status som overlegen, så længe der er nogen, der indtager positionen som underlegen.

I Kommunen, hvor institutionerne hører til, bruges et særligt standardiseret materiale til forældresamtalerne, som der, i perioden for feltarbejdet, var to af i løbet af barnets samlede tid i vuggestuen. Her skal forældrene og pædagogerne hver for sig og sammen vurdere barnets udvikling og kompetencer inden for de seks lovpligtige læreplanstemaer: Alsidig personlig udvikling, Sociale kompetencer, Sproglig udvikling, Krop og bevægelse, Naturen og naturfænomener, Kulturelle udtryksformer og værdier (jf. Socialministeriet 2003) ved at svare på en række detaljerede spørgsmål om barnets adfærd i forskellige situationer. Materialet rammesætter samtalerne, så de kommer til at handle om barnets læring, og hvilke kompetencer det skal tilegne sig for at blive parat til børnehave. Meningen er, at samtalerne skal tage form som en udveksling mellem forældrene og pædagogerne om deres erfaringer ift. barnets udvikling. Materialet implicerer et relativt formaliseret 'script' for, hvordan disse møder skal foregå, ikke mindst fordi der er meget på programmet set ift., hvor lang tid institutionerne kan sætte af til disse møder. Derfor rollesættes pædagogerne som detaljeorienterede instruktører og forældrene som modtagere af instruktion. Imidlertid erfarede jeg, at samtaleindholdet under disse møder alligevel fastholdt den daglige og mere uformelle tone, hvor der hele tiden udveksles sympatierklæringer, som slører autoritetsfordelingen, uden dog at udlette den. Dette vender jeg tilbage til i Kapitel 8. Det standardiserede materiale til forældresamtalerne kan ses som et kommunalt forsøg på at formalisere og eksplicite pædagogernes autoritet, men noget tyder på, at dette (på tidspunktet for feltarbejdet) endnu ikke var slået igennem i vuggestuernes

forældremødeform, der fortsat under disse anvendte mere afslappede former til udveksling af information.

6.4 Tidslig organisering

En anden funktionel afhængighed i feltet mellem forældre, pædagoger og vuggestuefiguration angår hverdagens tidslige organisering. I Elias' *An Essay on Time* (1998b) argumenterer han for, at det at organisere sig ift. tid, udgør en social form for organisering. Han viser, at tidsregning er konstrueret i relation til både naturens og universets gang samt menneskets praktiske behov, som de udviklede sig i takt med statsdannelser, urbanisering og interstatslig integration. Med andre ord er tid og 'timing' relateret til civiliseringsprocessen. Tidslig organisering forudsætter, at man har et fælles koncept om tid, som noget, der opdeles i standardiserede måleenheder, og at man er enige om den rækkefølge, som fælles begivenheder arrangeres i (Ibid.:257). Tid og timing er med andre ord en tvingende fælles referenceramme, hvis funktion er at etablere og integrere menneskelige relationer (Ibid.:258-259). Tiden forbinder vuggestuen med resten af samfundet, fordi både børn, forældre og pædagoger er forbundet til andre samtidige figurationer og institutioner som fx arbejdspladser, venskabsgrupper og fritidsaktiviteter, som også har forpligtende tidsorganiseringer. Forældre og pædagoger oplever deres tid som knap, ikke mindst fordi andre er afhængige af, hvorledes de selv forvalter den. Tid er en ressource, der i symbolsk forstand kan ejes, udveksles, eller stjæles fra andre. Institutionen har sin egen tid, pædagogerne har deres egen tid, og børnene, forældrene og familierne har deres egen tid. At tage en andens tid betyder, at man forhindrer den anden i at gøre det med sin tid, som vedkommende havde planlagt eller har lyst til. På den måde er en persons tidshorisont afhængig af, hvordan andre behandler vedkommendes tid. Forældre og pædagoger må derfor koordinere og tilpasse deres tidsorganisering til andre parallelle sammenhænge end vuggestuens. Materialet viser, at vuggestuens tidsorganisering ligger meget fast. Dette ses i den gennemgående logik, som findes hos både pædagoger og forældre om, at børnenes søvnrytmer skal tilpasses institutionens, ikke omvendt. Et eksempel på dette hørte jeg fra Tommys mor, da hun reflekterede over Tommys opstart i vuggestuen:

Selvfølgelig indordner hans krop sig jo efter, hvornår de sover til middag derovre. Dengang han startede derovre, der sov han to gange om dagen, der var han ikke kommet ned på en gang om dagen endnu. Så sagde de, 'den kamp skal vi nok tage, det skal du ikke tænke på'. Så i løbet af en uge, så havde han indordnet sig efter sovetiderne derovre

Vuggestuens stramme organisering af tiden former og koder børnenes kroppe til at passe ind i rutinerne. For at institutionen kan fungere, er det til en vis grad nødvendigt, at børnene lærer at indtage rollen som smidige, formelige objekter (Goffman 1968:26). Pædagogerne, som er pressede af de institutionelle vilkår for personalenormering, er afhængige af, at børnene lærer og inkorporerer institutionens rytmer så hurtigt som muligt, så de ikke kræver så mange *mandetimer*. Samtidig flourer barneplejebudskabet fra de første småbørnsasyl og vuggestuer om, at babyer og tumlinge først og fremmest har brug for ro, renlighed og regelmæssighed (se Kapitel 4) til en vis grad stadig, og er blevet en grundfortælling, der bruges til at legitimere i vuggestuernes selvfølgelige tidsstruktur.

Også forældre og pædagoger forventes at tilpasse deres tid til institutionens. Dette ses især, når pædagogerne undrer sig over forældre, der ikke prioriterer vuggestuens tidsstruktur. Vuggestuens hverdag er tilrettelagt i en bestemt rytme, med faste åbne- og lukketider, og tilrettelagte pædagogiske aktiviteter på bestemte tidspunkter. Når forældrene ikke tilpasser sig denne rytme, og fx henter for sent, så bliver pædagogerne ofte irriterede og føler sig ikke respekterede. Dette illustreres i følgende eksempler:

DORTE: Det der med ikke, synes jeg, at vise respekt ift. at vi faktisk lukker kl 17. Jeg vil faktisk også gerne hjem til min familie.

LEA: Ja, jeg kan virkelig have svært ved at forstå, at det kan være så svært at få afleveret sit barn inden halv elleve fx. Det kan jeg godt. Og fordi i den her verden, hvor jeg er, alt det gode det sker inden halv elleve, og jeg kan se, hvor godt socialt det vil være for barnet at komme om morgenen og være med til nogle af de der ting. At det ikke vægter højere end, at 'nu sov vi over os igen'. Det kan jeg godt blive frustreret over, jamen for pokker da!

Forældrenes måde at tilpasse eller ikke tilpasse sig institutionens rytme på giver pædagogerne anledning til at vurdere forældrenes prioriteringer ift. barnets opdragelse. Når forældrene ikke prioriterer institutionens pædagogiske indsatser og lukketid, og dermed forpligter sig på det værdisystem, som den bygger på, opfattes det som mangel på respekt. 'Ikke-deltagelse' i tilbuddene bliver tolket som en form for devaluering af pædagogernes arbejde og af deres status som pædagogiske eksperter. En status, som de er afhængige af, for at kunne indtage den

funktion, de har i vuggestuefigurationen. Jf. Ivans refleksioner (afsnit 6.1) over, hvordan pædagogerne og institutionen lykkes ved, at børnene udvikler sig så meget som muligt i løbet af vuggestuetiden, så betyder forældrenes ikke-tilpasning til institutionens rytme, at pædagogerne ikke får mulighed for at gøre den indsats, som de finder vigtig for barnets udvikling. Lea føler derfor, at forældrene modarbejder hendes og institutionens arbejde. Forventningen om, at forældrene investerer deres tid i institutionen taler ikke kun til en pædagogisk investering, men også til en investering i selve relationen og båndet til vuggestuen og pædagogerne. Ikke-tilpasning til institutionen opfattes som et brud på forpligtelsen til at engagere sig og føle tilknytning til institutionen. Det er en måde at vise mindre grad af afhængighed på til pædagogerne, som derfor oplever, at deres egen status i relationen reduceres af forældrene. Med Goffmans ord kan man sige, at forældre der henter for sent, udfordrer den situationsdefinition (Goffman 1990), som ligger implicit i vuggestuens institutionelle organisering. Denne går ud på at afgrænse institutionen i tid og sted mellem kl. 6.30 og 17.00, og pædagogen forventer at kunne træde ud ad pædagog-rollen og skifte sig til privatperson på bestemte tidspunkter.

Institutionens organisering af tid skaber forventninger og idealiseringer om barnekroppe og forældre, der er fleksible og tilpassede til institutionens tidslogikker, som efterhånden bliver til kulturelle normer i form af rolleforventninger. Når disse rolleforventninger kommer i karambolage med eventuelle forpligtelser i andre figurationer, bliver det tydeligt, at aktørernes forpligtelse på hinandens tid kræver en høj grad af selvkontrol, og i det daglige sammenvæves med forældre og pædagogers opdragelsespraksis. Vuggestuens faste rytme og tidslogikker kan på en gang samle og bryde relationerne, fordi det netop er institutionens logikker, som de fleste deltagere orienterer sig efter, og fordi rytmen er relativt ufleksibel. Brud på institutionens rutiner opfattes af pædagogerne som trusler mod institutionens tid og pædagogernes status som den rammesættende part. Der er altså en tydelig sammenhæng mellem overholdelse af og anerkendelse af institutionens organisering, på den ene side, og idéer om civiliserethed på den anden side.

6.5 Opsamling

I dette kapitel har jeg vist, hvordan vuggestuerne indgår i bestemte interdependenskæder, som Elias har beskrevet som kendetegnende for højt differentierede samfund (Elias 2000:370). Vuggestuerne udgør knudepunkter for en række af interdependenskæder (familier og

vennekredse til forældre og pædagoger, stat, kommune, forældrenes arbejdspladser, osv.), i forhold til hvilke mange handlinger og funktioner i det daglige skal spille sammen og koordineres. Dette tydeliggør, at vuggestuer ikke er afskåret fra omverdenen, ligesom en total institution, men indgår i større samfundslige figurationer, hvilket fordrer udtalte grader af hensynstagen, selvkontrol, punktlighed og gensidige tilpasninger hos deltagerne i vuggestuefigurationen (Elias 2000:379-380).

Vuggestuens institutionelle strukturer er med til at skabe forventninger og idealer om, hvordan børns, forældres og pædagogers roller bør performes på civiliseret vis. På den ene side synes status og autoritetsfordelinger de forskellige roller imellem at være tydeligt fordelt inden for et hierarki med børnene nederst, forældrene i midten og pædagogerne øverst. På den anden side flytter de gensidige afhængigheder og magtbalancer sig frem og tilbage med både historiske forandringer i autoritetslogikker, statslige tiltag og lokale, situationelle ændringer i vuggestuerne.

Pædagogernes relation til kommune og stat, som den kommer til udtryk igennem dokumentations- og læreplansarbejdet og i kommunikationen med forældrene, har været centralt for dette kapitel. På den ene side vægter pædagogerne uformelle og personlige relationer til forældrene, og på den anden side er de over for Kommunen forpligtede til at formalisere og dokumentere det pædagogiske arbejde med børnene, inklusive deres informationsudvekslinger med forældrene. Pædagogerne oplever, at de vinder autoritet ved at vise loyalitet over for de centralt bestemte tiltag, men i det parallelle møde med selve informaliseringen skaber det samtidigt en høj grad af udspændthed for pædagogerne, som hele tiden skal navigere mellem disse modsætninger. Dette paradoks kræver både ansigtsarbejde (Goffman 1990) og følelsesarbejde (Hochschild 2012) for pædagogerne, og som vi skal se i de næste kapitler også for forældrene.

I næste kapitel fokuserer jeg på vuggestuefigurationens sociale orden og undersøger særligt 'tillid' som et organiserende princip for relationen mellem forældre og pædagoger.

7. Tillidsimperativet

Det er eftermiddag i garderoben, og Mys mor er kommet. Hun har helt blanke sko med hæl. Læbestift, glattet hår, nylonstrømper, og en klassisk sort frakke. Hun sidder på garderobebænken med My på skødet, imens hun bakser flyverdragten på Mys ben. Moren og jeg har ikke hilst på hinanden endnu, så jeg præsenterer mig, og fortæller om mit projekt, da hun bryder ind.

Mys mor: Det er vigtigt med tillid. Vi har tillid til stedet.

Tillid er en fremtrædende emisk term i mit materiale. I dette kapitel undersøger jeg hvorfor, og hvordan dette relaterer sig til måderne, hvorpå forældre og pædagoger er gensidigt afhængige, samt hvorpå magt og tillid hænger sammen. Inspireret af kultursociologen Charlotte Palludan (2012), præsenterer jeg begrebet 'tillidsimperativ'. Jeg undersøger, hvordan dette bliver relevant for forældre og pædagoger, og hvordan det kan forstås i relation til opfattelser af civiliseret adfærd.

Eksemplet med Mys mor repræsenterer en klar tendens i materialet hos både forældre og pædagoger til at forstå tillid som et meget centralt element i relationen mellem forældre og pædagoger i vuggestuen. Tillid ses generelt som en forudsætning for, at denne relation bliver god. Det var gennemgående, særligt hos pædagogerne, at vuggestuen blev fremhævet som en institution, hvor tillid var særligt vigtig. Følgende eksempel er valgt, fordi det samler en række opfattelser, som flere forældre og pædagoger gav udtryk for.

RIE: Man er meget afhængig af forældresamarbejdet, specielt når det handler om vuggestuebørn, fordi de ikke selv kan fortælle om deres dag og fortælle, hvordan de har haft det, og derfor er det utrolig vigtigt, at der er et tillidsfuldt forhold. Hvis de [børnene] så på en eller anden måde kan mærke, at forældrene egentlig ikke bryder sig om dem, de skal over til, hvad er det så lige, barnet skal i det der trælse, der bliver lige der i mellem[dem]? Men hvis de oplever, at forældrene signalerer, at du skal i vuggestue, og I skal ned og hygge jer, I har det godt, og der er nogle søde voksne, du skal være sammen med og sådan – så går barnet i vuggestuen på en helt anden måde. De sanser så meget. De kan sagtens fornemme, hvis forældrene egentlig ikke kan lide personalet. Der kan også være forældre, der siger det meget tydeligt måske, hvis der var nogle, der brokkede sig meget, eller havde ting, de var utilfredse

med, som de stod og sagde, mens børnene hørte på det. Det tror jeg også kunne være svært for børn at være i.

Jeg forstår citatet således, at det henviser til det forhold, at vuggestueinstitutionen bygger på, at forældrene overdrager deres barn til pædagogerne, som skal opdrage barnet i deres sted. Det betyder, at forældrene overdrager både ansvaret for og magten over barnet. Relationen bliver meget følsom og afhængig af, at både børn, forældre og pædagoger accepterer dette forhold, og har tillid til hinandens autoritet, intention og kompetencer ift. at passe godt på barnet. Som man kan udlede af Ries udtalelse, handler tillid blandt andet om at kunne *lide* hinanden og om at *signalere*, at man kan lide hinanden. For at vise tillid, må man vise at man *bryder sig om* den anden, er loyal og respekterer den andens autoritet, dvs. at forældrene må anerkende pædagogernes funktion, og den autoritet, den medfører. Når forældrenes adfærd ikke kan aflæses som loyalitet og sympati, fortolkes det som underkendelse af pædagogernes autoritet, og som mistillid. Det, Rie udtrykker, kan forstås som et krav om at føle loyalitet over for pædagogerne, og det tillidsvækkende er at *signalere* sympati og loyalitet over for hinanden, så barnet ikke *mærker det trælse* mellem dem.

Set i et større perspektiv kan man, som Wouters, anskue krav om følelser af loyalitet og anstændighed som internaliseringer af fortidens mere socialt opdelte samfund, dvs. en måde at undgå følelser af overlegenhed på i mødet med folk fra andre sociale grupper (Wouters 2011:150). Som nævnt, er disse møder karakteristiske for nutidens danske daginstitutioner. Fordringen om tillid kan forstås som en måde at nedtone sociale forskelle mellem forældre og pædagoger på, som kommer af forskelle i autoritet og i adgang til viden om barnets hverdag. I citatet understreger Rie, at tilliden er nødvendig, da forældre og pædagoger er afhængige af hinanden, fordi børnene endnu ikke selv kan fortælle forældre og pædagoger om, hvad de har oplevet det ene og det andet sted, og hvordan de har det. Dette betyder, at forældrene og pædagogerne i høj grad har brug for at kunne stole på, hvad de fortæller hinanden, og have tiltro til hinandens måder at være med børnene på. Et centralt tema for mødet mellem pædagoger og forældre er forhandlinger om, hvem der ved bedst, og hvem der har definitionsmagten ift. barnet.

Inspireret af Foucault kunne man betegne dette som forhandlinger om vidensmagten (Foucault 1995:27-30, 1998:97-102). Vidensmagten er fx magten til at kategorisere og opdele personer i typer, rang og hierarkier. Som Foucault viste det i *Discipline & Punish*, så er den vidensmagt og de styringsteknologier, som professionelle, fx pædagogerne, trækker på,

etableret i et samspil mellem institutionel magtudøvelse og forskellige videnskaber (Foucault 1995, Mik-Meyer & Villadsen 2007:21). I vuggestuen markerer vidensmagten sig som professionel viden om normaludvikling og afvigende udvikling hos små børn, og som viden om god opdragelse, stimulering og omsorg. Den magt, der knytter sig til pædagogernes viden, er selvfølgeliggjort blandt både forældre og pædagoger, og opræk til at udfordre, modsige, eller forhandle den opleves således som en offensiv nedgradering af pædagogernes professionelle status og identitet. Som vi skal se, opfatter pædagogerne sådanne modspil fra forældrene som udtryk for, at relationen til forældrene ikke er tillidsfuld, fordi de signalerer, hvad der tolkes som mistillid til pædagogernes professionelle autoritet.

I Ries eksempel knytter der sig en logik om, at små børn er særligt sensitive over for forældrenes sindsstemning, og at forældres følelser af tillid eller mistillid projiceres over på børnene og derfor kommer til at udgøre en afgørende faktor for pædagogernes arbejde ift. børnene. Tillid opfattes som en nødvendighed for, at relationen mellem børn, forældre og pædagoger kan fungere. Denne opfattelse betyder, at tillid er noget, som forældre og pædagoger forventer af hinanden, og pædagogens viden om barnets trivsel bruges til at legitimere denne forventning. Tillid bliver noget, man bør have, fordi det er til barnets bedste. Argumenter om, hvad der er bedst for barnet, og hentydninger eller anklager om, at nogen svigter deres forpligtelser i forhold til barnet, rammer direkte ned i afhængighedsrelationen børn, forældre og pædagoger imellem. Som vist i Kapitel 5 opleves forældrenes emotionelle bånd til barnet, og de identiteter, der knytter sig til forælderrollen såvel som pædagogrollen, som enormt stærke (Elias 1998a:195, 1970:74, 134-138). Derfor bliver tillid et imperativ. Føler eller udtrykker man ikke tillid til hinanden, forbryder man sig mod koderne for 'det civiliserede', fordi man ikke lever op til, eller synes at forsøge at leve op til, de etablerede konventioner for relationen. Palludan fandt i sit studie af familiers møde med folkeskolen, at der gælder en lignende logik for relationen mellem forældre og folkeskolen. Ifølge Palludan, er der et implicit krav til forældre om at vise tillid til skolen og dens dømmekraft (Palludan 2012:44). Det er dette krav, jeg vælger at kalde for tillidsimperativet. Tillidsimperativet betyder, at tillid bliver et afgørende vurderingskriterie inden for pædagogernes kategoriseringspraksis, når de skal tale om deres relation til både forældre og børn.

Da forældre og pædagoger er mere afhængige af hinanden end tidligere, kan man ikke være åbenlys omkring, at forholdet mellem pædagoger og forældre omfatter en magtrelation. At

eksplicitere over- eller underlegenhed i hverdagens interaktioner er tabuiseret og forbindes med skam. Dette ses også, når pædagoger siger, at de *samarbejder* med forældrene, hvor vuggestuepersonalet før 'passede eller arbejdede med børnene'. Denne udvikling diskuteres også i Hanne Knudsens Ph.d.-afhandling (2008), hvor hun viser, hvordan diskurser om forældrenes relation til den danske folkeskole har udviklet sig fra en pligtdiskurs i starten af 1900-tallet, hvor forældrene "stiller sit barn til rådighed for skolens disciplinering" til gradvist fra 1990'erne og frem at trække forældrene mere og mere ind i skolen og tilsyneladende gøre relationen mere demokratisk og ligeværdig, hvorved der opstår en ansvarsdiskurs, og familien bliver "en del af læringsrummet" (Knudsen 2008: 127-128). Knudsens studie illustrerer, hvordan logikker om at signalere ligestilling mellem forældre og institution i stadig højere grad end tidligere understøttes af institutionaliserede praksisser i forbindelse med forældremøder osv., ligesom andre nyere studier giver eksempler på, hvorledes disse logikker ligeledes krystalliserer sig som kommunale og statslige styringsteknologier, fx i form af fælles internetplatforme (Akselvoll 2016) og dialogbaserede rammesætninger af forældresamtaler (Togsverd 2015).

Som Wouters argumenterer for, må følelser af underlegenhed og overlegenhed nu undertrykkes snarere end udtrykkes, da sådanne udtryk er skamfulde og derfor kan betyde, at man taber anseelse og social status over for hinanden (Wouters 1986, 1987, 2011). I den civiliserede og informaliserede magtrelation stræber man efter at nedtone tydelige magtudtryk (Wouters 2011:150). Dette betyder ikke at forældre-/pædagog-relationen er magtløs, men derimod at magten findes subtilt i de daglige interaktioner. Som Wouters skriver, er magtspændingerne således flyttet fra at udspille sig *mellem* mennesker, til at være internaliserede *i* mennesker, der skal forsøge at kontrollere deres følelser og følelsesudtryk. For at fremstå civiliserede må forældrene derfor fremstå tillidsfulde uden at være eksplicit underdanige, og samtidigt fremstå troværdige og tillidsvækkende uden at være eksplicit overlegne, da dette kan tolkes som en underkendelse af pædagogernes professionelle autoritet. Tillid er nødvendig, fordi den gør magtudøvelse unødvendig. Det samme gælder for pædagogerne, som stræber efter at samarbejde med forældrene – altså, en demokratisering af relationen. Som dette kapitel vil vise, er dette en demokratisering, som er betinget af, at rollefordelingen fortsat accepteres. At arbejde for tillid bliver en eufemisme for dette forhold, og for bevarelsen af en social orden, der primært defineres af pædagogerne.

7.1 Tillid som valg, følelse eller arbejde

Tillid handler om at kunne forudsige den andens handling, og om at have tiltro til, at denne handling påvirker i en neutral eller positiv retning (Hardin 1993). Den amerikanske sociolog Harold Garfinkel (1963) eksperimenterede med ”breaching”, hvor forskeren intentionelt begår normbrud i hverdagssituationer for at fremkalde reaktioner, der kan bekræfte tilstedeværet af den norm, som brydes. I disse eksperimenter fandt han, at en person, man kan have tillid til, og som selv har tillid til andre, er én, der respekterer det selvfølgelige, og forsøger at handle i forhold til og at bevare den normative orden. Det er én, der accepterer de grundlæggende forventninger, som definerer situationen (Ibid.:193). Garfinkels pointe er, at situationer, der brydes af uventede hændelser, medfører forvirring, usikkerhed, pinlighed og irritation, hvorfor følelsen af tillid udfordres i relationen. Elias skriver ikke meget om tillid, men i et citat, han bringer fra en beskrivelse af det tyske hof i 1700-tallet, forbindes hoffets høflige adfærd til bestræbelsen om at vinde andres tillid ved at skabe positive forventninger om ens egen fremtidige adfærd hos den anden:

“We give the other so much reassurance, through our outward show, that he has a favorable anticipation of our readiness to serve him. This wins us the other's trust, from which an affection for us develops imperceptibly, as a result of which he becomes eager to do good to us.” (Zedler i Elias 2000:10).

En generel pointe hos Elias er, hvordan den historisk stigende funktionelle og sociale interdependens nødvendiggør individets aktive tilpasning af sin adfærd og følelser til stadigt større dele af samfundet. Dette beskriver han med en analogi til storbytrafik, som bare glider og behøver meget lidt ekstern regulering, fordi den er funderet på en antagelse om, at individet opfører sig med stor præcision i henhold til reglerne og afholder sig fra store pludselige følelsesudbrud (Elias 2000:368). Sådanne situationer kræver en høj grad af fremsynethed, hvor man kan aflæse situationen og se sin egen rolle i den [’foresight’] (Elias 2000:380). Med Wouters ord, må individet sigte mod at opnå forudsigelighed [’predictability’] (Wouters 2011:144). Den tætte sociale integration og den stadigt højere grad af ’social mixing’ betyder ligeledes, at sociale normer bliver mere komplicerede. Tillidsrelationer fordrer derfor høje forventninger til individers selvkontrol. Med Goffman kan man sige, at de må rette sig efter en situationel orden, hvilket kræver en høj grad af selvkontrol. For at kunne forudsige et forløb, må individerne trække på scripts for, hvordan lignende situationer er forløbet. Tillid inden for

en relation er afhængig af, at mennesker samarbejder for at gøre situationer forudsigelige, koordinerer deres handlinger ift. hinanden, og følger en bestemt orden for interaktionen (Goffman 1982).

Som sociologen Trygve Guldbrandsen skriver (2001:300), betyder det at give en anden sin tillid, at man accepterer den sårbarhed, der følger med, når man er afhængig af en andens handlinger og gode vilje. I vuggestuen opstår sårbarheden, når der ikke er overensstemmelse mellem forældrene og pædagogernes opdragelsesværdier, og deres ideer om, hvordan man bør færdes i vuggestuen. At give nogen sin tillid og at forsøge at give indtryk af, at man selv er troværdig, kan også, som sociologen Niklas Luhmann gør det, forstås som en form for investering i fremtidige relationer (Luhmann 1989:39ff,54). I vuggestuerne fortsætter relationen mellem forældre og pædagoger i mindst 2 år, og i aldersintegrerede institutioner op til 6 år. Derfor har begge parter interesse i at opbygge, udbygge og vedligeholde tillid i relationen på sigt. Det gør vuggestuens og forældrenes hverdag lettere, når de ikke bekymrer sig om, hvorvidt hinandens opdragelse og håndtering af barnet er god nok. Hvad der af den enkelte forælder og pædagog regnes som godt nok, hviler på en vurdering af, om den andens handlinger stemmer overens med de værdier og idealer, de selv har. Denne vurdering udgør med andre ord en vurdering af risiko (Luhmann 1989:59ff), fx hvor stor en risiko det vil indebære at overlade sit barn i pædagogens varetægt. Det er i denne forstand, at Luhmann kalder tillid for en "reducering af kompleksitet" (Luhmann 1989:38); det befrier tillidsgiveren for bekymringer om fremtiden.

Arlie Hochschilds følelessociologi tilbyder en anden forståelse af tillid. Med Hochschilds teori kan man sige, at tillid indgår i en følelsesøkonomi (2012). I denne forstand er følelsen af tillid ikke noget, man kan beslutte at have eller ikke at have, som Luhmann fremstiller det. Tillidsfølelsen kræver et kompliceret arbejde. Imperativet om at føle og opnå andres tillid medfører derfor, hvis man bliver i Luhmanns terminologi, en kompleksitetsforøgelse. For vuggestuefigurationen er denne kompleksitetsforøgelse, som jeg viste i Kapitel 4, blevet intensiveret i takt med den stigende afhængighed mellem forældre, pædagoger og det øvrige samfund. Det kræver et intensivt arbejde at aflæse, rationalisere og tilpasse sin adfærd, og gennem selvkontrol at skabe og opretholde en gensidig følelse af tillid inden for en relation. Det er det, jeg vælger at kalde for 'tillidsarbejde'. Tillidsarbejdet overlapper på nogle måder med det, der populært – og i megen faglitteratur om relationen mellem forældre og institutioner – kaldes for 'samarbejde' (Larsen 2005, Højholt 2005). Jeg forstår hovedsageligt samarbejde

som to parter forsøger på at klare en given opgave sammen, og derved som en overvejende funktionel og gensidig relation. Tillidsarbejde har til formål at skabe og vedligeholde tilliden i interdependente relationer, og derigennem lette samarbejdet. Tillidsarbejde er ikke et fast aspekt af samarbejde. Man kunne sagtens forestille sig et samarbejde, hvor parterne ikke føler, forsøger at føle, eller prøver at få den anden til at føle tillid. Jo flere relationer man skal vedligeholde som tillidsrelationer, des mere tillidsarbejde må gøres, og des mere differentieret og derfor kompliceret, bliver dette arbejde. Selvom tillid ikke er noget, der kommer på baggrund af en rationel beslutning, kan vi, som Hochschild argumenterer for (1979), aktivt forsøge at styre vores følelser gennem det, hun kalder for "deep acting" (1979, 2012). Ind imellem lykkes det at overbevise os selv om, at vi føler en følelse, og det i en grad så vi faktisk føler den ønskede følelse. Som hun skriver:

"If we conceive of feeling not as a periodic abdication to biology but as something we do by attending to inner sensation in a given way, by defining situations in a given way, by managing in given ways, then it becomes plainer just how plastic and susceptible to reshaping techniques a feeling can be" (Hochschild 2012:27)

'Deep acting' er en form for kognitiv og emotionel omstrukturering, gennem kropsliggørelse. Vi kan forsøge at påvirke vores tillidsfølelser ift. andre mennesker. Men denne påvirkning, og valget om at forsøge at styre sine egne følelser afhænger af, hvordan vi oplever vores følelser, hvorledes vi definerer situationen, og hvordan vi styrer vores følelser. Ligeledes kan vi forsøge at påvirke andres tillidsfølelser over for én selv gennem det, som Goffman kaldte for indtryksstyring. Indtryksstyring drejer sig som før nævnt om at forsøge at fremstå civiliseret og troværdig. Tillid er som sagt hverken en følelse, man enten har, eller ikke har, eller noget, man kan beslutte at have eller ikke at have gennem et rationelt valg. Tillid er en følelse, man selv og andre kan påvirke gennem 'deep acting' og indtryksstyring.

Udgangspunktet for denne diskussion var, at det tillidsvækkende opstår, når personer arbejder sammen om at gøre situationer forudsigelige ved at koordinere deres handlinger i henhold til gældende sociale normer. Med Hochschilds ord kan man sige, at tillidsarbejdet udgør et eksempel på, hvordan sociale konventioner ikke alene er et passivt anliggende, men at mennesker aktivt tilpasser sig både udadtil og indadtil (Hochschild 1979:556). På den anden side vil nogle sociale møder kræve mere tillidsarbejde end andre. Nogle mennesker har man på forhånd lettere ved at have tillid til, og få tillid fra, end andre (Hardin 1993). Jo mere enige

man på forhånd er om, hvordan scriptet for en situation bør forløbe, jo mindre risiko er der for, at noget uventet og pinligt sker, og jo nemmere er det at have tillid. Elias viste, hvordan den øgede interdependens i vesten førte til en udjævning af kontraster og forskelle mellem sociale gruppers adfærds-koder (2000:382). I et relativt egalitært velfærdssamfund såsom det danske kan man derfor argumentere for, at tilliden har bedre kår end i mere ulige samfund (Hegedahl & Svendsen 2011, Svendsen 2012), men som dette kapitel, ligesom Gilliam & Gulløv (2012, 2017), viser, da udgør lighed og ensbed også værdier, som dyrkes i velfærdsinstitutionerne.

Hochschild argumenterer for, at situationer besidder en række regler for følelser: hvilke følelser, der er passende og upassende; hvem eller hvad, de rettes mod; hvor intenst de bør føles; og hvordan de skal udtrykkes (Hochschild 2012). Følelser indgår i en slags social udveksling, som afspejler social status. Nogle får derved mere ret til andres tillids-erklæringer end andre, nogen har ret til at kræve eller føle, at andre bør føle skyld eller skam i bestemte situationer (Ibid.). Følelsen af tillid, og det, der vækker, eller kræver, denne følelse, og hvem der har krav på den, er afhængig af, hvordan følelsesreglerne ift. tillid rammesættes (Hochschild 1979:566). Hochschild skriver (1979:566), at måden vi regelsætter og styrer følelser på, indebærer et ideologisk standpunkt. Ideologi kan forstås som en ramme, man forstår, definerer og fortolker situationer, og derfor også følelsesregler, igennem. Med Elias kan man sige, at disse rammesætninger bliver en del af individets inkorporerede ideer om og fornemmelser for, hvad der regnes for at være civiliseret. Rammesætningen i vuggestuerne kan dreje sig om, hvem der skylder hvem tillid. Fx kan en konflikt mellem en forælder og et personale omhandlende et barns udvikling rammesættes som 'endnu en forælder, der ikke har tillid til pædagogens professionelle vurdering', eller som 'typisk pædagoger, ikke at have tillid til, at forældrene kender barnet bedst'. En rammesætning indebærer både en moralsk og en social orden, der gør det muligt at udpege passende og upassende adfærd, over- og underordnet, og derigennem det civiliserede og det uciviliserede. Ifølge Hochschild kan forhandlinger af forskellige ideologier og rammesætninger være udtryk for sociale gruppers kamp for at tilskrive egne følelsesregler legitimitet (Hochschild 1979:568). Følelsesreglerne og tillidsarbejdet drejer sig således både om forhandling af sociale hierarkier og kulturelle værdier, samt normer for og opfattelser af det civiliserede.

I det følgende vil jeg på baggrund af Hochschilds følelsessociologi undersøge, hvilke rammesætninger og regler, der omgærdner vuggestuen og tillidsimperativet.

7.2 Rammesætning af vuggestuens territorie

Middagsstund i Indby

KATHE->DITTE: I går, da jeg lige sagde til dig– og du må også gerne være med på en lytter Ane – at du skulle komme med, da Majas og Signes mor sad og snakkede. Det var fordi, de simpelthen blev ved med at snakke. De fyldte så meget for de andre børn, der ikke var hentet endnu. De talte så højt. Så kan man nogle gange komme til selv at være med i det sniksnak dér. Jeg undrede mig over, hvorfor de ikke gik hjem og snakkede. Der gik jo helt varmestue i den. Det er lidt en balance, for de må jo gerne snakke, men ikke så der går varmestue i den.

Ifølge pædagogerne hænger nogle forældre i vuggestuen på tidspunkter, som ikke passer ind i pædagogernes tidsplaner: *de snakker højt* med hinanden på stuerne, deres kroppe *fylder*, de snakker for længe, eller spørger for meget og for mange pædagoger om det samme, på en måde så de kommer til at *fylde meget*. Tilsvarende mener en forælder, at *pædagogernes projekter nogle gange fylder for meget*, som når fx *de klipper fine figurer i stedet for at være nærværende på stuerne*. Vuggestuen bliver i sådanne møder til et konfliktuelt territorie, hvor der kæmpes subtilt om, hvilke adfærdsformer, der må fylde i rummet. Der forhandles om, hvilken adfærd over for børnene, der er korrekt, og om, hvem der har retten til og autoriteten over børnene. Når forældrene *fylder*, kræver deres adfærd magt og ret til institutionen. De udstråler det, som sociologen Anette Lareau har betegnet som "sense of entitlement" (Lareau 2011:22-23). I Lareaus studie af amerikanske skoler og familier er det karakteristisk for forældrenes attitude, at de virker som om, lærerne skylder dem noget, og at de virker ubehøvlende og ikke respekterer lærernes professionelle dømmekraft. De klager ofte over lærerne, og er uenige i, lærernes vurderinger af børnene (Ibid.). Det samme kan siges om de forældre, som ifølge pædagogerne *fylder* i vuggestuen. Lea beskriver en gruppe forældre, der har *super velstimulerede projektbørn* således:

LEA: [de har en god] balance mellem, hvor meget det er rimeligt, at mit barn fylder i det her rum.

De fleste forældre fortæller i interviewene, at de opfatter vuggestuen som pædagogernes *område, sted* eller *turf*. Dette betyder, at forældrene forventer, at pædagogerne tager ejerskab for institutionen, at *de bestemmer*, at forholdet er *totalt asymmetrisk*, og at *de styrer hvad der skal foregå*, som nogle af forældrene udtrykker det. Pædagogerne rollesættes som værter i

institutionen, og forældrene skal derfor ikke *blende sig [os] i hverdagen*. En forælder fortæller fx, at hun mener at pædagogerne fortjener forældrenes *respekt for deres faglighed*, fordi de er *eksperter* qua deres uddannelse og erfaring; en opfattelse, som også er udbredt blandt pædagogerne selv, og som bekræftes og problematiseres i flere andre studier (Jenkins 2011:179, Kousholt 2006, Dannesboe 2012). Denne brede forståelse af at vuggestuen er pædagogernes territorium, betyder, at de via deres rolle i vuggestuefigurationen legitimt kan definere regler og normer for adfærd i institutionen. Alberts far beskriver fx sine forestillinger om pædagogernes forventninger til forældrenes adfærd i vuggestuen, når de henter og bringer, sådan her:

Alberts far: Så [pædagogerne har] en forventning om, at man ikke fylder mere, end man behøver. Og heller ikke får skabt de der dramatiske afslutninger med tud og brøl og sådan noget.

Alberts far opfatter også vuggestuen som pædagogernes sted. Han forsøger at leve op til den forventning, han forestiller sig, de har, ved at fylde så lidt som muligt og regulere sin egen og barnets adfærd på en måde, der viser hensyn. Dette peger på, at vuggestuen regnes for at være et trængt territorium med en stram tidslig organisering, der fordrer en høj grad af beskedenhed og hensyn fra alle, der bevæger sig rundt på territoriet. En vigtig del af tillidsarbejdet handler om ikke at *fylde*. Forældre og pædagoger bruger meget tid og energi på denne del af deres tillidsarbejde. Fylde-metaforen bruges også i relation til tematikker, som optager pædagogerne og forældrene. Når nogle forældre retter kritik mod pædagogerne, *så kommer det til at fylde rigtig meget, for vi vil jo rigtig gerne gøre tingene godt*, som pædagogen Jytte forklarer. At fylde for meget bliver på den måde opfattet som en illegitim måde at optage og gøre krav på vuggestuens territorium forstået som både tid, rum, og mentale og emotionelle ressourcer. Fordi disse ressourcer opfattes som begrænsede, knappe og dyrebare, bliver de genstand for subtile spændinger og konflikter om disse ressourcers fordeling gennem pligter og rettigheder. Med Goffmans ord kunne man sige, at det drejer sig om, hvilken rammesætning forældre og pædagoger forstår vuggestuen ud fra. Når forældre fylder for meget, medfører det en forstyrrelse af, og ofte en kamp om, definitionen af situationen (Goffman 1990:88, 91-96,231,235), fordi det implicerer andre roller og funktioner til deltagerne end dem, som allerede er etableret. Pædagogerne definerer den etablerede rammesætning, og divergerende situationsdefinitioner opfattes som en trussel mod denne orden, hvilket viser sig i

underliggende konflikter. Disse konflikter er, som det vil fremgå af Kapitel 8, emotionelt ladede. Forældrenes kritik eller spørgsmål til vuggestuens organisering bliver opfattet som en udfordring af den etablerede rammesætning eller orden. Som lurende mistillid, om man vil.

Den etablerede rammesætning placerer pædagogerne mere eller mindre eksplicit som autoritet i relationen, og som dem, der har vidensmagten ift. børnenes opdragelse, udvikling og omsorg, herunder definitionsmagten i forhold til, hvorledes vuggestuens hverdag skal foregå, og hvordan scriptet for møderne mellem forældre og pædagoger bør forløbe. Alternative rammesætninger, hvor magtbalancen mellem forældre og pædagoger opfattes som mere ligeværdig, bliver derfor problematisk. Sådanne opfattelser kommer til udtryk, dels når forældre behandler vuggestuen som et fællesområde, hvor alle har lige meget ret til at opholde sig og præge rummet, dels igennem ytringer, der måtte signalere en opfattelse af, at forældrenes egen viden om barnet og dets udvikling er lige så vigtig, eller mere vigtig, end pædagogernes.

Dette peger på, at den magtrelation, som udspiller sig i forhandlingerne, kræver en bestemt performance af tillid. Når en performance ikke genkendes som tillidsfuld, er det fordi, den udfordrer den etablerede magtfordeling. Som jeg viser i afhandlingens Del 3, mødes udfordringer af den etablerede rammesætning generelt med mistillidserklæringer og en adfærd, der forstærker forskelle. Derfor medfører den etablerede rammesætning en fordring til forældrene om at undgå at vise kritik eller stille spørgsmål til pædagogernes organisering af hverdagen. Logikken bliver, som Fies mor formulerer det, at så længe hun ser, at Fie har det godt i vuggestuen, *så kan jeg godt sluge nogle kameler hen ad vejen*.

Den dominerende opfattelse af vuggestuen som pædagogernes territorium medfører bestemte logikker dels om legitime og illegitime følelser, herunder tillid og andre følelser, som i vuggestuerne relateres til tillid, dels om hvem der har ret og pligt til at føle hvad, og hvordan disse følelser kan, eller bør, udtrykkes og holdes tilbage i vuggestuen. Den etablerede, og hvad man måske kan kalde for den alternative, rammesætning, skal vise sig at være afgørende for, om relationer udvikler sig som tillids- eller mistillidsrelationer i vuggestuerne. Som socialantropologen Marianne Gullestad skriver, er social interaktion afhængig af, at alle parter opererer ud fra mere eller mindre den samme fortolkningsramme ift. en given situation. I mødet mellem mennesker med forskellige baggrunde, bliver det derfor tydeligt, at nogle interaktioner ”glider” lettere end andre (Gullestad 1992:190).

Tillid og magt udgør uadskillelige størrelser. Tillid i vuggestuen handler om at bevare den hierarkiske orden, som knytter an til, hvordan vuggestuen rammesættes: hvem har vidensmagten, og hvem har definitionsmagten i forhold til børnene og hverdagen. Som jeg

viste i Kapitel 4, har pædagogernes ekspert-autoritet rødder tilbage til de første asyler, hvor det var utænkeligt at stille spørgsmålstejn ved magten. Denne formaliserede orden ser – trods tiltag fra informaliseringen, hvor forældrene involveres og trækkes mere ind i vuggestuen – ud til at vare ved, og som vist i de forudgående analysekapitler, kan man se, at ny-formaliserede tiltag på den ene side forsøger at formalisere de informaliserede værdier om en mere lige magtrelation, men på den anden side, gennem detaljestyling, samtidigt forsøger at projicere den statslige autoritet over på pædagogerne.

I næste afsnit uddybes sammenhængen mellem tillid og lighed samt de i materialet mest dominerende følelsesregler omkring tillid.

7.3 Tillid og lighed

Sarahs mor: De lægger mærke til, og spørger ind til... de vejleder mig. De gør mig rolig, når jeg afleverer hende. Selvom jeg er rolig i forvejen, men det er, fordi jeg ved, at hun trives godt derovre og er i gode rammer. Og det gør, at det ligesom beviser, at det er gode pædagoger.

Tommys mor: Jeg tror faktisk ikke, jeg har oplevet noget, hvor jeg ikke var enig med dem

Alberts far: Inde i mit hoved er det fordi pædagogerne ved præcis, hvordan man helt perfekt passer og opdrager børn. De står for mig som sådan nogle guddomme inden for det område. Jeg er fuld af beundring for dem... ærefrygt, vil jeg nærmest sige.

Som ovenstående tre uddrag af interviews med forældre illustrerer, udtrykker flertallet af forældre en høj grad af tilfredshed med vuggestuernes pædagogik og personale. De har respekt og beundring for og tillid til pædagogerne. Dette peger på, at forældrene medvirker til at understøtte det, som Birte Ravn i sin undersøgelse af historiske hovedstrømninger bag skole-hjem samarbejdet (Ravn 2008, 2011) betegner ”konsensus-rationalet”. Der er flere potentielle årsager til denne tilstedeværelse af konsensus i mit materiale. For det første kan det for nogle forældre dreje sig om, at de ikke var helt trygge ved at betro sig til mig om deres bekymringer og konflikter ift. institutionen og pædagogerne. De kendte mig måske som ’hende den fremmede, der sad i et hjørne i vuggestuen og kiggede’ eller ’hende der talte med pædagogerne i vuggestuen’. Nogle forældre kunne derfor muligvis være i tvivl om min loyalitet og position, og om, hvorvidt jeg ville holde tæt over for pædagogerne (jf. Hammersley & Atkinson 2007:48-49). For det andet kan det være en del af forældrenes indtryksstyring over for mig at

vise sig som loyale over for institutionen, fordi de opfatter denne loyalitet som en del af det at være en god forælder. Sidst men ikke mindst er det muligt, at forældrene faktisk oplevede, at deres værdier stemte overens med vuggestuens, og at de fandt pædagogernes faglighed beundringsværdig og tillidsvækkende. Uanset hvorledes autenticiteten (Ibid.:97-98) i forældrenes svar tolkes og vurderes, viser materialet, på linje med andre studier af forholdet mellem forældre og institution, en norm eller et ideal om konsensus, enshed og tillid i forældrenes relation til pædagogerne (Dannesboe et al 2012, Crozier & Reay 2005, Gilliam & Gulløv 2012, Bach 2016, Akselvoll 2016). Tillidsimperativet betyder, at pædagogerne har krav på forældrenes tillid, anerkendelse, sympati og loyalitet. Med Hochschilds begreb bliver det med andre ord en følelsesregel. Det er overholdelse af denne følelsesregel, der kom til udtryk i de ovenstående eksempler. Interviewmaterialet fra pædagoger og ledere bekræfter, at denne regel var dominerende. Som følgende uddrag udgør eksempler på, blev tillid betragtet som et af de mest betydningsfulde elementer for relationen, sammen med relaterede værdier såsom troværdighed, tryghed og åbenhed.

JYTTE: Man skal [som forælder i vuggestuen] have tillid til, at vi gør det bedste for deres barn. Så skal man måske også nogle gange acceptere, at det kan være lidt forskelligt fra det, man selv ville have gjort.

RIE: Vi er meget afhængige af, at forældrene ikke, når de går ind i vuggestuen, signalerer over for deres barn: 'Det er godt nok synd for dig, at du skal afleveres her, for jeg kan faktisk heller ikke lide de pædagoger, der er her'. Måske karikeret. Men, at de har tillid til os.

Opfattelsen af, hvad det vil sige, at der er tillid mellem forældre og pædagoger, varierer imellem de forskellige informanter, men ovenstående eksempler repræsenterer gennemgående forståelser. Her forbindes tillid med tilstedeværelsen af personlige sympatier og med et ideal om konsensus, som begge viste sig hos forældrene også.

7.4 Enshed som afgrænsning

De få forældre, som alligevel oplevede relationen til vuggestuen som problematisk, begrundede ofte dette i holdningsforskelle eller ikke-matchende hverdagsrutiner og adfærdsnormer. Ligesom en række andre studier også har fundet, oplevede de fleste forældre at have et uproblematisk og tillidsfuldt samarbejde med vuggestuerne (Kousholt 2006, Dannesboe et al.

2012, Gilliam & Gulløv 2012, Bach 2015, Akselvoll 2016). Det var gennemgående hos dette flertal af forældre, at pædagogerne oplevede en relativt høj grad af meningsfællesskab i forhold til opdragelsesnormer og idealer. Dette afspejler følgende uddrag:

Karls mor: Nu er vi heldige, at vi er blevet socialiseret ind i nogle normer, som heldigvis falder ret godt i tråd, tror jeg, med dem, der er dernede [i vuggestuen].

Jeppes far: Jeg ligger ret meget inden for de normale, gængse opdragelsesidealer. Jeg tror da ikke, at det er fordi, jeg adskiller mig helt vildt.

Denne oplevede 'enshed' og 'enighed' forbindes af pædagoger og ledere, som citatet fra lederen, Freddy nedenfor fortæller, især med at have et *nemt* og problemfrit samarbejde:

Freddy: Det er også forældre, som vi har ganske nemt, kunne man sige, ved at samarbejde med, fordi der ikke er nogen kommunikative vanskeligheder i nogen nævneværdig grad. Vi havde meget, meget let ved at kommunikere med forældregruppen, og der er normmæssigt nok ikke de store forskelle.

Eller Karen, der vurderer forældregruppen i en anden vuggestue:

KAREN: Jeg synes faktisk, at de allesammen har en mening om, at man opdrager børnene til at indgå i et fællesskab, og at man tager hensyn til hinanden. Det synes jeg, de gør alle sammen.

Der er en generel oplevelse blandt pædagoger og forældre af at være ligesindede. Når Jeppes far siger, at hans værdier ligger *inden for det normale*, og at han *ikke adskiller sig*, når Karls mor fortæller, at hun er *socialiseret ind i nogle normer, som heldigvis falder ret godt i tråd med vuggestuens*, og når Freddy forklarer det nemme samarbejde med, at der *normmæssigt nok ikke [er] de store forskelle*, så er det alle udtryk for en oplevelse af enshed med og tilknytning til et afgrænset fællesskab funderet på en række fast etablerede normer (Gullestad 1992, Barth 1994). Når de fremhæver værdien 'enshed', hviler det også på en opfattelse af, at dette er noget særligt, og at der er nogle, som ikke er inkluderet i dette.

Ordene *indenfor, adskille, i tråd med* og *forældregruppen*, som pædagoger og forældre bruger ovenfor, tjener som sproglige grænsemærker, der ligner det, Gullestad betegnede som

symbolske hegn (Gullestad 1992,1997,2001). Disse sproglige grænsemarkører refererer til en følelse af, at der er nogen, der passer ind i et forestillet homogent hele, hvor man har ensartede forventninger og ideer om, hvad der regnes for at udgøre ordentlig adfærd (Gullestad 1992:190, 194). Der er først og fremmest tale om hegn, der holder sammen på noget, selvom Gullestads metafor må forstås dobbelt, således at den også markerer forskelle til det, der forestilles at ligge uden for det symbolske hegn (Ibid.:200). Dette handler på sin vis om, hvordan identitet skabes. Gullestad (1992) og den britiske socialantropolog, Richard Jenkins (2006) beskriver denne proces som markeringer af grænser gennem fremhævelse af ligheder og forskelle, identifikation og distancering. Som den norske antropolog Frederik Barth skriver, er fremhævelsen af ligheder indadtil (i modsætning til at fokusere på de kulturelle variationer inden for en gruppe) en måde at tilskrive symbolsk værdi og derigennem konstruere et fællesskab, der står i kontrast til noget udenfor, og derved tegner en grænse ved hjælp af en forestillet kontinuitet (Barth 1994:179). Når forældre, institution og pædagoger fremhæver deres værdimæssige ligheder, må dette forstås som en del af et dialektisk konstruerende forhold, der hviler på en forestilling om, at nogle (i dette tilfælde, ubestemte) andre har væsentligt forskellige værdier og normer, end dem, de oplever som kendetegnende for vuggestuen.

Citaterne ovenfor viser, hvordan pædagoger og forældre fremhæver værdimæssige ligheder mellem forældrene og vuggestuerne. Men når Jeppes far forstår sig selv som 'indenfor', er der også 'et udenfor', og når han oplever, at han ikke adskiller sig, så er han en del af noget, som er adskilt fra noget andet. Når Karls mor oplever, at hendes normer falder i tråd med vuggestuens, forestiller hun sig samtidig, at der er andre tråde vævet af andre normer, ligesom når Freddy afgrænser forældre kredsen gennem fraværet af forskelle.

I næste afsnit vil jeg vise, hvordan forskelsmarkeringer, brud og distancer tjener som grænsemarkører. Her ønsker jeg blot at vise, hvordan forestillingen om at være ens, bidrager til oplevelsen af og forventningen om *et nemt samarbejde*, og til følelsen af tillid mellem forældre og pædagoger. Forældre, der tænker sig selv som en del af vuggestuefigurationen, må følgelig også udtrykke en form for konsensus ift. de kulturelle normer, som dominerer her. Det synes uproblematisk at etablere tillid, når man føler sig ens og enige. Derimod etableres der ikke tillid, når forældre og pædagoger føler sig grundlæggende uenige om børnenes opdragelse, hvilket ofte forbindes med det 'at være forskellige'. Derfor bliver det, som næste kapitel viser, vigtigt at arbejde for 'at ligne hinanden'. Som politologen Russel Hardin argumenterer for,

betyder enshed, at vi bedre kan forudsige den andens handling. Derfor er det lettere at have tillid til nogen, der ligner os selv (1993:512). Som socialantropologen Frederick George Bailey skriver, kan det være en strategi at give udtryk for enshed og konsensus for netop at vinde andres tillid (Bailey 1988:85-96). Dette afsnit har vist, at det udgør en overordnet følelsesregel, at man skal udtrykke 'enshed' for at blive forstået som tillidsfuld og tillidsværdig. Tillidsimperativet, og det tillidsarbejde, som det medfører, kan derfor tænkes at virke understøttende for lighedsfølelsen inden for et fællesskab. På den måde bliver ligheds- og tillidsfølelser gensidigt forstærkende følelser.

7.5 Partikulære og heterogene forskelsmarkeringer

Som beskrevet, så var der blandt de fleste forældre et ideal om at føle sig jævnbyrdige med vuggestuens pædagoger og enige i deres værdier, som de betragtede som repræsentative for en generel norm. Hvor den fælles identitetskonstruktion så ud til at trække på en forestilling om at tilhøre et entydigt, homogent hele, viser de negative grænsemarkører omvendt, at forældre, der markerer forskelle til vuggestuens værdier, trækker på langt mere heterogene forskelsmarkeringer. Dertil kommer, at forældrenes afgrænsninger aldrig var entydige og 'totale', men nærmere partikulære, dvs. rettet mod bestemte praksisser, logikker, prioriteringer og betingelser, nærmere end mod vuggestuen generelt. Der er dermed ikke tale om en samlet kritik, men om flere (partikulære) delkritikker, der udtrykkes og begrundes gennem forskellige grænsemarkeringer, hvormed man kan sige, at det er forskellige (og en heterogenitet af) identiteter, der bliver relevante (jf. Jenkins og Gullestad).

Sigrids mor udtrykker flere steder i interviewet bekymring for, hvorvidt institutionen kan give Sigrid den opmærksomhed, hun har brug for. Jeg spørger hende derfor ind til hendes forhold til institutioner. Her bruger hun sin uddannelsesbaggrund, og den ekspertviden, der følger med, til at markere sig i forhold til institutionen:

Ane: Har du det lidt svært med hele institutionskonceptet?

Sigrids mor: Ja, det har jeg. Jeg tror, det er rigtig dårligt at have et spædbarn og læse udviklingspsykologi. Der er jo mange eksperter, der er ude og sige, at børn ikke skal være i institution i mere end 6 timer om dagen.

Sigrids mor markerer sig i forhold til den samfundsmæssige indretning med børneinstitutioner ved hjælp af den vidensmagt, som udviklingspsykologen og *eksperterne* repræsenterer. Hendes

markering udgør ikke blot en forskelsmarkering, men også en manifestation af magt i kraft af hendes egen tilknytning til eksperterne, der ved bedst om børn. Således stiller hun sig selv på side med 'dem der ved bedre' og vender relationen til pædagogerne på hovedet, ved at indtage den ekspert-position, som ellers tildeles pædagogerne.

Andre markerer sig, som fx Peters far, i forhold til deres erhverv. Peters far bryder sig ikke om pædagogernes subtile kommunikation, og begrundet dette med, at han er håndværker:

Nogle gange bliver det sagt på den helt rigtige måde... lad nu være med at pakke det ind! Hvis min dreng har været et fjols i børnehaven, så sig det. Så sig, han har været en... nu skal jeg finde det rigtige ord, ud over mongol og idiot, men han har været træls i dag. I stedet for at sige [karikeret betoning] 'Max har haft en lille udfordring i dag'. Nej! Jeg vil gerne have tingene, som de er! Nu er jeg selvfølgelig også uddannet håndværker. Jeg kører med en lidt anden jargon, når jeg er på arbejde. Nogle gange så kan det bare blive for pænt og sagt alt for ordentligt.

For Peters far virker pædagogernes måde at tale *pænt og ordentligt* på som lidt for meget. Han forbinder pædagogerne med en bestemt måde at *pakke det ind* på. Denne facon virker prætentios, upersonlig og falsk for ham, hvilket han understreger ved at trække en grænse mellem pædagogernes attitude og sin egen håndværkerbaggrund, hvor *tingene siges som de er*. Håndværkerne *kører med jargon*, hvorimod pædagogerne taler *på den rigtige måde, pænt og ordentligt*. På den ene side er markørerne *rigtig, pænt og ordentligt* overvejende positive markører, som signalerer, at han anser deres måde at tale på som fin og eftertragtellesværdig ud fra et civiliseringsideal, som han ikke selv mener at kunne efterleve. På den anden side er det også *for pænt og ordentligt og pakket ind*, hvilket signalerer en distancering, eller at han oplever faconen som en måde at markere distance til ham selv som forælder på. I modsætning til Sigrids mor, udgør den forskelsmarkering, som Peters far foretager, en positionering af pædagogerne som *for* overlegne, og sig selv og håndværkere som underlegne, men til gengæld mere direkte og ægte. Dette svarer til Elias' beskrivelse af borgerskabets oplevelse af adelen som prætentios og overfladisk, og deres egen adfærd som mere moralsk. For borgerskabet, som parallelt med at latterliggøre adelens performance samtidig overtog dele af de adelige omgangsformer, var dette en måde at adskille sig fra adelen og skabe sig en mere magtfuld position i samfundet (Elias 2000, 1983). Peters far forbinder, det han oplever som pædagogernes overlegne facon med noget falskt og dermed mistænkeligt, og sin egen facon

med noget ægte og tillidsvækkende. Som før nævnt hænger dette sammen med idealet om ikke at udtrykke eksplicit magtoverlegenhed. Men for Peters far er den *pæne og ordentlige* facon netop et udtryk for dette.

Lottes far kritiserer vuggestuens måde at organisere sig på, fordi han selv:

kommer fra en verden, hvor det giver rigtig god mening at have et lederblik i stedet for et fagblik. Så der er masser af ting, jeg ikke kan forstå i en verden, hvor det er den dygtige pædagog, der bliver forfremmet til leder.

Lottes far skaber distance til institutionen ved at betegne sig selv som en, der kommer fra en anden *verden* end pædagerne. De to verdener hviler, ligesom hos Peters far, på forskellige faglige baggrunde, som har forskellige *blikke*. Ligesom Sigrids mor positionerer Lottes far sig selv som en slags ekspert, her ift. hvordan man organiserer en institution, ud fra en form for overlegen position.

Jeppes far benytter alder som grænsemærker i forhold til pædagogernes opdragelsespraksis:

Nu er det også selvfølgelig nogle øh... sagt i venlig mening, men det er nogle gamle nisser, der er derovre i vuggestuen, som har styr på deres ordensreglement. Men jeg har ikke fornemmelse af, at de læser om civiliseringsbegreber.

De *gamle nisser* forbindes med nogle, der har *styr på deres ordensreglement*. Jeppes far siger, efter han har vejet sine ord med en lille tænkepause, dette i en lidt satirisk tone, og følger op med bemærkningen om, at de nok ikke *læser om civiliseringsbegreber*. Dette kan tolkes som en måde at udtrykke på, at det at have *styr på ordensreglementet* ikke skal forstås som noget særligt kultiveret og fagligt reflekteret, men derimod som en gammeldags, lidt primitiv og uprofessionel måde at drive institution på. Han siger mellem linjerne, at han selv forstår pædagogik på et højere refleksionsniveau end pædagerne, og underkender implicit pædagogernes ordenshåndhævelse. Ligesom Sigrids mor og Lottes far, positionerer han sig selv som en 'overlegen'. Jeppes far vejer de tre distanceringer *gamle nisser, styr på ordensreglementet* og bemærkningen om, at de ikke *læser om civiliseringsbegreber* nøje med korte tænkepauser, før han siger dem højt, og som jeg husker det, suppleres bemærkningerne med indforståede blikke til mig. Dette fortæller, at han var bevidst om, at han nærmede sig et

tabuiseret emne og forsøgte at sikre sig, at han kunne have tillid til, at jeg ikke fortalte dette videre til pædagogerne. Senere i interviewet anerkender Jeppes far også pædagogernes ordenshåndhævelse, fordi det gør, at *så kan de have en institution, der kører nogenlunde*, ligesom han eksplicit siger et andet sted, at han nødigt vil kaldes ekspert. Begge dele peger på, at det er tabu at hæve sig over andre, hvorfor han har brug for at udjævne sine udtalelser, så det ikke lyder som om, han føler sig overlegen ift. pædagogerne.

Andre benytter nationale og kulturelle forskelsmarkeringer. Som Benjamins mor, der benytter sine erfaringer fra sit hjemland i Mellemøsten til at trække en grænse ift. den 'danske' pædagogik:

Benjamins mor: Når de har aktiviteter, eller noget, hvor de skal lave noget, så fortæller pædagogerne mig normalt, at han nyder det, og er meget koncentreret omkring det. Men som jeg forstår det, så sker det ikke så tit, for det meste er der fri leg. Selv når de tegner, så er det bare... de får et stort stykke papir, nogle farver og de får ingen vejledning. Det er sådan, gør-hvad-du-vil. Det er sådan en slags filosofi, kan jeg forstå. Fordi både indenfor og udenfor er det fri leg næsten hele dagen. De må gøre lige, hvad de vil. Jeg savner det fra vuggestuen derhjemme, for som jeg husker det... fra starten havde de alle mulige ting med hjem, som de havde lavet derovre, som man kunne hænge op på køleskabet.

Eller som fx Jays far og mor, der havde deres barndom i Sydasiens, fortæller:

Jays far: Jeg har det sådan, at man skal selvfølgelig være hårde som forældre, men man behøver heller ikke lige at gennemtæve barnet. Ja, jeg tror ikke lige det [vores opdragelse] er efter den danske standard, eller hvad skal man sige. Jeg har tænkt på i en anden sammenhæng, sådan noget kompatibilitet. De vil nok ikke opdrage, på samme måde som vi gør, de vil nok ikke gøre tingene på samme måde, som vi gør.

Jays mor: Jeg tror, at de gør alt anderledes derovre, end vi gør. I starten er det en stor proces at vende sig til det. Hvis en almindelig dansker kom og så på os, så tror jeg, de ville sige: 'hold da op, hvor er de bare nogle hårde forældre'.

Både Benjamins mor og Jays forældre markerer sig i forhold til pædagogernes opdragelse, og giver kulturelle forklaringer på deres distance. Hvor Benjamins mor ønsker mere styring og vejledning i vuggestuen, er Jays forældre optaget af, hvordan de oplever, at de selv er hårde i

sammenligning med pædagogerne. Jays mor markerer en forskel til den *almindelige dansker*, underforstået danskere opvokset i Danmark med etnisk danske forældre og, som Jays far siger, opdrager efter *den danske standard*, der må stå i modsætning til deres egen ”hårde forældrestil”²³. Begge familier udtrykker, ligesom Jeppes far, andre steder i interviewene accept af pædagogernes valg og logikker. Disse ambivalenser kan pege på, at deres udsagn begge er udtryk for, at de er bevidste om, at vuggestuens praksis ikke umiddelbart står til at ændre, og at de derfor, af nød, forsøger at tilpasse deres følelser til denne for at opnå tillid til pædagogerne og vuggestuen, trods deres minoritetsposition.

Nogle af materialets tydeligste afgrænsninger og kritiske udsagn ift. vuggestuen retter sig snarere mod institutioner som helhed og institutionernes økonomiske vilkår for at drive vuggestuen på en god og forsvarlig måde:

Lottes far: Der er [i vuggestuen] de bedste intentioner om god dialog, og fordi det ikke kan lykkes, så bliver der udsendt et hav af nyhedsbreve. Men normeringen, tror jeg, gør en del. Heldigvis så er Lotte rigtig glad for at være i vuggestuen, vi ved bare ikke, hvad hun laver der.

Sigrids mor: Jeg er nok også sådan en af de der forældre, der er lidt skeptisk omkring alt det der. Jeg synes, der er for få. Jeg synes også, der er for meget kaos. Jeg har ret meget antennerne ude i forhold til: Hvordan er stemningen lige. Jeg synes, der er mange børn på ét sted, og jeg synes, der er meget larm. Jeg ved jo, de har et stramt budget, og det er svært at få det til at gå op.

Disse distanceringer indeholder en vis dobbelthed. På den ene side udgør de bastante (ned)vurderinger af vuggestuernes kvalitet, på den anden side er de også udtryk for en loyalitet og anerkendelse af pædagogernes *bedste intentioner* og af omfanget af den opgave, det er at *få det til at gå op*, fordi de retter deres opmærksomhed mod pædagogernes vilkår for at gøre deres arbejde tilfredsstillende. Sigrids mor er en af de få forældre i materialet, der identificerer sig

²³ De to familiers afgrænsninger retter sig mod nogle fællestræk, som Jenkins også fandt karakteristisk ved danske daginstitutioner i sit feltarbejde i Skive, nemlig vægten på leg, og læring gennem leg, samt egalitære sociale relationer mellem voksne og børn (Jenkins 2011:183). Begge disse karakteristika kan, i Elias' perspektiv, betegnes som en del af informaliseringen, og som en emanciperende tilgang med en relativt utydelig autoritetsstruktur, som bl.a. Gilliam & Gulløv (2012) kæder sammen med nyere reformpædagogiske tendenser.

med en forestillet gruppe af forældre, nemlig som *en af de der forældre*, der er *skeptiske*, *kritiske* og *mistroiske*. Hun definerer vuggestuen som *underbemandet*, *kaotisk* og fyldt med *larm*, hvorfor det at have *antennerne ude*, *vejre stemningen* og være *skeptisk* synes nødvendigt for at beskytte hendes *lille barn*.

Forældrenes kritikker, distanceringerne eller forskelsmarkeringerne er meget forskelligartede. Dette kan ses som et udtryk for, at forældrene, som gruppe, er mindre integrerede end den etablerede pædagoggruppe. De har ikke en fælles forståelse eller et fælles værdisæt at trække på, når de kritiserer. Kritikken udgangspunkt bliver heterogen, og bør måske derfor beskrives i flertal, som kritikkerne, bl.a. fordi forældrenes referencerammer og rolleforståelser er så vidt forskellige. Dette skyder, jf. Elias & Scotson (1994), en grundlæggende magtskævhed ind i relationen. I *The Established & the Outsiders* (1994) beskriver Elias & Scotson, hvordan tilflytterne i landsbyen, Winston Parva, får en underordnet outsider-position ift. den tættere integrerede 'gamle' gruppe af etablerede indbyggere i byen (Ibid.:xxii). En central pointe er, at den etableredes tætte sociale integration giver de lokale indbyggere gode forudsætninger for at opretholde deres magtfulde position. 'Outsiderne', eller tilflytterne, kendte ikke hinanden særlig godt, og havde som udgangspunkt ikke så meget til fælles at samles omkring. Dette betød blandt andet, at den etablerede gruppe dagligt delte sladder, hvor de konstruerede outsiderne som umoralske, og sig selv som særligt gode, dydige og civiliserede – og derfor også som berettigede til at definere nogle (dvs. deres egne) omgangsformer som værende de respektable, og outsidernes som værende problematiske og truende. Dette vender jeg tilbage til i Kapitel 9. Det er outsidernes heterogenitet, der gør, at de får svært ved at forene sig og give de etablerede modspil. I mit eget materiale kan man sige, at forældrenes heterogene kritikker og forskelsmarkeringer, eller hvad man kunne kalde 'partikulære mistillidsfølelser', peger på, hvor stor en opgave, der ligger for forældrene og især pædagogerne i at afstemme hverdagens praksis ift. de forskellige behov, bekymringer og værdier, som ligger bag forældrenes udtalelser ovenfor.

Fælles for alle disse ellers forskelligartede distanceringer er dels, at forældrene som udgangspunkt er loyale over for vuggestuerne, dels at de støtter op om de indre markeringer i figurationen – altså, forestillingen om, at vuggestuen og pædagogerne er og tænker på en bestemt entydig og relativt veldefineret måde, som stemmer overens med 'danske værdier'. Forældrene udtrykker distance ift. visse praksisser eller prioriteringer, de ikke bryder sig om i

vuggestuen, men generelt synes de enten, at det er et godt sted at være, eller de understreger, at de godt ved, at pædagogerne gør deres bedste, og at når noget går galt i institutionerne, så er det ofte fordi vuggestuens økonomi er trang. Dette sidste fællestræk peger på, at forældrene arbejder med at overholde følelsesreglen om, at pædagogerne har krav på deres tillid. Selv de mest kritiske forældre fulgte, som det fremgår ovenfor, konsekvent deres beretninger op med en bemærkning om, at de forstod, at pædagogerne var søde og havde gode intentioner, og at institutionen havde trange vilkår, eller at deres barn trods alt var glad for at gå i vuggestuen. Ligesom de uproblematisk og *nemme* forældre var udgjort af de forældre, som var enige og 'ens' med pædagogerne, da blev konflikter og *svære* relationer, hvor tilliden var udfordret, ofte forklaret af pædagogerne med uenigheder og forskelle mellem personalet og forældrene.

SUSSI: Vi er ikke på bølgelængde! Sådan skåret helt ind til benet, ja, så er vi simpelthen ikke enige om måden, man vil opdrage sine børn på, og hvad man vil kunne sige til børn i en vis alder.

Når pædagogerne taler om deres forhandlinger med forældrene om opdragelsesværdier, bruger de om disse værdier metaforer så forskellige som *bølgelængder* (jf. *Sussi ovenfor*), *sider* man kan stå på, *veje* man kan tage, og *verdener* man kan komme fra. De forbinder institutionslivet med at udgøre en særlig verden, hvori bestemte værdier og logikker gælder, som fx det, at pædagogernes funktion giver dem autoritet og vidensmagt. Disse metaforer markerer en grænse imellem forældre, der har en generel forståelse for institutionens værdier og logikker – og dem, som ikke forstår, udgrænses sprogligt som værende på *en anden bølgelængde*, på *den anden side*, eller som nogle, der tager *en anden vej*, eller kommer fra *en anden verden*. Forskellene gøres til egenskaber, der er uforenelige med institutionens. Tilsvarende fortæller pædagogerne om bestemte forældres praksisser, der synes at afspejle fortolkninger af centrale værdier såsom *tydelighed* og *sikkerhed*, eller som vurderes som værende i *overkanten* eller i *underkanten*, på *grænsen* eller *over grænsen* for det acceptable, eller som *skiller sig ud* fra gængse normer og værdier, eller bare er *anderledes*, *fjerne*, *fuldstændigt platte*, *uforståelige*, *omvendte*, eller *gammeldags* i forhold til deres egne logikker. Som fx lederen Heidi, der reflekterer over en rundvisning, som hun gav et potentielt nyt forældrepar, og hvor hun efterfølgende kunne mærke, at *her ramte jeg måske ikke rigtigt*. I det følgende kan vi se, hvordan hun sprogligt distancerer sig, når hun metaforisk taler om forældreparrets *fjerne værdisæt*:

HEIDI: De havde sådan ambitioner på deres barns vegne, på en måde som vi ikke så tit møder i Danmark, og som måske også ligger lidt fjernere i forhold til vores værdisæt eller vores normer i forhold til, hvordan vi tror, at vi bliver hele mennesker.

For Heidi er det vigtigt at *fornemme* forældrenes indstilling til vuggestuen og vuggestuens værdisæt, for herigennem at kunne *ramme rigtigt* under det første møde og give forældrene et *indtryk af troværdighed*:

HEIDI: Det handler rigtig meget om tillid ved det første møde. De kommer, og det første de næsten siger, det er... Vi præsenterer os for hinanden, og så siger de: 'Vi har bare hørt så meget godt om det her sted. Derfor vil vi gerne komme og se på det'. Og der tænker jeg, allerede der, der har man jo et fortrin. Så hvis man kan møde dem der, og give dem et indtryk af, at vi er troværdige. Altså, at jeg ikke giver dem en historie fra de varme lande, men at det de ser, og det de hører, det stemmer overens med det, de måske har hørt fra deres naboer. Det er meget noget, som man fornemmer, synes jeg.

Heidis udtalelser kan pege på, at der til tillidsimperativet hører en regel om, at man for at etablere tillid i relationen er nødt til at kunne aflæse hinanden korrekt, således at man i sin egen performance kan *ramme rigtigt*, dvs. at man må tilpasse sin performance til den andens værdier for at fremstå troværdigt for den anden. Til tillidsimperativet hører altså også et imperativ om at kunne aflæse og tilpasse sig den andens værdier – og udviske eller gemme eventuelle oplevede forskelle for den anden. Med pædagogen Heidis ord er der en forventning om, at man arbejder for at fremstå troværdigt. Som Heidi siger, handler det om at fornemme om det indtryk, man giver, stemmer overens med den andens forventninger, dvs. hvorvidt man succesfuldt giver indtryk af, at man kan udfylde sin rolle og funktion på god civiliseret vis.

7.6 Skandinavisk tillid

Dette kapitel har vist, at tillidsimperativet hænger sammen med et ideal om at være 'lige' og 'enige', hvilket også er fundet i andre studier af relationen mellem forældre og institutioner (Dannesboe et al 2012 m.fl.). Dette kan hænge sammen med det, som Gullestad (1992, 1997, 2001) og Jenkins (2011), samt sociologen Stine Faber (2008) m.fl., ligeledes har vist: nemlig, at der i de skandinaviske lande findes en tendens til gerne at ville opfatte sig selv som ens, lige

og ligesindede i relation til andre. Gullestad talte i den forbindelse om ”egalitarian individualism” (1992:189ff). Dette skal forstås således, at der inden for Skandinavien eksisterer en fordring om at udtrykke sig på en måde, så man udtrykker sin individualitet, men uden at skille sig *for* meget ud. Man må altså på én og samme tid markere en vis grad af både individualitet og enshed. *For* meget identifikation med andre betyder, at ens behov for anerkendelse af, at man har sin egen autonome identitet ikke tilfredsstilles, men samtidig signalerer et *for* egensindigt individuelt udtryk, at man ikke er loyal over for fællesskabets sociale normer (Ibid.:198). Med andre ord kan det signalere, at man socialt er utilregnelig og derfor også svær at have tillid til inden for en kollektiv ramme eller figuration. Derfor må man underspille forskelle og fremhæve ligheder i hverdagens sociale interaktioner, som sociologen Stine Faber skriver, byggende på Gullestad:

”Lighedsidealet [i Skandinavien] indebærer, at det er problematisk, når mennesker opfattes som forskellige, og dermed ønsker de færreste at bidrage til at fremhæve eller gøre underliggende interessemodsatninger og uligheder eksplicite” (Faber 2008:100).

Som vi så ovenfor, kræver dette lighedsideal samtidig, at man forestiller sig en ’andethed’, som man markerer sig i forhold til (Faber 2008:113). Derfor medfører idealet også en udgrænsning af individuelle udtryk, der ikke kan genkendes som legitime eller som en del af den fælles identitet. I praksis betyder dette, at der skabes sociale grænser gennem symbolske former såsom sproglig distancering og undgåelsesstrategier (Gullestad 1992:199), fordi man ikke ønsker at blive konfronteret med store forskelle (Faber 2008:102-103)

I tråd med Wouters og Elias’ pointer om informaliseringen, skriver Gullestad, at ”den øgede mobilitet og job differentiering” medfører mere subtile sociale koder og distinktioner (1992:190), som gør det nødvendigt at kunne forstå implicit kommunikation og aflæse sociale koder (Ibid:189). Tilsvarende har andre studier vist sammenhængen mellem et ideal om en særlig form for egalitet, enshed og tillid i Danmark og måden, hvorpå dette ideal udgør et centralt grundlag for, at den Skandinaviske velfærdsstat kan fungere (Hegedahl & Svendsen 2011, Svendsen 2012). De centrale følelsesregler handler på den ene side om, at magtforholdet mellem forældre og pædagoger grundlæggende er skævt, men at denne skævhed ikke må fremhæves i de daglige interaktioner. Konsensus, enshed og lighed bliver dermed det, der virker tillidsskabende.

7.7 Opsamling

I dette kapitel har jeg defineret tillid som noget, man arbejder for at opnå. Tillidsimperativet omfatter en fordring om at gøre tillidsarbejde – at føle, udtrykke og forsøge at vinde den andens tillid. Gør man ikke dette arbejde, forbryder man sig mod koderne for det civiliserede. Tillidsimperativet er både institutionelt og samfundsmæssigt. Det viser informaliseringens ideal om at udtrykke lighed og underspille magten inden for hierarkiske relationer (jf. Elias 1997, Wouters 1986, 2007, 2011). Dette betyder, at relationen mellem forældre og pædagoger i vuggestuerne bliver problematisk, når nogle føler sig tvunget til at manifestere sin autoritet. Derfor må alle parter være enige om, hvorledes autoritetsfordelingen hænger sammen og agere i overensstemmelse hermed. Samtidig findes der en institutionel præmis inden for vuggestuen, som fordrer, at pædagogerne anerkendes for deres professionelle status, deres definitionsmagt i vuggestuen og deres vidensmagt ift. børnene. Det at *fylde* for meget i vuggestuen (både fysisk, auditivt og metaforisk) er en eufemisme for grænseoverskridende adfærd blandt både forældre og børn – og udgør en form for udfordring af situationsdefinitionen, rammesætningen (Goffman 1986, 1990) og pædagogernes professionelle autoritet. Sådanne udfordringer genkendes ikke af pædagogerne som tillidsfulde. Tillid i vuggestuefigurationen handler derfor om at bevare den hierarkiske orden, som historisk blev etableret under den første institutionalisering og formalisering, på samme tid som informaliseringens idealer om lighedsudtryk opretholdes.

I analysen af forældrenes markeringer af lighed, enshed og forskelle fandt jeg på den ene side, at de fleste forældre forstår sig selv værdimæssigt som meget 'ens' med pædagogerne og vuggestuen. På den anden side var der også flere, der udtrykte kritik. I tråd med Gullestads idé om egalitær individualisme (1992, 1997, 2001), nedtones kritikken dog oftest. Som flere andre har vist i relation til danske børneinstitutioner, er lighed, enshed og konsensus værdier, der dyrkes i vuggestuen (Dannesboe et al 2012, Crozier & Reay 2005, Gilliam & Gulløv 2012, 2017, Bach 2016, Akselvoll 2016). Med Elias og Scotsons (1994) analyse af 'de etablerede' og 'outsiderne', kan dette forklares med forskellen i pædagogernes og forældrenes integration som grupper. Når forældrenes kritikker nedtones, er det fordi kritikerne og forskelsmarkeringerne ikke nødvendigvis er ens, og fordi forældrene ikke, lige som pædagogerne, identificerer sig selv som en gruppe. Forældrene har ikke en samlet stemme, fordi de har vidt forskellige udgangspunkter for deres kritik, hvorimod pædagogerne snarere

agerer som en samlet flok, der dagligt evaluerer og udveksler strategier ift. mødet med forældrene.

Denne del af afhandlingen har koblet det figurationsteoretiske til det institutionelle blik på vuggestuen. Afhandlingens sidste del, Del 3, bygger ovenpå dette, og ovenpå den viden, der blev etableret om vuggestuens historie i Del 1. Dette gøres i kraft af en nærmere, mikrosociologisk undersøgelse af, hvordan tillidsarbejdet foregår og interageres i praksis. Nærmere bestemt undersøger jeg, hvordan behovet for at kunne aflæse og forstå implicit kommunikation og sociale koder, samt bestemme og vurdere sociale rum og tilpasse egen adfærd og kommunikation til disse på en tillidsvækkende måde, kommer til udtryk i den daglige relation mellem forældre og pædagoger. Jeg anser dette som et arbejde for at fremstå troværdig, og som før nævnt betegner jeg det derfor 'tillidsarbejde'.

Del 3

Tillidsarbejdet

8. Tillidsarbejdet – på samme frekvens

RIE: Man kan få et meget, meget tillidsfuldt forhold til alle forældrene, hvis man arbejder på det.

I dette kapitel undersøger jeg, hvordan forældre og pædagoger arbejder for at vinde hinandens tillid, og hvordan normbrydende adfærdsformer udfordrer tilliden mellem dem. Tillidsimperativet udgør ikke bare en forudbestemt social orden, eller hvad Goffman kalder en fast interaktionsorden (Goffman 1982). Som sociologen Søren Kristiansen skriver, fungerer den moralske orden ikke som et ”normativt bagtæppe”, det er snarere ”en foranderlig og skrøbelig orden”, der hele tiden må ”repareres på” (Kristiansen 2006:365). Der går således et intensivt arbejde forud for det, som jeg kaldte for den etablerede rammesætning og vuggestuefigurationens følelsesregler. I dette arbejde bliver interaktionsordnen opretholdt, genskabt, omskabt og styrket gennem børn, forældre og pædagogers samhandlen.

Arbejdet for at vinde andres tillid udgør i bund og grund et gensidigt arbejde for at overbevise hinanden om, at man er kompetent til at udføre sin rolle i figurationen, og om at gøre hinanden trygge ved interaktionen. Som før nævnt, kalder jeg dette arbejde for tillidsarbejde, hvilket er inspireret af Karen Ida Dannesboes Ph.d.-afhandling (2012), der overordnet trækker på poststrukturalistiske tænkere. Dannesboe bruger begrebet til at vise, hvordan forældrene i en folkeskolesammenhæng arbejder for at etablere og vedligeholde tiltro til lærerne og skolen, på trods af deres manglende fysiske tilstedeværelse i skolen, hvilket betyder, at forældrene stort set ikke ved, hvad der foregår i skolen, medmindre børnene fortæller dem om det. I Dannesboes studie skal forældrene have tillid til, at lærerne giver dem de informationer, som er nødvendige for, at de kan støtte børnene. Den måde, hvorpå tillidsarbejde giver sig til kende i mit materiale, viser at forældrenes tillid til pædagogernes informationsdeling kun udgør en lille del af det, der skal til, for at relationen bliver tillidsfuld. Dannesboe er kort inde på, at forældrenes tillidsarbejde, som i første omgang drejer sig om at fordøje børnenes og lærernes fortællinger, samt undertrykke kritik ift. skolen, resulterer i, at børnenes utilfredshed ift. lærerne ikke imødegås, men i stedet ’rekonditioniseres’ ud fra en ’opbakningsdiskurs’, hvor forældrene er nødt til at udtrykke tillid til lærernes beslutninger over for både børn og lærere. Den britiske sociolog Gill Crozier fandt strategier blandt lærerne i sit studie af forældre-/skole-relationer i England, som ligner sådant ’tillidsarbejde’. Hun argumenterer for, at tilpasningen af lærernes ’facing’-strategier ift. forskellige forældre drejede sig om at binde forældrene i tillidsrelationer

(Crozier 2000:121-124). Charlotte Palludan (2012) har vist, hvordan danske forældre udfører et tilsvarende arbejde over for skolen for at vise, at de har tillid til skolen. Disse perspektiver er vigtige, men de kan ikke stå hver for sig. Når jeg tager tillidsarbejdet op, ønsker jeg for det første at understrege, at tillidsarbejdet er gensidigt, og ikke kun ses hos forældrene. For det andet ønsker jeg at zoome ind på, hvordan det tillidsarbejde, som Dannesboe finder i en skolesammenhæng, ligeledes kommer til udtryk i de daglige møder mellem forældre og pædagoger i vuggestuerne, hvor omstændighederne for relationen ser ganske anderledes ud end i skolen (fx fordi forældre og pædagoger mødes dagligt i vuggestuen, og fordi der er forskel på opgaver og traditioner inden for henholdsvis lærer- og pædagogprofessionerne). For det tredje, og i forlængelse af dette, vil jeg vise, hvordan Goffman, Elias og Hochschilds begrebsapparater tilsammen kan udvide vores forståelse af forholdet mellem (uddannelses)institutioner, forældre, tillid og tillidsarbejde. Begrebet tillidsarbejde skal både understrege, at der er tale om individer, der arbejder aktivt for selv at føle tillid, og at deres arbejde med at fremstå tillidsfulde og tillidsvækkende sker over for personer, de er afhængige af. Trækker forældre eller pædagoger sig fra tillidsarbejdet, svarer det til at gå i strejke; det er en stærk form for modstand eller afvigelse, fordi imperativet om at føle og vise tillid, som vist i Kapitel 7, er så dominerende i vuggestuerne. Tillidsarbejdet retter sig mod overholdelse af følelsesreglerne i relation til tillidsimperativet, og det er derfor især et arbejde, der retter sig mod det at opleve enshed, lighed og konsensus. Som følgende eksempler viser, går dette arbejde ud på, at forældre og pædagoger internt forsøger at tilpasse sig hinanden:

Indby, 20.11.14

De fleste børn og voksne er samlet omkring stuens borde og venter på at spise formiddagsmad, da LEA kommer ind med en nyligt vågnet Mikkel (0,11) på armen.

LEA->Mikkel: Det var ikke længe, du sov i dag. Nu sætter jeg dig lige her [i bøjlestol], og så ringer jeg og sladrer til din mor. Ja. Jeg ringer og sladrer, så får du noget mad.

LEA ringer op og forklarer. Imens laver hun lidt karikerede grimasser rettet til de andre på Stuen, som om hun bliver forvirret over samtalen, imens hun taler.

LEA (i telefonen): Ja, men det ved jeg ikke. Det er jo også lige, hvad der passer med jer. Vi kan jo også putte ham her anden gang, hvis I ikke vil have ham hjem? Det er op til jer.

LEA lægger på. Griner og vender øjne.

LEA: Det var godt nok en underlig samtale. Det var som om, han ikke rigtig svarede. Han sagde bare 'nå', og så var der helt stille.

DITTE: Det er sjovt med sådan nogle, der ikke synes, de skal gøre noget for at få samtalen til at køre.

LEA: Ja, jeg glæder mig til at lære ham at kende. Skal vi sige det sådan? Det er som om, vi ikke helt sender på samme frekvens.

I mine interviews med pædagogerne fortæller de, at de har forskellige strategier ift. forskellige forældre, når de kommunikerer med dem:

LEA: Det kan godt være, det er det samme, jeg vil sige til dem, men det kan være, det er helt forskellige strategier, jeg bruger, når jeg skal snakke med dem hver især. Og der tager jeg jo udgangspunkt i den måde, jeg tænker om dem.

De taler om at mærke efter hvilken jargon, der passer forældrene.

KAREN: Nogle skal man måske tale til på en anden måde... Og nogle kan tåle, at man laver lidt sjov med [dem]... der skal ligesom være en situationsfornemmelse og en indlevelse i de forældre, man står overfor.

KAREN: Ret hurtigt finder [jeg] ud af, hvad det er for en type forældre, jeg står overfor. Fordi, der er nogle forældre, dem kan man ikke... det kan ikke hjælpe noget, at jeg bruger en masse fremmed- eller pædagogiske ord, fordi så tænker de bare 'jeg forstår ikke en brik af, hvad det er, hun siger'. Man skal ligesom tale til dem i et sprog, så de også forstår, hvad det er, der bliver sagt, ikke også? På den måde så får man jo også tillid til, og får lyst til, at åbne sig op.

Eksemplerne med Karen og Lea ovenfor afspejler en gennemgående opfattelse hos pædagogerne om, at en central del af deres arbejde med forældrene drejer sig om at sætte sig i deres sted og forstå dem, for således at kunne kommunikere meningsfuldt med dem. Samtidigt med pædagogernes 'frontstage' performance af tillidsarbejde, foregår der et kontinuerligt og sensitivt aflæsnings-, rationaliserings- og tilpasningsarbejde. Elias betegnede dette "the art of observing people", "the art of describing people", samt "the art of dealing with people" (1983:104-116). For Elias drejer disse kunstarter sig om at rationalisere og kalkulere sin adfærd på en måde, så den understøtter et bestemt formål: det kunne fx dreje sig om hoffets forsøg på at distingvere sig fra borgerskabet og samtidig associere sig med og komme så tæt på kongen

som muligt. Hochschild beskriver ligeledes sine begreber om ”emotional labour”, ”emotion work” og ”emotion management” som en kunst: ”Managing feeling is an art fundamental to civilized living” (Hochschild 2012:21). Men Hochschild fastholder alligevel, at der er tale om et arbejde, ligesom Goffmans indtryksstyring også kaldes for ”face work” (Goffman 1982). Tillidsarbejdet kan dermed både beskrives som en kunstart og et arbejde. Det er en kunstart, fordi aflæsnings-, rationaliserings- og tilpasningsarbejdet indebærer en yderst finkornet og følsom mestring. Ved at kalde det ’et arbejde’ understreger jeg imidlertid, at der dels er tale om en forpligtelse, såsom i et ansættelsesforhold, dels at denne forpligtelse handler om at udveksle værdifulde (tillids)ydelse. Tillidsarbejdet er særligt krævende, fordi det, som Elias (1983) understreger, drejer sig om konstant at fornemme, afkode og afpasse sine udtryk ift. andre deltagere i det sociale rum. I forældrenes og pædagogernes tilfælde drejer den forpligtende udveksling af ydelser sig om at fremstå tillidsfuld og troværdig for at gøre relationen behagelig at være i, samt funktionel og effektiv på længere sigt ved dels at anerkende hinandens ansigter og funktioner, dels at underspille de magtforskelle, dette medfører. Lea og Karen taler både om *strategier*, *indlevelse* og *situationsfornemmelse*, hvilket peger på, at aflæsningsarbejdet på den ene side er forarbejdet til et kalkuleret udtryk, og på den anden side at det også drejer sig om, at pædagogerne har en genuin intention om at forstå forældrene for derved at kunne tilpasse sig, se og forstå tingene fra deres perspektiv.

For Elias drejer en stor del af iagttagelseskunsten sig om at aflæse magtrelationer, dvs. hvordan man selv relaterer sig til andre, og hvordan andre indbyrdes relaterer sig til hinanden set i et magtperspektiv. Denne aflæsning har betydning for, hvilken adfærd der passer ind i forskellige situationer. Når Karen *laver lidt sjov med* nogle forældre, og taler til andre forældre på *en anden måde*, og når Lea fortæller, at hun *tager udgangspunkt i den måde hun tænker om* forældrene på, når hun vælger strategi, da handler disse forskellige måder at kommunikere på om magt og forskelle i magtpositioner. Det viser, at pædagogerne ikke alene står i et magtforhold til forældrene som ’de etablerede’, der kan definere regler og normer for adfærd i vuggestuen, men at forældrene også står i forskellige magtforhold til pædagogerne, og til hinanden, i form af klassemæssigt, etnisk, kønnede eller aldersmæssigt forskelligt kodede udtryk, der genererer forskelsbehandling fra pædagogerne. Aflæsningen er, med Goffmans ord, en aflæsning og en afkodning af forældrenes personlige ’fronts’ (1990:32-38), dvs. karakteristika ved den andens udtryk, der afslører social status og mulige holdninger til pædagogik og sociale normer, og som skaber forventninger til den rolle, personen vil indtage i interaktionen.

Pædagogerne forestiller sig en sammenhæng mellem forældrenes udtryk og abstraktionsniveau. Men pædagogerne tilpasser ikke alene abstraktionsniveauet i deres beskeder, forældrenes 'fronts' indgyder også mere eller mindre afslappede og åbne omgangsformer i øvrigt. Dette betyder ikke nødvendigvis, at pædagogerne forventer en mere kompleks forståelse for pædagogiske problemstillinger fra højtuddannede forældre, men når en forælder henvender sig i velformulerede vendinger, indbyder det til et svar i samme tone. I kort-sorteringsøvelsen kunne jeg fx se, at pædagogerne forklarede deres relation til forældrene ud fra deres forventning om forældrenes forventninger. Karen forklarede, hvordan en gruppe af forældre med vidt forskellige etniske, klassede og kønnede baggrunde stillede høje krav til pædagogerne, mens flere pædagoger karakteriserede forældre med 'bløde uddannelser', som fx psykologer, pædagoger og lærere, som en gruppe, der havde større *forståelse for denne her verden*. Dorte fremhævede, at hun havde lettest ved at kommunikere med fædrene, og følte ift. mødrene, at hun skulle *passé på ikke at træde dem over tærne*. Andre beskrev nogle fædre som lidt distraete og fraværende og igen andre som meget nærværende. Der er ikke noget særligt fast mønster, der forbinder klasse, etnicitet eller køn, når det kommer til pædagogernes kategoriseringer. Det er snarere forskellige træk, som pædagogerne benytter som forklaringsmodeller for forældrenes forskellige måder at tilpasse sig eller overtræde pædagogernes forventninger på. Når Karen i eksemplerne ovenfor fortæller, hvordan hun aktivt prioriterer at tilpasse sig og arbejde for at forældrene, uanset fx uddannelsesniveau og kendskab til pædagogiske termer, ikke skal føle sig underlegne, da peger dette på, at aflæsnings-, rationaliserings- og tilpasningsarbejdet især sigter mod at gøre interaktionen så jævnbyrdig som mulig, på trods af de status- og autoritetsforskelle, som måtte eksistere i relationen. Som jeg viste i Kapitel 7, hænger lighedsfølelsen og tillid sammen, og som Karen nævner, betyder denne tilpasning, at forældrene *får lyst til at åbne sig op*, men på en måde, hvor de ikke umiddelbart sætter sig over pædagogerne. Når forældrene *åbner sig op*, oplever pædagogerne, at de får en helt unik viden om familien og nogle gange også om forældrenes følelsesliv, som pædagogerne kan bruge til at rådgive og vejlede forældrene i den retning, vuggestuen vurderer nødvendig. Med Foucaults ord, kan man lidt groft sige, at det giver mulighed for at udøve en form for statslig "pastoralmagt", hvor sindet eller bevidstheden styres gennem overvågning og individualisering (Foucault 1982:214-215). I dette perspektiv er tillidsarbejdet både en måde at gøre interaktionen behagelig og lige på, samt en subtil måde at vinde terræn ift. forældrene på. Tillidsarbejdet forløser på en gang de umiddelbare spændinger i interaktionerne, og bevarer og genskaber magten i relationerne deltagerne imellem.

Når Lea gerne vil lære faren fra den *underlige telefonsamtale* at kende, så er det ikke kun hende, der skal aflæse og afkode hans status og rolle. De skal begge afstemme interaktionen og deres følelsesarbejde efter hinanden. Når pædagoger og forældre forsøger at tune sig ind på *hinandens frekvens*, handler det ikke kun om, at de skal forstå de budskaber, de udveksler mellem sig. Det handler også om, at de skal tilpasse selve udvekslingen og finde en fælles forståelse af deres indbyrdes status og en fælles måde at udtrykke denne relation på. Det drejer sig om at tune ind på den samme situationsdefinition (jf. Goffman.1990) og en fælles forståelse af, hvordan relationen er ordnet og rammesat hierarkisk. Det udgør en gensidig tilpasning, som udspringer af den gensidige afhængighed. Mikkels far svarer ikke, som Lea forventer. Han overholder ikke den forestilling, som hun har ift. interaktionsordnen. Når han svarer *nå*, opfatter Lea det som en underkendelse af hendes status og funktion, og af den etablerede ramme, hvori pædagogerne er eksperter, som forældrene i udgangspunktet skylder respekt, anerkendelse og engagement. Hans 'ikke-svar' tolkes som et syn på magtforholdet, der ligger uden for det etablerede, hvilket for Lea gør ham uforudsigelig og forvirrer hende. Tillidsarbejdet retter sig både mod at gøre sig selv aflæselig og forudsigelig, og om at aflæse den andens signaler, således at det bliver lettere at stille ind på *samme frekvens*.

I de næste afsnit belyser jeg dette aflæsnings-, -rationaliserings og tilpasningsarbejde, og viser hvordan det kommer til syne i forskellige typer af situationer og relationer mellem børn, forældre og pædagoger i vuggestuerne. Under mit feltarbejde oplevede jeg, hvordan forældre og pædagoger stræber efter at opnå venskabelige relationer med hinanden, hvor de kan 'smalltalke' og 'joke' lidt med hinanden, imellem de mere obligatoriske udvekslinger af informationer og fortællinger om barnet. Dette analyseres i det følgende.

8.1 Han vil gerne joke lidt - om venskabelige relationer

Udby, 4.8.2014

Det er sent på eftermiddagen på legepladsen. Jays far kommer. Han går hen til KAREN, smiler stort.

Jays far: Har I haft en god sommerferie?

KAREN: Nej. [ironisk smil] Vi har frosset!

Jays far: Frosset? Det har jo været varmt!

GRETHE som går lidt i baggrunden og rydder op, bryder tavsheden

GRETHE: KAREN har været på Antarktis.

Jays far og KAREN: Haha!

Jays far: Men det ser ud til at være stille og roligt her. Hvordan er det at være tilbage?

KAREN: Man skal jo lige vænne sig til det. Men på den måde er det jo et godt arbejde.

Jays far: Ja, I laver jo ikke rigtig noget! [griner]

KAREN griner.

Jays far og KAREN taler længe om fodbold-VM, og om at de har været ude at kigge på hus, men ikke kan blive helt enige, og om hvilke skoler og friskoler, der ligger i nærheden af de huse, de har set på, og om skolernes pædagogik. Jeg fornemmer, at de begge nyder hinandens selskab. De joker om løst og fast.

Jay (2,9) er ikke helt klar til at gå, da Jays far vil afsted. Jay får lov at lege lidt videre, imens Jays far snakker videre med os.

Sammenligner man pointen fra Kapitel 4 om, hvordan forældrekontakten før slut 1960'erne var kortfattet og tonen formel, med den relation, som forældre og pædagoger i danske vuggestuer har i dag, kan man se, at der er sket store ændringer i forhold til både graden af kontakt, anledningerne til kontakt og selve omgangstonen mellem forældre og pædagoger. Ligesom Jays far kunne nogle forældre bruge mellem 10 minutter og 1 time på at småsnakke med de forskellige pædagoger eller de andre forældre, eller bare sidde og kigge på børnene, der legede, når de skulle aflevere og hente deres børn i institutionen. Eksemplet med Jays far afspejler den uformelle og afslappede tone, der oftest var mellem pædagogerne og en stor gruppe af forældrene. Den venskabelige og uhøjtidelige facon udtrykker en fortrolighed og indforståethed, som tidligere var utænkelig at finde imellem en professionel repræsentant for en velfærdsinstitution og en bruger af institutionen. Dette ser jeg som udtryk for bevægelsen mod en informalisering af civiliseringsidealerne.

Med venskabeligheden og uhøjtideligheden følger en brug af humor, som er særligt subtil. De er 'dus' med hinanden, griner sammen, bruger ironi, sarkasme og gør grin med hinanden på indforståede måder. Denne facon kunne man kalde for "joking relationships" (Mauss 2013[1928], Radcliffe-Brown 1940). Antropologen Radcliffe-Brown viste med dette begreb, hvordan det at lave sjov med hinanden afspejler, at man er tæt forbundet og forpligtet på hinanden i enten symmetriske eller asymmetriske relationer (Radcliffe-Brown 1940:195). Disse mønstre genkender jeg i forældrene og pædagogernes interaktioner. Men hvor ovenstående teori primært fokuserer på, hvordan de jokende er hierarkisk relaterede til

hinanden, kan antropologen Mary Douglas' udtryk om joken som en "anti-rite" (1968) vise, hvad essensen af en joke er, og hvordan denne essens er relateret til sociale hierarkier. Når joken, ifølge Douglas, udgør en anti-rite, er det fordi den midlertidigt bryder med, omorganiserer og udfordrer sociale hierarkier, orden og den dominerende konsensus. Men for at forstå joken, må man kende den orden, den henviser til. Her er de involveredes sociale erfaringer (deres fortolkningsrammer ift. situationen) centrale.

Ofte indebærer den sociale orden ambivalenser og selvmodsigelser. Dette betegner den britiske sociolog Michael Mulkay, efter Douglas (1975), som "jokes in the social structure" (1988). Antropolog og sociolog Nanna Mik-Meyer finder i sin analyse af humor og latter i socialt arbejde på rehabiliteringscentre (2007), at relationerne mellem klienter og personale er præget af afslappede og humoristiske interaktionsformer, ligesom jeg også finder det i vuggestuens relationer forældre og pædagoger imellem. Mik-Meyer bruger Mulkay og Douglas' begreber om humor til at undersøge, hvorfor klienter og personalet griner, og hvorfor de ikke altid griner af de samme ting. Inspireret af Mik-Meyer, anskuer jeg brugen af humor, ironi, drillerier og sarkasme, som måder at forsøge at forbinde sig til hinanden og stræbe efter jævnbyrdighed. Latteren mellem forældre og pædagoger er udtryk for de spændinger, der opstår i institutionernes indbyggede modsætninger imellem lighedsidealet og konsensussøgningen på den ene side og autoritetskonflikter mellem forældre og pædagoger på den anden. Brug af humor og latter er ofte invitationer til nærhed og fællesskab, som kan afføde accept eller afvisning (Ibid:22). En joke kan afvises eller accepteres ved at grine eller joke tilbage. En central funktion ved jokende interaktioner er, jf. Mauss og Radcliffe-Brown, at invitere den anden til nærhed og fællesskab. Derfor kan man sige, at deltagernes face work i disse situationer drejer sig om at bevare denne situationsdefinition (Goffman 1982, 1990). Det er dét, som afgør, om jokerens ansigt reddes eller ej (Ibid:15), og om joken lykkes som en invitation til nærhed og fællesskab. På den måde kan latteren virke som en måde at forhandle eller styre sociale interaktioner og situationers definitioner på. Som Mik-Meyer skriver: "The absence of laughter in a joking environment [...] reflect[s] how a person connects with the existing structure of status" (Ibid:21). Med andre ord kan modtagelsen af en joke, afvisning eller accept, vise om en person identificerer sig med, eller distancerer sig fra, jokeren, og den struktur, som joken relaterer sig til. Om joken accepteres eller afvises, er udtryk for, om modtageren har tillid til, at jokerens brud med den sociale orden er midlertidig. Et varigt brud er ikke morsomt, men derimod en trussel eller ligefrem en forbrydelse mod situationen. Derfor

kan man sige, at jokes fungerer som en form for 'tillidstest', der omfatter, at man accepterer joken og derigennem redder hinandens ansigt.

Ud fra dette kan Karens "absurde" udsagn om, at hun har frosset i sommervarmen, ses som en invitation til en udveksling af bekræftelser og tillidstests. Jays far lader ikke i første omgang helt til at fange, at det var meningen, at hendes udsagn skulle være absurd og komisk. Han kan muligvis ikke relatere til Karens forsøg på at være familiær og 'lige' i relationen, og fordi de pr. definition har forskellige roller i mødet, holder han, ligesom Mik-Meyers klienter, sin latter tilbage, og afviser Karens invitation til fællesskab. Situationen er lige ved at blive småpinlig, men Karens ansigt reddes af Grethe, der supplerer med den åbenbart endnu mere absurde tilføjelse om, at Karen har været på ferie i Antarktis, hvorefter Karen og Jays far griner sammen, og situationens spænding forløses. Deres latter bekræfter, at det var en joke, og at de begge har forstået, at det var en joke. Når Jays far besvarer Karens ironiske joke med en ny ironisk joke om, at pædagogerne ikke laver noget på deres arbejde, understøtter og bekræfter han den situationsdefinition, som Karen udlægger ved at starte med at bruge ironi. På den måde skaber de sammen en tilsyneladende uhøjtidelig atmosfære, hvor de kan grine med og af hinanden. De etablerer med andre ord en jokende relation. Men den ironiske joke er også en slags test af den andens tillid. Ironien tilføjer lidt usikkerhed til interaktionen. Ved at bruge ironi viser man, at man stoler på, at den anden forstår dette, og ikke bliver forvirret, fornærmet, flov, pinlig eller lignende. Som Hochschild skriver (1979:569), udviser indbyrdes leg med sociale konventioner en slags intimitet. Det er en erklæring om, at aktørerne ikke har brug for konventionerne for at holde sammen. På den måde er det også en tillidserklæring. Men en tillidserklæring, der helst med det samme skal gengældes for at fungere. Derfor er det også en test. Havde Grethe ikke suppleret Karens joke, eller havde en af dem forsøgt at forklare, at det var en joke, ville joken ikke længere have været en joke (Mulkay 1988:29), og situationen ville have været meget mere akavet og anspændt. Jays far ville have 'dumpet' tillidstesten, og Karen havde tabt ansigt, fordi stilheden fra Jays far ville have været en afvisning af hendes invitation. Efter den fælles latter er situationsdefinitionen bekræftet, og Jays far kan fortsætte og replicere Karens tillidstest med en ny test, som udfordrer hendes tillid til, at hans kommentar om pædagogerne er ment ironisk og drillende. Tillidstesten er en måde for de to parter hele tiden at udfordre og bekræfte deres gensidige sympati, loyalitet og tillid på. På denne måde sættes der en parentes om autoritetsforholdet og dermed også om følelsesreglerne. I joken bliver de lige, fordi situationen defineres på en måde, så autoritetsforholdet åbnes op for udfordringer

eller ligefrem (midlertidig) omvæltning. Denne form for tillidstest og selve invitationen til den sker subtilt, og kan kun lade sig gøre, fordi alle tilstedeværende forstår, hvad der er på spil.

Både i de daglige møder og i de samtaler, som jeg har deltaget i og optaget lyd fra, bemærker jeg, at det er slående, hvor meget pædagoger og forældre griner sammen. Latteren synes ikke nødvendigvis at være reaktioner på noget, der er indlysende morsomt, men som Douglas (1968, 1975) og Mik-Meyer (2007) også skriver, synes latteren at vise sig, når situationens indbyggede modsætninger bliver synlige – ikke mindst ift. modsætningen mellem forældre og pædagogers autoritetsrelation og det dominerende lighedsideal. Jeg har fundet tre typer situationer, hvor de ofte griner: 1. den autoritetsslørende latter, 2. den anerkendelsessøgende og afvæbnende latter og 3. den legitimerende latter.

1. Når et udsagn kan opfattes af modparten som udtryk for autoritet eller overlegenhed, fx ved brug af formelle udtryk, fagudtryk og fremmedord, når pædagogerne introducerer de forskellige punkter i vurderingsmaterialet til forældrene:

KATHE: Vi starter lige på med de sociale kompetencer [griner].

Eller:

LINE: Men jeg synes, at hans sådan grund... motoriske apparat [griner], hvis man er sådan helt ude i den helt latterlige måde at sige det på...

Autoriteten bliver ligeledes for tydelig, lader det til, når der gives direkte anvisninger. Dette ses fx når Line anbefaler Mortens mor og far at få Morten til at lave hårdt fysisk arbejde:

GRAV for filan, grav! Løft nogle tunge [ting][griner].

Eksemplerne her er fra pædagoger. Det var dog ikke ualmindeligt, at forældre med længerevarende videregående uddannelser selv brugte avancerede formuleringer, efterfulgt af en søgende latter.

At bruge fagsprog og fremmedord signalerer vidensmagt og sproglig kapital. Ligeledes er direkte reguleringer, råd og vejledning tegn på, at man tilskriver sig selv vidensmagten – man

er den, der ved bedst i relationen, og har derfor ret (og pligt) til at gøre sig klog på den andens liv og at anvise handlinger. Man har mulighed for at udøve magt. Sådanne udsagn kan opfattes som magtdemonstrationer, fordi de afslører rollefordelingens og relationens eventuelle magtskævheder.

Ved at grine i disse situationer, tager man lidt af den umiddelbare autoritet ud af udsagnet, og viser, at man ikke ønsker at udøve magt, selvom man gør det. Latteren forsøger at gøre magtdemonstrationen og magtudøvelsen spiselig ved at understrege, at afsenderen trods alt føler sig lige med den anden, og også ønsker, at den anden skal føle sig lige med en selv som afsender. Det er sådanne situationer Mik-Meyer skriver om, når hun siger, at latteren afslører det sociale arbejdes ”jokes in the social structure”: det er modsigelsen imellem arbejdets fordring om lighed og konsensus og den samtidige nødvendige magtudøvelse.

2. Når et udsagn udtrykker en underlegen positionering eller et forsøg på at ligestille ift. modtageren, der anskues som overlegen ift. afsenderen:

Bjarkes mor: Så ville jeg gerne være biolog! Det var snittet ikke til! [griner].

Alberts mor: Det [at barnet har lært at kende bogstaverne] kan dansklæreren godt lide! [griner].

Begge eksempler her er fra mødre, der ikke har afsluttet uddannelser. Eksemplerne kan vise, hvordan latteren bruges til at skjule emner som magt- og statusforskelle, der typisk tabuseres i relation til informaliseringsprocesser (Wouters 1986, 2011). Andre eksempler i materialet, som ligner disse, viser en gennemgående tematik, hvor afsenderen synes at afprøve en ’hvor er det bare typisk-mig’-pointe, som enten skal udgøre en ros til (som hos Alberts mor) eller problematisering af (som hos Bjarkes mor) egne karaktertræk. Udsagnene kan siges at handle om status og roller, og om jokerens personlige ’fronts’. Latteren synes at have to funktioner. På den ene side fungerer den som en slags søgen efter bekræftelse på disse selv-narrationer, vel at mærke en bekræftelse, som man får af en overordnet. Latteren forstås som en invitation til at verificere afsenderens rolle ’er det ikke rigtigt, er det ikke bare typisk mig?’. På den måde stilles modtageren i den situationsdefinerende position. Men da det er tabu at vise, tale om og endda hentyde til status og magt, og fordi forældrene og pædagogernes magtrelationer er

ambivalente, bliver det nødvendigt at afsende denne invitation til bekræftelse med latter. Men latteren viser også et civiliseringsideal, som handler om at vise, at man 'kan grine af sig selv', at man har selvironi, og at man ikke tager sig selv alt for højtideligt. Dette viser, at man har et afslappet forhold til sin egen status, og samtidig ikke er alt for optaget af, hvad andre tænker. På den måde demonstrerer man uafhængighed ift. den andens anseelse, og således en subtil form for overlegenhed. Således etableres præcis den ambivalente relation, der udgør idealet for informaliseringen. Denne type latter er en flertydig form, der på én gang viser, at modtageren er overlegen, at afsenderen ønsker lighed og fællesskab, og at afsenderen samtidig formår at balancere det finkornede og afslappede uhøjtidelige med det selvironiske civiliseringsideal.

3. Den sidste type situation, hvori latteren benyttes under de daglige møder, er, når et udsagn kommenterer på barnets karakter, som i følgende eksempel fra et møde omkring vurderingsmaterialet:

Bjarkes mor: Mm... han[Bjarke] er lidt doven i det! [griner]

LEA: Ja ja, det er sådan en drenge-ting.

Bjarkes mor: Ja [griner] 'Gider du ikke godt gøre det for mig' [griner].

I eksemplet her er det en mor, der griner, men pædagogerne kunne også grine, når de havde kommenteret på eller givet en vurdering af barnets karakter eller udvikling. Som før nævnt, er det en dominerende logik, at barnets adfærd afspejler forældrenes opdragelse. I det lys, kan latteren forstås som en måde at tage den spænding ud af interaktionen på, som kan opstå, når der indirekte kommenteres på karakteren af eller mangler i forældrenes opdragelsesstil. Strukturen for de standardiserede forældresamtaler dikterer, at forældre og pædagoger taler om barnets overtrædelser. Ved at grine kan Bjarkes mor modificere den potentielle trussel mod hendes eget ansigt, som denne italesættelse kan udgøre. Jf. Mik-Meyer (2007:19), kan grinet være med til at legitimere, at partnerne implicit taler nedsættende om barnets adfærd: *han er lidt doven i det*. På den ene side understreger latteren, at morens bemærkning skal forstås som en spøg og dermed ikke tages alt for alvorligt, og på den anden side inviterer latteren til at rammesætte adfærden som noget sødt, barnligt og naturligt, hvorfor det ikke lægger op til at pege tilbage på moren. På den måde understøtter hun på én gang den orden, som situationen kræver og beskytter, og inviterer samtidig pædagogen til at hjælpe med at beskytte eget ansigt som 'den gode mor'. Pædagogen accepterer den subtile invitation og hjælper med at 're-frame'

vurderingen af barnet, så Bjarkes dovenskab bliver en 'drengeting' – altså, noget naturligt i kraft af hans køn, og ikke en egenskab, der peger på morens (eller andres) relation til drengen. Hermed bevares mødets afslappede og venskabelige stemning, fordi ingen taber ansigt, imens de vurderer drengen.

Som i eksemplerne på identitetsbekræftelser ovenfor, fungerer latteren som en balancestang, når magtskævhederne viser sig i interaktionen. Latteren leder stemningen fra klient-/ekspert-relationen tilbage til den familiære og afslappede stemning og relation, som er den foretrukne linje for mødet forældre og pædagoger imellem.

Den uhøjtidelige, afslappede og løsslupne tone, humoren, jokesene, brugen af ironi og sarkasme, og de hyppige grin i møderne mellem forældre og pædagoger illustrerer civiliseringsidealet om det uhøjtidelige, lighedssøgende individ. Disse træk virker tillidsvækkende, fordi de slører magten i relationen, samtidig med at de anerkender den. Arbejdet for at fremstå selvironisk udgør derfor en central del af både forældrene og pædagogernes daglige tillidsarbejde. Jokes og grin udgør invitationer til intimitet og kommunikerer dermed, at man har tillid til hinanden, og til at joken er midlertidig og af god intention. Men pædagogernes arbejde indebærer samtidig en overordnet position ift. forældrene, idet de skal ekspertvurdere børnene og vejlede forældrene. Dette skaber et umiddelbart umuligt paradoks i møderne. Men humoren og latteren gør det muligt for de modsatrettede rammesætninger at sameksistere (Mulkay 1988:28), hvorfor latteren og jokesene ikke blot forventes, men påkræves af den sociale situation (Mik-Meyer 2007:23).

8.2 *Det er vildt pinligt!* – når børnene trækker facaden af

”Embarrassment then, is built in to the establishment ecologically” (Goffman 1982:110)

Som før nævnt, er vuggestuen et sted, hvor mennesker af forskellig status og autoritet mødes dagligt. Hver eftermiddag henter forældrene deres børn og skal her performe på civiliseret vis i forhold til både børn og pædagoger, hvilket sætter dem i flere ambivalente roller på én gang. Det daglige møde med pædagogerne fordrer på den ene side, at de skal opretholde en lige relation, og på den anden side, at de skal opretholde distance til pædagogerne for at vise, at de anerkender deres autoritet (Goffman 1982:110). Tilsvarende kræver mødet med barnet, som

jeg ligeledes beskrev i Kapitel 5, at de i deres performance formidler moderne demokratiske opdragelsesværdier, hvor de skal anerkende barnet, dets intentioner og rettigheder, samt vise barnet retning og lære det om grænserne for fællesskabet (jf. Gilliam & Gulløv 2012, Bach 2016 m.fl.). Oven i dette har deres forældre-performance betydning for, hvilket indtryk de efterlader sig hos pædagogerne, herunder hvorvidt de bliver opfattet som 'gode', 'civiliserede' forældre, eller ej. Det er umuligt for forældrene til alle tider at opfylde alle forventninger til deres forskellige roller på samme tid. Derfor kan man, jf. dette afsnits indledende citat fra Goffman sige, at *forlegenhed* er indbygget i selve vuggestuens organisering og figuration.

For Elias er skam og forlegenhed udtryk for menneskers frygt for social degradering, og det fremkommer, når de har gjort, eller skal til at gøre noget, som kan støde mennesker, de er forbundet med. Skammen opstår, når man føler sig underlegen, og frygter at tabe kærligheden eller respekten fra mennesker, man værdsætter (Elias 2000:415). I det processociologiske perspektiv, som Elias anlægger, sker der, som følge af samfundets øgede funktionsdeling og interdependens, og sideløbende med den øgede rationalisering, også en intensivering af menneskets skamfølelser. Middelalderens frygt for andres voldshandlinger reduceres, og inkorporeres i stedet som en indre frygt for at tabe anseelse. Menneskets sensitivitet over for, hvilke situationer og handlinger, der afføder skam, intensiveres – og manifesterer sig som en øget selvkontrol (Ibid.:416), hvor ikke alene de skamfyldte handlinger og situationer søges undgået, men hvor skamfølelserne og forlegenheden søges skjult og nedtonet over for andre (Ibid.:415), ikke mindst fordi det at give udtryk for overlegenhed eller underlegenhed udgør et tabu (jf. informaliseringen). Traditionelle autoritetsrelationer som den imellem forældre (civile) og pædagoger (professionelle eksperter), eller mellem børn og voksne, bliver derved mere komplicerede (Elias 1998a). De ophører ikke med at være autoritetsrelationer, men man kan sige, at magten kræver den underlegnes uforbeholdne tillid, fordi magten helst ikke må udtrykkes, men stadig skal virke.

Som beskrevet i Kapitel 5, forstås vuggestuebarnet i udgangspunktet som noget "ufærdigt", der skal modnes, tæmmes og kultiveres (Ehn 2004). Det ses også i udgangspunktet som uskyldigt, fordi modningen og kultiveringen drejer sig om at indlære normer og omgangsformer, og denne modning og kultivering er endnu ikke sket. Det umodne og ukultiverede barn kan, ifølge dette barnesyn, derfor endnu ikke afkræves ansvar for egne handlinger. Indtil barnet er 'tæmmet', påligger ansvaret derfor dem, der har til opgave at

opdrage det. Dette barnesyn både medvirker til og understøtter logikkerne om barndomsdeterminisme og forældredeterminisme. Som også Bach (2012:212, 2015:18-19) bemærker, forstås barnets adfærd, både af forældre og pædagoger, som afspejlinger af forældrenes måder at opdrage på. Barnets normbrydende adfærd synes derfor at pege tilbage på forældrene. Den trækker tæppet væk for forældrenes facader af ordentlighed og korrekthed, og udstiller således deres *forældreevne*, som Lea formulerer det i det følgende:

LEA: Men man kan sige om Bjarkes mor og Sigrids mor, at det der med at have en skrigende unge, der ikke vil med hjem, man kan næsten se, hvordan de helt krakelerer. De kan næsten ikke bære det. De lokker, og de forhandler, og de anerkender, og de ser barnet, der hvor det er, og de gør bare alle de der rigtige ting, og stadigvæk ligger det der barn bare og skriger, og siger, at det hele er dumt, og sparker i jorden, fordi det er så træt, og kan bare ikke klare flere anerkendelser lige nu [griner]. Og det er jo bare en kæmpe falliterklæring, når man prøver at gøre det hele rigtigt, og det så bare ikke lykkes. Så er det jo, og det er ude i det offentlige rum, at hele ens forældreevne bare rasler ned [griner], og det hele falder!

Lea fortæller her om en gruppe af forældre, som hun betegner som særligt optagede af at være *politisk korrekte* og *anerkendende*. Beskrivelsen er interessant, fordi den viser pædagogernes vinkel på en type situation, som går igen i forældrenes fortællinger igennem hele mit materiale, nemlig situationer, hvor børnenes adfærd gør forældrene pinligt berørte.

Alberts far: Når han ikke vil hjem fra vuggeren, og bare går totalt i bro, og ikke vil have sin flyverdragt på, og skriger hele vejen ud. Jamen, så kommer det her barn, der for det første ikke vil gå selv. Vi har snakket meget om, at det er vigtigt, at han får lov til at gå ind og ud af vuggestuen selv, fordi det jo ligesom er hans domæne. Men hvor man så bliver nødt til at løfte ham op og slæbe ham med, og tvinge ham ned på cykelstolen, fordi det kan være tiden, der er imod en, eller det kan være, at man bare gerne vil hjem. Det synes jeg, er super pinligt.

Selvom forældrene forstår børnene som nogle, der endnu ikke kan forventes at have internaliseret den forventning om selvkontrol, man forventer af et voksent menneske, da bliver de pinligt berørte over barnets adfærd, fordi det forventes, at forældrene kontrollerer og opdrager børnene, indtil de kan styre sig selv. Når barnet gør sig højlydt bemærket med store følelser og skrig, tvinges forældrene til at bruge en magt over for børnene, som ikke stemmer

overens med idealer om at tale om tingene, argumentere og anerkende børnene. Derfor føles det, som om de mister kontrollen og afsløres som forældre, der ikke kan klare deres opgave. Bekymringer om at gøre noget forkert, eller komme til at ødelægge barnet, var udbredte blandt forældrene. Når børnene fx viser upassende opførsel, bliver syge, eller ikke udvikler sig efter 'normalen', føler forældrene, at de bliver afsløret som utilstrækkelige eller forfejlede forældre. Den barndomsdeterministiske logik spiller ind, når forældrene oplever at tabe facade som 'gode forældre'. Når børnenes adfærd bevirker disse facadetab, forsøger forældrene så hurtigt som muligt, som en del af tilpasningsarbejdet, at reparere facaden over for institutionen – også selvom denne reparation indebærer et kompromis med det, som de i første omgang tænkte som den ordentlige, korrekte civiliseringsstrategi. Alberts far, må acceptere facadetabet, droppe reparationen og sin regel om, at Albert skal gå selv. I stedet vælger han at bære ham og komme hurtigt ud af vuggestuen og den pinlige situation. For faren er dette et kompromis, som tilføjer et ekstra lag af pinlighed til situationen. I det følgende beskriver Jeppes far, hvordan han en dag bliver pinligt berørt over Jeppes adfærd i vuggestuen, og forsøger at reparere situationen:

Så står han ovre i sandkassen, og lille Thea fra hans stue, hun står så ved siden af. De har lige fået solcreme på alle sammen, og Thea har et eller andet problem med snot, tror jeg. Det hænger altid ud af næsen [griner], og det er faktisk rigtig uheldigt i denne her situation, fordi så Jeppe, det han gør, han står bare, og leger med sandet og [siger en lyd] og så lige pludselig, så tager han bare en skovl, og så hælder han det oven i hovedet på Thea. Og jeg står bare der: Nej, nej, nej! For fanden! Og prøver så at tørre Theas hoved af, og det kan man ikke, for det er fyldt med solcreme og snot, så det er bare sådan [griner] en rigtig skidt situation. Og det sidder her i næsen, og så er jeg nød til at fortælle ham, at det må han ikke, fordi Thea, hun kan ikke lide det. Altså... nu skal du prøve at få ham til at kigge på Thea og sige... eller reflektere over, hvad det er, han lige har gjort, og det er rigtig, rigtig svært for ham, fordi han... ja, han ved formentlig ikke engang, at han har kastet det på hende. Han har bare lige tænkt i et øjeblik, at det skulle bare hældes på den der top, der stak op.

Den civiliserede forælder tager ansvar for barnets handlinger, og udviser tydeligt denne ansvarstagen, sådan som fortællingen fra Jeppes far også viser. Han forsøger at afhjælpe skaden ved at gøre Thea ren og ved at sanktionere handlingen gennem en tydelig og forklarende irettesættelse af Jeppe. Umiddelbart er irettesættelsen et forsøg på at tæmme og kultivere Jeppes adfærd, men den er også symbolsk. Som han forklarer, er han ikke sikker på, om Jeppe

forstår konsekvensen af sin handling. Derfor er irttesættelsen også et forsøg på at reparere den facade, som lige *er faldet* ift. de omkringstående tilskuere (pædagoger og andre forældre). Facaden må repareres og holdes for at afhjælpe den pinlige situation, og for at fremstå som en troværdig 'god forælder' i pædagogerne og de andre forældres øjne.

Som man kan se i følgende citat fra Tommys mor, kan udtalte og derfor mere direkte facade-tab, derimod være svære at reparere på.

Jeg spørger jo hver dag, hvis der stadig er nogle af pædagogerne inde på hans stue, når jeg kommer, så spørger jeg hver dag, om han har opført sig pænt. Det har han da! Engang imellem! Haha! Tommys far har altid gået og sagt, at det ville være sjovt, når vi kommer og henter Tommy, og de skældte ud over et eller andet, han har gjort. Det er det ikke. Det er vildt pinligt! Man bliver lidt flov. Specielt når det er så tit! Han er bare... Han er en ballademager! Han kan godt... lige så snart, de ikke holder øje med ham, siger KAREN, så kigger han rundt efter, hvad han kan lave, som han ikke må.

Tommys mor betegner pædagogernes fortællinger om Tommys uhensigtsmæssige handlinger som *skæld ud*, og viser på den måde, at hun oplever pædagogerne som en slags mere 'voksen' autoritet end hende selv, og positionerer dermed implicit sig selv som "uansvarlig" forælder. Tommys mor forventede efterhånden, at Tommy havde lavet et eller andet uheldigt i vuggestuen hver dag. Tommys far tog pædagogernes *skæld ud* mindre alvorligt. Denne forskel lagde et pres på Tommys mor, fortalte hun mig, for at vise, at *hun* blev pinligt berørt over Tommys uhensigtsmæssige handlinger.

Ved i interviewsituationen at sige, at hun er pinligt berørt over drengens adfærd, fortæller Tommys mor, at hun er en forælder, der ønsker at være mere ansvarlig. Som både Goffman og Elias påpeger, bliver skam og forlegenhed over en situation forstået som tegn på moralsk skyld, eller at man ikke er tryk ved en situation, eller for sent opdager, at man har aflæst en situation forkert. Som følge af dette indtager man en underlegen position (Goffman 1982:101-102, Elias 2000:414). På mine besøg hos Tommy og hans forældre fik jeg det indtryk, at forældrene havde en forældrestil, der sammenlignet med de andre forældre i materialet, fremstod relativt afslappet. Den adfærd, som pædagogerne ind imellem problematiserede, tilskrev de Tommys 'naturlige drengethed' og barnlighed, men sjældent forældrenes opdragelsesstrategier.

Tommys mor kendte til de forældredeterministiske logikker, som dominerer i vuggestuen, og derfor også til de rolleforventninger, der omgærdet 'den civiliserede forælder': hun sidder i forældrebestyrelsen, og mestrer i høj grad den afslappede og ligheds- og konsensussøgende omgangsform med pædagogerne. Når sidstnævnte, efter hendes egen opfordring, og som afhentningssituationen påkræver, udpeger Tommys problematiske adfærd, kan hun imidlertid ikke opretholde den lighedssøgende form, fordi udpegelsen (og efterspørgslen) af den problematiske adfærd i sig selv positionerer hende som den, der modtager vurderinger, råd og vejledning, og derfor som underlegen i interaktionen. Hun kan heller ikke påtage sig den afslappede attitude, som flytter ansvaret over til Tommy, idet det ville stride imod, at hun allerede har udtrykt interesse for Tommys udvikling og derfor udtrykt et ønske om at træde ind i rollen som 'ansvarlig og civiliseret forælder'. Dette understreger Goffmans pointe om at nogle situationer kræver pinlighed eller forlegenhed, når en person skal vælge mellem forskellige ansigter eller roller, og ingen af dem helt kan udfyldes (Goffman 1982:132-133). Hun står således i en rollekonflikt (Ibid.:130, 2013[1961]), som kun kan løses ved at udtrykke forlegenhed ved situationen. Som Goffman skriver:

"By showing embarrassment when he can be neither of two people, the individual leaves open the possibility that in the future he may effectively be either. His role in the current interaction may be sacrificed, and even the encounter itself, but he demonstrates that, while he cannot present a sustainable and coherent self on this occasion, he is at least disturbed by the fact and may prove worthy at another time. To this extent, embarrassment is not an irrational impulse breaking through socially prescribed behaviour but part of this orderly behaviour itself" (Goffman 1982:111)

At udtrykke forlegenhed kan være en måde at vise på, at man er opmærksom på en dissonans imellem henholdsvis en situationsdefinition og ens egen eller andres handling ift. til denne – altså, at noget uventet er sket, og at dette bør medføre følelser af skam eller pinlighed for tilskuere og den normovertrædende part. På den måde viser Tommys mor ved at udtrykke forlegenhed, at hun forstår den situationelle orden, og at hun i fremtiden vil forsøge at tilpasse sig. Med Elias (2000) kan vi se, at hun tilmed over for pædagogerne indsætter et moralsk skel til Tommys far, der ifølge moren ikke ser de følelsesregler, som situationen påkræver. Ved at udtrykke forlegenhed og gøre opmærksom på, at faren ikke forstår, at situationen fordrer, at man viser forlegenhed, markerer Tommys mor et moralsk skel til faren. Ved at fremhæve

forskellen på sin egen og farens forståelse for situationen, søger hun at vise, at hun selv har udviklet en større grad af sensitivitet over for de etablerede sociale koder, og at hun har en højere standard for skamfølelser. Hun afgrænser sig fra Tommys far, ved at gøre opmærksom på, at hun har en højere 'grænsetærskel for skam' ['shame threshold'], som Elias kalder det (Elias 2000:114ff, 414, 421ff).

For Tommys mor gjaldt det om at markere sit kendskab til vuggestuens drejebog og følelsesreglerne. Andre forældre, som Karls mor i det følgende eksempel, fremhævede hvordan de strategisk valgte at være åbne over for pædagogerne. I eksemplet fortæller Karls mor om en dag, hvor Karl havde fortalt pædagogerne i vuggestuen om en episode i hjemmet, hvor moren var blevet meget frustreret over Karls adfærd:

Så siger Karl: 'Ej, mor råber af mig' siger han så. Nå! Han kunne jo også bare sige, at mor har været sød, og lavet et eller andet sammen med mig [griner].

Ane: [griner] Hvorfor var det lige dét, han skulle vælge at sige?

Karls mor: Hvorfor var det lige dét, han skulle sige? Men altså, sådan er det jo. Jeg tror, at jeg sagde til dem, fordi han jo også selv sagde det, at det havde jeg gjort, og det havde vi tacklet på den og den måde. Mere også så de vidste det, fordi det er jo ikke skide...

Ane: Så det ikke blev mystificeret også?

Karls mor: Det er jo også det, hvis han går og siger, at mor råber af ham! Så er det måske heller ikke helt vildt hensigtsmæssigt, fordi det gør jeg faktisk ikke!

Hvor Tommys mor accepterede og understøttede pædagogernes fortællinger om Tommy, og dermed positionerede sig selv som "uansvarlig" forælder, kan man se, at Karls mors strategi i højere grad implicerer en forventning om, at forældrene og pædagogerne er ligeværdige. Ved at forklare pædagogen om baggrunden for Karls udsagn, og fortælle om sin måde at håndtere det på i hjemmet, anerkender hun på den ene side pædagogens ret til informationer om familiens privatliv, og på den anden side sætter hun sig umiddelbart ud over kravet om forlegenhed og undgår derved at positionere sig som underlegen ift. pædagogen. Åbenheden er en tillidserklæring til pædagogen, og samtidig er det i dette tilfælde en måde at udtrykke lighed på. Hun fortæller åbent om situationen og understreger, at det var en undtagelse. Sådan viser hun, at hun har tillid til, at pædagogerne behandler informationen, som hun ønsker, og at hun stadig forstår sig selv som en troværdig 'god forælder', selvom hun kom til at råbe af sit

barn én dag. Hun reparerer facaden ved at vise, at facaden ikke som udgangspunkt var vigtig at holde over for pædagogerne, eller at det ikke var meningen, at der skulle være en facade i det hele taget. I interviewet udtrykker hun dog tydeligt, at hun føler en form for skam eller forlegenhed, i kraft af både sit grin og bemærkningen: *Hvorfor var det lige dét, han skulle sige?* På den måde viser hun i interviewsituationen, at hun for det første godt ved, at det ikke er ideelt at vise vrede og bruge magt over for sit barn, og for det andet, at hun forstår at situationen, hvor dette kommer ud til pædagogerne, derfor bør afføde en vis grad af ubehag og skamfølelser og en markering af, at der er tale om et facadetak.

I andre tilfælde kan forældre, der helt afstår fra at vise skam, blive forstået af pædagogerne som *overlegent afslappede*, som følgende citat fra Sofia viser.

SOFIA: De giver tydeligt udtryk for, at de gerne vil snakke med os, og de kan grine højt på legepladsen uden at kigge, om der er andre. Om det er for højt! Altså, det er sådan et eksempel, vil jeg sige. Det er da ok, hvis man nu siger, de [andre forældre] synes, det er pinligt, hvis de har afleveret deres barn, og der så hænger en klat makrel fra i går, en eller anden madrest fra morgenmaden, så vil de synes, at det er helt vildt pinligt, hvis vi har set det. Hvor de her siger: 'Nu fik han altså den på, fordi jeg havde altså travlt i morges, og sådan har det bare været i dag', og på den måde, så synes jeg, at de virker lidt mere ressourcestærke i, at de tager tingene på en positiv måde, vil jeg sige, at de ikke hænger sig i små detaljer.

Man kunne forestille sig, at det i andre kulturelle, sociale eller historiske sammenhænge ville blive anset som uciviliseret at vise sine børn i offentligheden med beskidt tøj, men her forstås det som en form for overlegenhed, at de *ikke hænger sig i små detaljer*. Sofia siger på den måde, at forældrene prioriterer de 'rigtige' værdier, frem for 'forkerte' *detaljer*. I dette ligger en afstandstagen fra overfladiske, materielle værdier, som implicit modstilles mere 'ægte' og 'menneskelige' værdier og prioriteter. Denne tendens finder også Bach blandt omsorgsarbejderne og forældrene i hendes studie af velstillede, nordsjællandske familier (2011:59-69). Men der er også et lag i den måde, hvorpå forældrene præsenterer det for pædagogerne, som gør, at de ikke falder igennem på børnenes fremtoning. Ligesom med den afvæbnende latter, demonstrerer forældrene deres afslappethed og dermed uafhængighed af pædagogernes anerkendelse ved at holde 'fejlen' frem for sig og fremstå sikre på trods. Selvom de tager afstand fra det overfladiske, er denne afstandstagen i sig selv et udtryk, en facade om

man vil, som har til formål at demonstrere *afslappet* sikkerhed. Forældrenes forskellige grader af social sikkerhed/usikkerhed eller selvbevidsthed er noget, der optager pædagogerne meget, og som de kæder sammen med vurderinger af, hvorvidt forældrene er ressourcestærke eller ej.

Måden, man udspiller sin forlegenhed på, udtrykker social status: det er en kunst at tabe ansigt, eller være "shamefaced" (Goffman 1982: 9ff), og redde det på en måde, hvor man ikke taber status, men samtidig ikke virker skamløs. I en kulturel sammenhæng som den skandinaviske, hvor 'enshed' og 'konsensus' er det, der virker tillidsskabende, er det vigtigt ikke at sætte sig ud over tillidsarbejdet, fx ved at fremstå upåvirket i en pinlig situation, sådan som Tommys mor kritiserer faren for. Samtidig må der heller ikke overreageres ved fx at udskamme det norm-brydende barn, ligesom forlegenheden ikke må komme til udtryk som overdreven underdanighed, fordi dette omvendt stiller de andre deltagere i interaktionen i en ubehageligt overlegen magtposition. I en ambivalent relation, såsom den mellem pædagoger og forældre, er forlegenhedsudtryk en hårdfin balancegang. Som Goffman (1982:47-95) skriver, må man holde en respektfuld og høflig ceremoniel afstand for at vise, at man anerkender statusforskellene i relationen. Goffman fokuserer dog først og fremmest på andres pligt til at respektere en persons ret til at holde information (og følelser) tilbage for at beskytte sin privatsfære, og han går således uden om det problem, der kan opstå, når en person omvendt giver upassende meget information. Når man giver den anden meget privat information, kan man hurtigt komme til at virke grænseoverskridende. Ved at vise for store følelser eller dvæle for meget ved sine følelser kan man komme til at lade sin intimsfære fylde for meget, og derved trække den anden ufrivilligt ind i denne og bringe denne i forlegenhed. Goffmans observation af reglerne for private informationer må derfor ligeledes kunne vendes om, argumenterer jeg for, idet overskridelsen også er mulig den anden vej rundt, såsom en persons overskridelse af grænserne for det fælles, sociale rum.

Som beskrevet i Kapitel 7 kan man ved at indtage "for meget" af vuggestuens trængte territorium komme til at *fylde for meget*. Her kan vi se, at man også kan fylde for meget med sine følelser, ved at gøre krav på mere af andres følelsesmæssige ressourcer, end man er berettiget til. Den venskabelige relation fordrer, at man åbner sig for hinanden, og her er bolden på forældrenes side, fordi pædagogerne, som en del af det Goffman kalder for undgåelsesritualer (Ibid:66-68), af respekt for forældrenes intimsfære ikke kan stille for indgående spørgsmål. Denne balance mellem at være åben og tillidsfuld, vise at man forstår sin overtrædelse, og samtidig ikke fylder for meget med sine skamfulde følelser, kan kun

holdes ved roligt at løse situationen, uden at genere andre og påkalde sig unødigt opmærksomhed, men samtidig tydeligt vise omgivelserne, at man er bevidst om, at her er sket et brud med den sociale orden. Således den kontrollerede 'damage control', hvor sandet fjernes fra Theas ansigt og den symbolske irttesættelse af Jeppe. Følelserne skal kontrolleres, og holdes i ro, så ingen bliver yderligere forlegne. Dette viser igen, hvordan den interdependent relation forældre og pædagoger imellem skaber et civiliseringsideal, der involverer en høj grad af social fornemmelse og selvbeherskelse. På én gang forventes det af forældrene, at de deler detaljer om familiens liv og udtrykker respekt for den sociale orden gennem forlegenhedsudtryk, men uden at overdrive, fylde for meget eller virke underdanige.

Afsnittet har vist, hvordan vuggestuebørnenes handlinger ses som afspejlinger af forældrenes evne som opdragere. Børnene ses som uforudsigelige og derfor ustyrlige, fordi de endnu ikke har lært normerne og reglerne i de sammenhænge, de indgår i (Bach 2011, Gilliam & Gulløv 2012). Dette giver forældrene et stort arbejde ift. at reparere og opretholde ansigt som civiliserede og troværdige forældre i vuggestuen. Ved at se på dette arbejde får vi øje på de sociale spilleregler og følelsesregler, som udgør den moralske og sociale orden i vuggestuen, og som er centrale for pædagoger og forældres kategoriseringer og forståelser af hinanden som tillidsfulde, tillidsværdige, mistænksomme og mistænkelige.

8.3 Engagement og deltagelse i Indby og Udby

Selvom afhandlingens fokus ikke er en sammenligning af forældrene i Indby og Udby, da var der, som nævnt, nogle interessante forskelle ift., hvordan pædagogerne opfattede forældrenes engagement i vuggestuerne. Dem vil jeg kort berøre for at vise, at tillidsarbejdet også kan forstås som en disciplin, der er påvirket af og påvirker andre sociale strukturer end fx de institutionelle og historiske.

Hvor pædagogerne i Udby ikke forventede eller appellerede meget til forældrenes deltagelse og engagement i vuggestuen, var forældrenes forskellige bidrag til vuggestuelivet en selvfølge i Indby, hvor forældrene generelt havde større økonomiske ressourcer og længere uddannelser. Ifølge Elias opfattes ressourcestærke og magtfulde individers adfærd som overlegen og mere civiliseret end mindre magtfulde menneskers adfærd (Elias 2000:43). Derfor kan man sige, at forældrenes bidrag i Indby afspejler civiliseringsidealer for 'den gode forælder'. Dil Bach viser i denne forbindelse, hvordan de velstillede og veluddannede forældre

må retfærdiggøre deres sociale position gennem ”overskudsagtig” civiliseret optræden (Bach 2011). Det samme kan til en vis grad siges om forældrene i Indby.

I Indby var der hoppe-madrasser på alle stuerne, som var doneret af forældrene. Der blev holdt arbejdsaftener, som var velbesøgte, og hvor der blev gjort rent, malet, repareret og bygget nye ting, som børnene kunne lege med. Pædagogerne holdt sig ikke tilbage for at spørge forældrene om hjælp til opgaver, som de i kraft af deres profession eller hobby kunne hjælpe med. Lægefarens blev spurgt om råd angående børnesygdomme, moren der var IT-servicemedarbejder blev bedt om at sætte de nye iPads op, mens en anden mor hjalp med at reparere et legetæppe på sin symaskine derhjemme. Forældrene deltog i fællesarrangementer med børnene og forældremøder, hvor institutionens pædagogik blev fremvist og diskuteret.

Alt denne involvering i institutionens daglige virke kan pege på, at forældrene gennem konkret deltagelse og støtte til institutionen er påvirket af en hybrid af det, som Hanne Knudsen i en skolesammenhæng kalder for henholdsvis opbakningsdiskursen og deltagelsesdiskursen (Knudsen 2008). Disse diskurser markerer i Knudsens studie et skifte fra en formel til en uformel og stadig mere utydelig grænse mellem skolen og hjemmet. Forældrenes understøttelse af disse samme diskurser kan anskues som ’et arbejde’ for at skabe sig et troværdigt image som ’god forælder’ ved at fremstå som loyal over for pædagogerne og engageret i vuggestuelivet.

Lederen i Udby gav, som nævnt i Kapitel 2, udtryk for, at forældrene ikke involverede sig nok i institutionens fællesarrangementer. Pædagogerne problematiserede ikke dette, men havde en fælles forståelse af, at man generelt ikke kunne have høje forventninger til den særlige forældregruppe, som de mente, de havde i Udby. Implicit i pædagogernes negative forventninger ligger en forestilling om, at forældrene i Udby er ”ressourcesvage” og dermed ikke kan agere lige så passende, eller ’civiliseret’, som forældre i andre områder af landet. Ved at afpasse deres forventninger, og holde invitationerne til institutionens arrangementer høfligt opfordrende, frem for direkte, undgår pædagogerne at konfrontere forældregruppen på en måde, der fremstår for magtfuld. Selvom lederen og pædagogerne fortsat abonnerer på opbakningsdiskursen (Knudsen 2008), er det vigtigere for dem ikke at bryde med informaliseringens dominerende civiliseringsideal om uformelle og ligeværdige autoritetsrelationer for derved at undgå, at hverken forældrene eller pædagogerne taber ansigt. Pædagogernes forventninger, rationaler og idealer om at forældrene skal engagere sig og udvise opbakning til institutionens aktiviteter er således kontekstbestemte og dermed ikke så bastante

og ufleksible, som man kan få indtryk af i nogle af de ovennævnte skolestudier. Udbys eksempel viser, at både pædagoger og forældre er sensible over for hinandens udtryk og forventninger. Tillidsarbejdet er altid gensidigt, fordi forældre og pædagoger er funktionelt orienterede og emotionelt forbundne i interdependente relationer.

Trods det fælles ideal om engagement og deltagelse fra forældrene, stilles der altså forskellige forventninger til forældrene de to steder. Dette kan betyde, at forældrene i Udby ikke oplever dette ideal lige så stærkt som forældrene i Indby, og derfor ikke gør det til en central del af deres 'tillidsarbejde' at hjælpe til og deltage, ligesom det er tilfældet i Indby. På den måde bekræfter forældregrupperne begge steder pædagogernes forventninger og bidrager hvert sted til at objektivere de institutionelle forventninger. Det betyder dog ikke, at pædagogerne i Udby havde mindre tillid til forældrene, end de havde i Indby. Tillidsarbejdet udgør netop en gensidig afstemning af forventninger. Pointen er, at fordi pædagogernes forventninger til forældrene i Udby var anderledes, så tilpassede forældrene sig disse. Pædagogerne i Udby gav sjældent udtryk for, at de følte sig truet af forældrenes involvering og kritik, i modsætning til i Indby, hvor forældrene var mere ressourcestærke. Næste afsnit viser i forlængelse af dette, hvordan forældrenes engagement og deltagelse også kan blive "for meget" for pædagogerne.

8.4 Det er mig, der bestemmer – når forældrene blander sig

LEA: Altså, jeg har haft nogle forældre, hvor jeg kunne godt mærke, der skulle jeg lige... hvem var det, der bestemte på stuen. Om det var de der forældre eller... vi havde nogle forældre, de kunne godt lide at fortælle os, hvad de syntes vi skulle lave i julemåneden, og vi kunne også lige gøre det, og det kunne også være rigtig fint, hvis vi tog op på naturhistorisk museum, hvor jeg sådan lige havde... der var det mig, der bestemmer, hvad dagen indeholder på stuen. Og sætte den der grænse. Og blev meget tydelig omkring det.

Ane: Og hvordan blev det modtaget så?

LEA: Super fint! Men det var da lige sådan grænseoverskridende at skulle træde så meget [i karakter].

Ane: At det sådan blev nødvendigt at sige 'det er faktisk mit arbejde'?

LEA: Ja, og jeg tror, at de havde haft nogle skiftende vikarer, inden jeg kom tilbage og havde bare en enormt stærk gruppe af forældre, der havde et godt sammenhold, og der hurtigt kunne blive enige om, hvad der ville være godt for deres børn på stuen. Det ku' være fedt, at de fik taget et gruppebillede på onsdag og sådan noget.

Ane: Så det er også udtryk for engagement?

LEA: Helt vildt. Ja, det er jo både rigtig godt, det der engagement. På de rigtige steder, på det rigtige tidspunkt.

Dette eksempel illustrerer, hvordan der til forventningen om engagement og deltagelse hører en balancegang mellem 'at blande sig' og 'at involvere sig', som forældrene skal fornemme og tilpasse sig for at bevare pædagogernes anerkendelse. Det er ikke ualmindeligt, at pædagogerne på forskellig måde udtrykker frustration, når nogle forældre engagerer sig "for meget" i pædagogernes arbejde. Da oplever de det som, at forældrene blander sig, hvilket jeg forstår således, at forældrene overskrider grænserne for pædagogernes territorium. Forældrene kan blive en trussel mod pædagogernes autoritet, hvis de etablerer sig som en mere integreret gruppe, med en samlet stemme. Dette er relateret til pointen, som jeg beskrev i Kapitel 7, hvor det var 'outsidernes' svage indbyrdes sociale integration, der gjorde, at de havde svært ved at ændre magtbalancen ift. 'de etablerede' (Elias & Scotson 1994).

I eksemplet ovenfor kan man måske tale om, at der byttes rundt på, hvem der er etableret, og hvem der er outsider. På den ene side siger Lea, at forældrenes engagement og sammenhold som udgangspunkt er en god ting, men når det kommer til stykket, kan det på den anden side blive en trussel mod den etablerede rammesætning, der fortæller, at det er pædagogerne, der bestemmer i vuggestuen, er eksperterne og har vidensmagten. Man kan sige, at det demokratiske lighedsideal, og den etablerede hierarkiske orden inden for relationen, udfordrer hinanden, når forældregruppens stærkt integrerede samlede stemme ikke passer med pædagogernes dagsorden. Som beskrevet i afsnit 7.5, er sådan en samlet og integreret forældrestemme en sjældenhed. Pædagogernes status som de etablerede med definitionsmagten udgør en stadfæstet selvfølgelighed i en grad, som synes svær at udfordre, hvilket citatet fra Lea også understøtter. Forældrenes forskellige bidrag til vuggestuens dagligdag sker derfor oftest på pædagogernes initiativ. På linje med Dannesboes studie kan man sige, at det gælder for forældrene om at finde en passende grænse for engagement ift. vuggestuen (Dannesboe 2012, Dannesboe et. al 2012). Overskrider forældrene denne grænse, tvinges pædagogerne til at *træde i karakter og vise hvem der bestemmer*. Med andre ord må de udtrykke autoritet på en måde, der ikke stemmer overens med idealet om de uformelle og venskabelige relationer, lighedsidealet og konsensus-rationalet. Mødet mellem de modsatrettede idealer tvinger på den måde det pinlige frem i relationen. Derfor kræver engagementet, som andre også pointerer (Dannesboe 2012, Palludan 2012, Knudsen 2008, Ravn 2008, Kousholt 2006, Akselvoll 2016

m.fl.), en høj grad af sensitivitet over for institutionens forventninger til dem som forældre, men pædagogerne må ligeledes foretage dette aflæsningsarbejde for at kunne udtrykke deres egne forventninger og få deres vilje igennem på en passende måde, der stemmer i med informaliseringens civiliseringsidealer.

8.5 *Inden for rimeligheden - den gode civiliserede forælder*

I følgende beretning fra Udby fortæller Fies mor om et længere forløb, hvor hun har forhandlet med Fies pædagoger om at få hjælp til at undersøge, hvorvidt Fies sprog udvikler sig, som det skal. Moren oplever, at pædagogerne har været for langsomme til at sætte en undersøgelse i gang, hvorfor hun selv startede den hos egen læge, og begyndte at lave sprogarbejde med Fie derhjemme, i stedet for at konfrontere pædagogerne med sine bekymringer.

Fies mor: Hvis jeg havde været mere firkantet, så tror jeg måske godt, det kunne være blevet træls at være i. Jeg har været lidt mere skrap, end jeg havde lyst til at være. Jeg har ikke lyst til at være sådan en forælder, der bare: 'Se kun mit barn, det er kun mit barn, der er her'. Fordi jeg synes, det er ucharmerende, at man ikke kan se sammenhængen, at der også er andre børn, der skal til. Som fx også skal på tur. Så nej, jeg har ikke lyst til at komme og være på den måde krævende. Der er ingen tvivl om, at jeg vil Fie det bedste. Og jeg ville gå gennem ild og vand for hende. Hvis det kom dertil. Det vil jeg! Men inden for rimeligheden, forstået på den måde, at der også skal være plads til andres børn. Og det er jo ikke sådan, at pædagogerne derovre skal smide alt, hvad de har i hænderne, for at vurdere Fies sprog. Det er absolut ikke det, jeg mener. Men dét skal også gøres. Nu er de ved at have startet op efter sommerferien. Nu tænker jeg lige, at de er kommet i gang igen. De skal også lige finde sig selv tilbage på arbejde.

Der går store overvejelser om, hvilken slags forælder Fies mor har lyst til at være, forud for hendes 'ikke-konfrontation'. Eksemplet viser, at tillidsarbejdet kræver en fin sensitivitet over for situationer ift. vuggestuen. Fies mor må aflæse situationen, rationalisere og vurdere, hvilken adfærd, der er passende, og tilpasse sig denne. Fies mor vælger at vente med at tale med pædagogerne om sprogvurderingen, til de *er kommet i gang* efter sommerferien – også selvom hendes bekymring ift. Fies sprog efterhånden er et år gammel, og Fie snart skal starte i børnehave. I mellemtiden behovsudsætter Fies mor, og hun tager hensyn og small-talker med pædagogerne, som hun plejer. Som hun siger et andet sted i interviewet: *Jeg vil gøre rigtig*

meget som forælder, for at have en god tone. Det er vigtigt for Fies mor ikke at fremstå *firkantet, egoistisk og krævende*, derfor er hun ærgerlig over, at hun på et tidspunkt i forløbet kom til at være *lidt mere skrap*, end hun ønskede. Hun forbinder det at vise og udøve åbenlys magt med ubehag og med uacceptabel *ucharmerende* adfærd. I citatet kategoriserer hun ikke blot sig selv som en forælder, der handler inden for en forestillet *rimelighedsgrænse*, men siger samtidig at forældre, der overskrider denne grænse er *ucharmerende, urimelige, for firkantede, krævende og skrappe*. De overskrider den moralske orden, som ideen om den civiliserede forælder er indskrevet i (Bach 2012:214). Tillidsarbejdet, altså arbejdet for at styre andres indtryk af hende som en civiliseret og tillidsvækkende forælder, handler derfor, for hende, som det gør for de fleste forældre i materialet, om at balancere mellem at passe godt på sit barn og samtidig bevare sin selvkontrol i møderne med pædagogerne på en måde, som er inden for *rimeligheden*.

Som de næste eksempler viser, forstyrres konsensus-idealet og opbakkingsdiskursen, når forældrene ind imellem eksplicit udtrykker sig kritisk, eller stiller spørgsmålstejn ved vuggestuens praksis. Når forældrene ikke spiller med på det etablerede 'script' for interaktionsordnen, som foreskriver, at man udviser en høflig, overfladisk enighed (Goffman 1982:35-36), da omskriver deres adfærd så at sige manuskriptet for situationen fra at være et møde mellem en autoritet og en underordnet, som tilpasser sig den etablerede definition, til at være en situation, hvor der forhandles om magten til at definere. Når magtforhandlingerne bliver åbenlyse, bliver lighedsidealet og tilliden ligeledes udfordret, fordi det sår tvivl om, hvorvidt man kan regne med, at disse forældre vil blive ved med at udsætte pædagogerne for at blive forlegne, når de ekspliciterer deres uenighed. Pædagogerne kan forsøge at redde sådan en situation ved at tilbyde disse forældre et andet ansigt. Et sådant forsøg ses i følgende feltnote, hvor Sigrids mor reflekterer over sin relation til pædagogerne.

Sigrids mor fortæller, at hun 'tror godt at institutionen ved, at hun nogle gange er kritisk', men at hun 'forsøger at holde det lidt tilbage'. Hun tror, at pædagogerne har puttet hende i en 'kategori af de kritiske forældre', og at de godt ved, at hendes 'tillid ikke er uforbeholden, eller at den faktisk ikke er der'. Hun siger, at 'det gælder om at have en god relation til pædagogerne, og at vise at man vil relationen'. Dengang hun viste, at hun var kritisk ift. brug af iPads i institutionen, oplevede hun, at LEA brugte meget krudt på at fortælle hende om, hvor godt det er, og hvor mange forskellige ting, de kan bruges til. Hun kunne godt gennemskue, at

det var fordi, de lige havde været til et møde, hvor hun ytrede sig kritisk ift. iPads, og at LEA nu var ude på en mission om at overbevise hende om, at iPads var ok. Så hun lægger bånd på sig selv, og smiler høfligt. Hun ved godt, at pædagogerne gennemskuer det, og på den måde er det lidt 'et skuespil', siger hun.

Når forældrenes kritik udfordrer den situationelle orden, starter der, hvad Goffman kalder for en 'korrektionsproces' ["the corrective process"] (Goffman 1982:19-23). Når pædagogerne forsøger at overbevise Sigrids mor om, at iPads er en god ting at få ind i vuggestuen, kan det forstås som en måde at tilbyde hende et andet ansigt på, end det hun selv har præsenteret. Sigrids mor er stadig ikke glad for det, og forsøger at styre sine følelser og udtrykke, at hun er tilfreds og tryk ved vuggestuen. Dette kan ses som en måde at vise pædagogerne, at hun fortsat er pålidelig, og at de adfærdsregler, som hun har brudt (konsensus- og opbakningsdiskursen) fortsat står ved og er urørlige (Ibid.). Hun identificerer sig stadig som en *kritisk forælder*. Hun ser lige igennem pædagogens redningsaktion, som derfor bekræfter denne selvforståelse. Ved at give hendes overtrædelse overdreven opmærksomhed, understøtter pædagogen på den måde morens mistillid. Kunsten ved ansigtsarbejdet er netop at holde det diskret og subtilt. Som Goffman skriver:

"Social life is an uncluttered, orderly thing because the person voluntarily stays away from the places and topics and times where he is not wanted and where he might be disparaged for going. He cooperates to save his face, finding that there is much to be gained from venturing nothing" (1967:43)

Interaktionsordnen betyder, at man nogle gange har mere at vinde ved ikke at vove noget, forstået således, at det i hvert fald er en effektiv måde at holde freden og den venskabelige stemning på. I stedet for at tage imod det ansigt, som pædagogen tilbyder, vælger Sigrids mor en linje, hvor hun lader kritikken stå, og vender tilbage til den overfladiske, høfligt venskabelige facon. Dette kræver fra hendes side, at hun *lægger bånd på sig selv og smiler høfligt*, fordi *det gælder om at have en god relation til pædagogerne, og at vise at man vil relationen*, som hun siger. Denne linje betyder, at pædagogerne fortsat står tilbage med hendes kritik, og at spændingen, som den skabte, står uforløst. Brud på konsensus-idealet og den etablerede rammesætning synes særligt betydningsfulde for relationen mellem forældre og pædagoger, og kræver ubetinget, at der indledes forhandlinger, som også afsluttes.

Rammesætningen i sig selv betyder, at forhandlingen kun har én mulig udgang, nemlig at Sigrids mor indvilger i konsensus. Ved at undlade at afslutte forhandlingen, insisterer Sigrids mor på, at relationen er lige, og hun ”truer” på den måde pædagogernes status som vuggestueterritoriets legitime autoritet. Men fordi lighedsidealet og den demokratiske relation er en gældende ramme på linje med konsensus-idealet, er det svært for pædagogerne at insistere på videre forhandling. Sigrids mors kritik og hendes anstrengt høflige smil betyder derfor, at spændingen i relationen øges. Kathe, beskriver i følgende eksempel lignende situationer fra pædagogernes perspektiv.

KATHE: Men så er det jo, at dem, hvor man ikke ligesom er det samme sted, hvor man så må gøre sig umage med at prøve at møde dem der, hvor de er. Komme dem i møde. Der er nogle, der skal bruges flere kræfter på end andre. De kan godt have nogle andre holdninger til, hvordan barnet skal ankomme, eller hvordan barnet skal passes, eller hvordan tøjet skal være eller et eller andet i den stil. Hvor lang tid de må sove. Hvis man bestræber sig på, at få sådan en fælles forståelse, og det bliver selvfølgelig [griner] at få dem over på vores banehalvdel.

Som Kathe beskriver, bruger pædagogerne mange kræfter på at få forældrene over på deres *banehalvdel*. Som hendes grin også afslører, er det paradoksalt, at rammen for mødet med forældrene fordrer konsensus og lighed samtidig med, at det ubetinget er pædagogerne, der har den endelige autoritet. Uanset hvilket *sted*, eller hvilken grundlæggende holdning til pædagogik og børneopdragelse, forældrene og pædagogerne har, da fordrer mødet derfor tillidsarbejde. Når de er uenige, vil pædagogerne forsøge at tilbyde forældrene et andet ansigt ved at overbevise dem. Forældrene vil da enten blive overbevist eller forsøge at tage en anden linje, som mere eller mindre subtilt insisterer på, at begge parter er legitime beslutningstagere. Tre af de fire ledere, og også nogle af de mere erfarne pædagoger, kunne tilmed berette om forældre, der havde valgt at holde fast i det kritiske ansigt og fortsætte en eksplicit forhandling af autoritetsrelationen. Sådanne forløb endte typisk i, at begge parter indså, at tilliden var uoprettelig, og at de flyttede barnet til en anden institution. Sigrids mor havde selv erfaret sådan et forløb. En dag på stuen fortæller Lea om forældremødet, hvor Sigrids mor og en anden udtrykte, at de ikke ønskede iPads i vuggestuen.

LEA: De er sådan nogle, der bare er i opposition. Sigrids mor kom fra en anden institution, så vi var meget spændte på, hvad hun var for én. Hun var utilfreds i den gamle. Hun er sådan én,

der bare synes, at det er unaturligt, at små børn går i institution. Hun kan bare ikke tage de 2 år ud af sit liv, selvom hun gerne ville. For hende er det et samfundsproblem.

Ane: Men så betyder det jo også, at hendes kritik ikke går på institutionen, men på samfundet?

LEA: Ja, det er rigtigt. Men hun tager så nogle af de kampe med os alligevel. Fx har hun nægtet at passe sig ind i timeordningen²⁴.

Som eksemplet med Sigrids mor viser, kan det at give udtryk for uenigheder have konsekvenser for pædagogernes forventninger til forældrene. Når relationen allerede fra start er spændingsfyldt, kan det være svært at gøre succesfuldt tillidsarbejde. I det lys forstår man, at Sigrids mor bevidst vælger at anlægge et ansigt af høflig, overfladisk enighed, fordi den måde relationen til pædagogerne er rammesat på, ikke stiller et reelt ansigt som 'den gode civiliserede forælder' til rådighed for hende. Den hierarkiske struktur i deres relation kan hun ikke ændre alene, derfor må hun vende tillidsarbejdet indad og arbejde med sine egne tillidsfølelser ved at foregive sin tillid til pædagogerne, jf. Hochschilds 'deep acting' (2012). At anlægge det høflige smil, og smile smilet, indtil hun føler det, er den vej, hun vurderer, er den bedste til at korrigere sin overtrædelse og genoprette tilliden. Hun accepterer, at pædagogerne har kategoriseret hende som *kritisk*, eller som Lea formulerer det, *sådan nogle, der bare er i opposition*. Både forældre og pædagoger er afhængige af, at relationen fungerer, men Sigrids mor er emotionelt investeret på en anden måde end pædagogerne, fordi det er hendes eget barn, hun overlader til institutionen. Derfor bliver hun nødt til at tilpasse sig og agere tryk og tillidsfuld i relationen, selvom hun måske ikke er det. Dette øger spændingen i relationen, og intensiverer tillidsarbejdet. Som Sigrids mor selv formulerer det i interviewet: *Jeg har ret meget antennerne ude i forhold til – hvordan er stemningen lige?*

Fies mor og Sigrids mor fremhævede begge deres egen indsats for at holde relationen til vuggestuen god. Eksemplet med Fies mor viser, hvordan forældrene kan strække sig langt for at vinde og bevare pædagogernes "gunst". Så længe de har denne, har de også adgang til pædagogernes tillid og anerkendelse af dem som *gode forældre*. Sigrids mor forsøger ligeledes at få en *god relation*, og *vise at hun vil relationen*, men historikken bag hendes facade er

²⁴ I timeordningen skal forældrene vælge, hvor mange timer om ugen, deres barn skal gå i institutionen.

allerede stadfæstet som *kritisk forælder*, hvorfor hun med sit tillidsarbejde højst opnår, at de daglige møder med pædagogerne bliver tålelige. Med Elias og Goffman kan man sige, at forældrenes involvering i vuggestuelivet, og deres arbejde for at pleje relationen og tilpasse sig, afspejler den moralske og hierarkiske orden, som omgærder relationen. Det fortæller noget om kriterierne for 'den gode vuggestueforælder', og viser, at dette ikke alene drejer sig om at vise, at man er god til at opdrage og udvikle børnene i institutionens eller nationens billede, men også om at bevare en *god tone* over for pædagogerne og om at hjælpe pædagogerne med at opretholde den etablerede rammesætning af vuggestuen.

8.6 *Det der gør allermest ondt – når følelsesreglerne overtrædes*

JOAN: Det er tilliden, jeg synes, der er allervigtigst. Det mærker jeg nok specielt på, at hvis jeg føler, at en forælder ikke har tillid til, at jeg passer deres barn ordentligt, eller gør mit arbejde ordentligt, så er det noget af det, der gør allermest ondt. Altså, jeg kan leve med, at de siger: 'Hvorfor er I ikke så meget ude, eller hvorfor gør I sådan og sådan'. Men hvis jeg oplever, at en forælder gentagende gange fortæller mig, at han eller hun ikke tror på, at jeg gør det, der er bedst for deres barn. Det jeg mener, er det aller allerbedste, så... Der rammer det mig rigtig hårdt.

Jytte: hvis man har en enkelt forælder, som er meget kritisk og meget utilfreds, og synes at alt, hvad man gør, det faktisk ikke er helt godt nok, fordi de hellere ville have, at det lige blev gjort på en lidt anden måde [griner], som var deres måde eller noget. Altså, så kommer det til at fylde rigtig meget, fordi vi vil jo rigtig gerne gøre tingene godt. Så hvis man føler, at der hele tiden er nogle, der synes, at man ikke gør det godt, så bliver vi jo påvirket af det, synes jeg. Og det kommer også nogle gange til at fylde sådan urimeligt meget, synes jeg, hvor man måske glemmer, at de 49 andre forældre, de faktisk er rigtig glade for det.

Når pædagogerne talte om forældre, der ikke havde tillid til institutionen eller pædagogerne, blev det særligt tydeligt, hvorfor det var så vigtigt for dem, at forældrene havde sådan tillid. Som citaterne eksemplificerer så har sådanne uoverensstemmelser stor følelsesmæssig betydning for pædagogerne. Det er vigtigt for dem, at forældrene oplever, at de gør deres arbejde ordentligt, og at forældrene er rigtig glade og synes, at de gør tingene godt. Når pædagogerne finder ud af, at dette ikke er tilfældet, bliver de påvirket, og det gør allermest ondt, og rammer hårdt, og det fylder urimeligt meget, at nogle forældre synes, at de ikke gør

det godt. Når forældrene ikke har tillid til pædagogerne, overskrider de følelsesreglerne (Hochschild 2012). Ifølge den etablerede rammesætning har pædagogerne, som før nævnt, krav på forældrenes taknemmelighed, anerkendelse, sympati, loyalitet og tillid. Når disse krav ikke imødekommes af forældrene, kan pædagogerne give fri for ellers tabubelagte følelser. Da føler de ret til at være forargede, irriterede, forurettede, og sårede. Konsensus-idealet bliver således udfordret, når forældrene kritiserer og derigennem sætter spørgsmålstejn ved pædagogernes praksis. Med Goffman kan man sige, at kritikken udgør en underkendelse af det selv, som pædagogerne forsøger at gøre krav på gennem deres performance som professionelle eksperter (Goffman 1982:105-106). Kritikken udfordrer rammesætningen af vuggestuen som pædagogernes territorium og det dertilhørende tillidsimperativ. Kritik og mistillidserklæringer bliver lig med at trække en grænse midt gennem figurationen. Man kan sige, at der allerede eksisterer grænser i figurationen, fordi figurationer består i status- og autoritetshierarkier; grænser der dog er socialt accepterede og forventede. Kritikens grænsedragning, derimod, udgør set fra pædagogernes perspektiv en ikke-legitim grænsedragning, fordi den på én gang truer både det eksisterende hierarki og den følelse af konsensus, som de stræber efter inden for dette. Dermed trues for det første funktionaliteten, idet det gør det sværere for pædagogerne at tage beslutninger, når beslutningerne skal forhandles og flere gør krav på indflydelse. For det andet trues værdifællesskabet og tilliden til, at 'vi' som udgangspunkt synes godt om hinanden og er loyale, selv når forældre kritiserer.

Ovenstående handler således om det emotionelle bånd, der binder forældre og pædagoger sammen i vuggestuefigurationen. Når den ene part nedgøres, ydmyges eller underkendes, berøres alle parter (Elias 1970:137). I sin tekst *Human interdependencies – problems of social bonds* (1970) diskuterer Elias, hvordan mennesker ikke kun er funktionelt afhængige af hinanden, men også affektivt. Dette gør han ved at fremhæve, hvordan vi bliver emotionelt påvirket, når vi mister mennesker vi holder af, eller når større sociale grupper trues af andres underkendelse. Elias behandler dog ikke den mulige situation, hvor underkendelsen kommer indefra gruppen selv, sådan som Goffman gør det i *Embarrassment and social organization*. Han skriver: "The discreditor is just as guilty as the person he discredits - some times more so, for, if he has been posing as a tactful man, in destroying another's image he destroys his own" (1982:106). I dette perspektiv kan vi sige, at pædagogerne bliver forlegne, ikke kun fordi deres eget selv underkendes, men de bliver også forlegne på forældrenes vegne for at have overtrådt følelsesreglerne og ødelagt deres eget image som 'gode forældre'. Den gensidige afhængighed betyder, at alle har en interesse i at opretholde hinandens ansigter.

8.7 Opsamling

Dette kapitel har, på baggrund af det forrige kapitels identificering af tillidsimperativet, fokuseret på hverdagens interaktioner mellem forældre og pædagoger. Disse interaktioner har jeg anskueliggjort som et intensivt gensidigt 'tillidsarbejde'. Dette arbejde kræver, at begge parter forsøger at tune sig ind på hinanden ved at aflæse indbyrdes situationer, og rationalisere, vurdere og tilpasse sig hinanden. Jeg har fokuseret på forskellige elementer af interaktionerne såsom jokes, latter, pinlighed samt forestillinger om, hvad der udgør rimelig og urimelig adfærd i vuggestuerne.

Tillidsarbejdet involverer en form for tillidstests, som bl.a. udtrykkes gennem jokes og leg med sociale konventioner. I vuggestuens sociale situationer ligger en fordring om at grine sammen for herigennem at sløre autoritetsrelationerne. Deltagerne skal på samme tid navigere inden for den afslappede, uformelle facon og det skæve magtforhold mellem forældre og pædagoger. Jokes og latter muliggør, at disse formaliserede og informaliserede rammesætninger kan sameksistere, og sikrer at ingen taber ansigt.

Forældrenes arbejde med at reparere facader, som børnene ind imellem får til at krakelere, viser de sociale spilleregler og følelsesregler, som udgør den moralske og sociale orden i vuggestuen, og som aftegner en retning for 'det civiliserede' og 'det uciviliserede'. Det viser også, at selvom det ofte er pædagogerne, som har definitionsmagten, da er forældrene, i kraft af dette arbejde, med til at bekræfte og reproducere disse idealer. Når de afstår eller subtilt undviger fra at gøre dette arbejde, er dette også en måde at udfordre idealerne på, men det indebærer en risiko for at blive kategoriseret som en problematisk forælder.

Analysen har også vist, at der, som i flere andre forældre-/institutions-studier, eksisterer et ideal og en norm om, at forældrene skal engagere sig og deltage i vuggestuens hverdag og forældrearrangementer. Dette ideal imødekommes mest i Indby, hvilket viser, hvordan det civiliserede oftest defineres ud fra den adfærd, som et givent samfunds kulturelt veletablerede og højest uddannede har. Idealet om engagement og deltagelse udgør dog en balance. Dette så vi i eksemplet med Lea, hvor en gruppe forældre kom til at engagere sig "for meget", og dermed overskred pædagogens grænse i form af at tvinge hende til at *træde i karakter og vise hvem der bestemmer*.

Forældrene gør et stort arbejde for at holde balancen og stille *rimelige* krav til institutionen, for derved at bevare og vinde pædagogernes anerkendelse og gode vilje. Er denne grænse først

overtrådt, således at der er etableret en gensidig mistillid, er det, som vi så ift. Sigrids mor, svært at genetablere tilliden. I stedet så vi, hvordan Sigrids mor blot kunne forsøge at gøre relationen tålelig ved at *spille med*. Endelig så vi pædagogernes stærke følelsesmæssige reaktioner, når deres autoritet udfordres af forældrene. Disse reaktioner understreger, at relationen også indebærer en emotionel afhængighed. Pædagogerne er afhængige af, at forældrene anerkender deres arbejde og professionelle autoritet.

I næste kapitel undersøger jeg de kommunikative udvekslinger, som forældre og pædagoger har om hinanden, bag facaderne. Pædagogernes vurderende udvekslinger om forældrene kan forstås i forlængelse af deres emotionelle afhængighed af forældrene, men som vi skal se, udgør disse udvekslinger en mere almen social omgangsform, som gennem deres tabuiserede form også fortæller noget om institutionelle vilkår i bredere forstand.

9. Backstageudvekslinger og vuggestuesladder

Hverdagen i vuggestuerne giver særligt gode rammer for, at personalet uforstyrret kan udveksle informationer om forældrene. Som jeg var inde på i Kapitel 5, er den almene forståelse af babyer og tumlinger, at de ikke rigtig forstår, hvad voksne taler om, hvis det ikke er direkte henvendt til dem, og at de i det hele taget ikke rigtig forstår, hvad der sker omkring dem. Dette kan man fx se, når forældre og pædagoger taler om børnene, imens de er der, på måder som de aldrig selv ville tale om hinanden på, hvis der var risiko for, at den anden hørte det. De små børn regnes endnu ikke som ligeværdige samtalepartnere, og derfor har voksne (både forældre og personale i materialet) en tendens til at vende deres kommunikation mod hinanden, også når der er børn til stede. Børnene sover lange middagslure, som giver rum for, at pædagogerne kan ordne praktiske ting, holde pauser og møder, samt være mange voksne om at passe de få børn, der eventuelt ikke sover. Det er meget sjældent, at der kommer forældre i institutionen i middagsstunden. Derfor forvandles vuggestuen til et 'backstage' i dette tidsrum, og pædagoger og medhjælpere evaluerer dagen, planlægger næste dag, og udveksler informationer, historier og vurderinger om børn og forældre relativt frit. Nogle af disse udvekslinger havde en tabubelagt karakter, der, som nævnt i metodekapitlet, på nogle områder havde karakter af sladder. Med Elias og Scotsons karakteristik kan man benævne udvekslingerne som sladder:

"It had all the characteristics of a gossip story. The tone of voice and the vocabulary were the same, so was the simplification of characters and motives, the setting of highlights in terms of black and white and, of course, the underlying norms and beliefs [...] That did not mean they always cast blame on others or had undertones of malice. There was no lack of compassion in the gossip of the 'villagers' or of sympathy with the misfortunes of others" (Elias & Scotson 1994:92).

Den sidste bemærkning om fraværet af ondsindethed i sladder er vigtig. Det er ikke intentionen med dette kapitel at udstille pædagogernes 'backstage'-udvekslinger eller mistænkeliggøre dem ved at benævne dem 'sladder'. Jeg forstår sladder som moralsk vurderende informationsudvekslinger om mennesker, der ikke selv er til stede. Sladder foregår alle steder, hvor mennesker er sammen (Gluckman 1963:308, Elias & Scotson 1994:100). Det udgør et grundvilkår i sociale sammenhænge, at mennesker forholder sig moralsk vurderende til hinanden, og at de deler disse vurderinger. Som sociologen Jörg R. Bergman skriver, kan sladder fortælle os noget om, hvordan grupper fungerer, hvordan normer og moral konstrueres

i hverdagen, og hvordan den medvirker til at skabe og opretholde forskellige magtforskelle og sociale hierarkier (Bergman 1993). Jeg anskuer således sladder som et vigtigt element i interdependente relationer – og som en præmis for socialt samvær i al almindelighed.

Ved at sætte sladrebegrebet i spil, mener jeg at kunne indfange nogle nuancer, som fx diskursbegrebet eller udvekslingsbegrebet alene ikke kan. Jeg forstår sladder som en bred kommunikativ genre (Bergman 1993:26). Kroplige tegn, mimik, rytme og vejrtrækning i forbindelse med en udveksling må i denne brede forstand medregnes for at kunne forstå et udsagn. Med det greb om 'sladder', som jeg anlægger, bliver det muligt (og nødvendigt) at se ud over de rent sproglige og diskursive tegn. Sladder-begrebet kan dermed bruges til at diskutere forskellen på de udvekslinger, som udspringer af pædagogernes statslige mandat og pligt til at diskutere børnene og forældrene, og den mere intense, insinuerende og sommetider dømmende stil, som præger de udvekslinger, jeg kategoriserer som sladder.

Pædagogerne understreger løbende deres velvilje, respekt og i flere tilfælde også en nærmest kærlig form for medfølelse og forståelse for forældrene. Men det er de underliggende normer og idealer, som Elias & Scotson beskriver i citatet ovenfor, der forekommer under en given kommunikativ, som udgør forskellen på informativ udveksling og 'sladder'. Ikke alle pædagogernes udvekslinger kan betegnes som sladder. Som Bergman (1993:41) også bemærker, er det ikke altid lige let at skelne sladder fra samtale. Sladder er flettet sammen med mange andre forskellige kommunikationsgenrer, der krydser ind og ud af hinanden. Pædagogerne i materialet ekspliciterer selvklart ikke, hvornår de bevæger sig fra sladder til faglig udveksling, eller fra faglig udveksling til sladder. Overgangene er flydende og hyppige. Derfor kræver det en særlig opmærksomhed ift. fx ændrede tonefald, insinuerende blikke, kropssprog, eller ekstra dybe vejrtrækninger at opfange og iagttage sladder. Det er sådanne detaljer, der udgør eller akkompagnerer udvekslingerne, og som definerer dem som sladrepraksis i mit materiale. Disse tegn fungerer både som ordløse vurderinger, men også som markeringer af og forhandlinger om fortrolighed. Ved fx at sænke stemmen, kigge ned, knibe øjnene sammen eller skære en grimasse inviteres modtageren ind i et fortroligt rum, som denne kan godkende ved at nikke eller spejle invitationen, eller afvise ved at vende kroppen eller hovedet, eller blot undlade at spejle. Når det fortrolige rum er skabt, har sladder frit løb, og fortællingerne kan få lov at rulle og brede sig til tematikker, der ikke nødvendigvis er relateret til det forudgående. I pædagogernes sladder er der ikke noget, som er irrelevant, der er ingen

oplysninger, som er for delikate. Samtidig er udvekslingerne omgærdet af en vis diskretion og respekt for dem, de handler om. Bergman beskriver denne dobbelttydige adfærd som sladderens afspejling af de sladrendes ambivalente forhold til normer og moral. På den ene side opfører de sladrende sig som om, at det, de foretager sig, er umoralsk, og på den anden side, forholder de sig til dem, de sladrer om, som umoralske (Bergman 1993:146).

I sladdereren markeres forskelle og ligheder, og det som Elias & Scotson kalder for 'blame gossip' og 'praise gossip' uddeles (1994). Som Elias & Scotson ligeledes argumenterer for, har graden af intern integration inden for en gruppe stor betydning for dens mulighed for at udveksle information og sladder om andre grupper. I vuggestuerne er der, som jeg har været inde på, stor forskel på henholdsvis personalegruppens og forældregruppens interne integration. Forældregruppen er mindre integreret, da forældrene kun mødes sporadisk og har få ting tilfælles sammenlignet med pædagogerne, der deler fag og arbejdsdag. I relation til børnehaver og skoler, besøger børn ofte hinanden individuelt eller i organiserede legegrupper, eller de går til fritidsaktiviteter sammen, hvor forældrene ligeledes mødes uden for institutionen i forbindelse med, at de henter og bringer børn, eller organiserer at skiftes til at passe børnene og lave legeaftaler. Sammenlignet med dette, udgør vuggestueforældre en langt mindre integreret forældregruppe. Ovennævnte praksisser forekommer kun sjældent blandt vuggestueforældrene, da de sjældent er sammen uden for vuggestuen på en måde, der indbyder til at lære hinanden at kende. Derfor rækker vuggestueforældrenes sladder-cirkler ([eng: gossip circuits] Elias & Scotson 1994:94) ofte kun til familien, de nærmeste vennepar og evt. mødregrupper, som imidlertid i nogle tilfælde overlapper med andre forældre fra vuggestuen.

Som beskrevet i Kapitel 7, er det pædagogens 'framing' af hverdagen, der må betragtes som den etablerede. I det følgende vil jeg vise, hvordan pædagoger, og til en vis grad forældrene selv, reproducerer denne magtfordeling, når de sladrer med hinanden i vuggestuen. Her udtrykker de distance til normer og adfærd gennem følelser som afsky, forargelse, forurettelse og latterliggørelse af nogle forældres livsformer og præferencer, som konstrueres som problematiske alternativer ift. til den etablerede 'framing', der passer ind i vuggestuens hverdag og prioriteringer. Således positionerer pædagogerne sig, og opbygger en gruppeidentitet ved at vise over for hinanden, hvilke former, de tager afstand fra, og hvilke, de gerne selv vil forbindes med. Dette munder ud i forskellige kategoriseringer og stereotypiseringer af forældrene. Sladrematerialet giver adgang til adskillige kategorier, mens jeg vælger her at fokusere på tre

af disse, som var særligt interessante og som på sin vis resonerer med kategorierne fra kortsorteringsøvelsen, som jeg gennemgik i Kapitel 5.

9.1 Uansvarlige, resourcesvage forældre

Udby, 7.8.2014

Det er eftermiddag, og stuens voksne og de vågne børn er samlet omkring bordet, i færd med at spise madpakker. Theas (1,7) morfar ankommer. Stuepædagogerne MERETE og KAREN taler med ham om nogle knopper, Thea har på benene. Storesøster er med. Morfaren foreslår, om knopperne mon ligner søsterens. Hendes ben har også røde pletter over det hele. Men hendes er loppebid. Morfaren siger, at sådan ser hun ud hver gang, hun er på besøg. MERETE og KAREN mener ikke, at Theas knopper er loppebid, men siger, at forældrene skal tage hende med til lægen for at se, hvad det er... Det kan også være noget svamp, i så fald skal det behandles. Så snart Theas morfar har forladt rummet, siger MERETE, med en blanding af afsky og forundring i stemmen, at hun ikke forstår, hvorfor de ikke får gjort noget ved de lopper. 'De bor så mange mennesker i huset[suk]. Og alle de hunde... det er også derfor, at Thea kaster med maden. Hun er vant til, at der kommer en hund og spiser det, der lander på gulvet. [Gør sine øjne store og ser opgivende ud] 'Hvis de skulle udrydde alle lopperne, så skulle alt i huset desinficeres – og det er jo ikke sådan lige', supplerer KAREN, imens hun ryster på hovedet, og trækker et hurtigt konkluderende drag luft ind gennem næsen.

I dette eksempel kobles Theas forhold i hjemmet til hendes adfærd i institutionen, hvilket leder til moralske vurderinger og mistænkeliggørelser af forældrenes prioriteringer. Meretes behov for at dele disse ud i rummet, og tonen som jeg har forsøgt at beskrive i eksemplet, tyder på, at hun er ramt af frustration over Theas vilkår, foruden sin egen afsky ved tanken om både lopperne og maden på gulvet. Samtidig viser hun, at denne adfærd ikke er en, hun vil forbindes med, og kalder på, at de andre voksne i rummet på gruppens vegne skal bekræfte denne distancering. Hun bidrager til det, som Elias & Scotson (1994) betegner som outsidersnes 'gruppeskam' [eng: "group disgrace"] (ibid.:104), her med 'de uansvarlige forældre' som udgørende outsidersne. Pædagogernes vurderinger bygger videre på en fortælling, som de har bygget op siden deres første møde med familien. I dette møde spørger de til strukturelle faktorer, der kan siges at vedrøre klasse, som fx beskæftigelse, hvordan de bor og familiens sammensætning. Disse facts bliver grundstenene i institutionernes fortælling om hver familie, og bekræftes løbende gennem sladder, herunder særligt i relation til de historier, der

bekræfter potentielt problematiske forhold. Dette betyder, at klasse kan få stor betydning hos én familie, og lille betydning for en anden, hvor det derimod kan være fx etnicitet, forældrenes alder eller erfaring som forældre, der fremhæves som forklaring på deres succes eller fejlbarlighed som forældre.

I løbet af mit feltarbejde hørte jeg følgende fortælling om Theas familie. Thea er ikke så tit i vuggestue. Forældrene er fraskilte. Hun bor med sin mor og to store søskende hos mormor og morfar, imens mors hus bliver istandsat efter en større vandskade. Pædagogerne taler ind i mellem om, at Thea ville have godt af at komme mere i institutionen. Dels for at danne relationer til de andre børn, dels for at få en *pause* hjemmefra og for at vænne sig til institutionslivet. Gennem deres interne udvekslinger, bekræfter Merete og Karen vurderingen af Theas familie som kaotisk og uciviliseret, set i forhold til deres egne standarder. Hundene, som forældrene selv har fortalt om, og den relativt store koncentration af mennesker hjemme hos Thea, bliver et billede på, hvordan hele huset og familien fører en problematisk og uren livsform og utilstrækkelig opdragelse. Det at lade hundene rydde op efter Thea, i stedet for at regulere hendes adfærd, bliver et udtryk for manglende grænsesætning; en opdragelsesnorm, der ofte problematiseres, og som har lav status, som vi så i Kapitel 5. Meretes frustration er udtryk for en bekymring for, om Thea har det godt. Væmmelsen over maden på gulvet og lopperne i huset viser, at hun har inderliggjort et moralsk hierarki for det civiliserede, som her giver sig til kende i form af ubehag og skam (Elias 2000), og væmmelsen er således led i et distinktionsprojekt, hvor pædagogerne gennem moralske standarder markerer grænser til familiernes livsformer. Disse grænsedragninger bekræfter ofte de negative fortællinger om familierne, og styrker samtidig pædagogernes fortælling om sig selv som det gode selskab, og som autoriteter, der retmæssigt kan definere god og dårlig opdragelse, styrker pædagogernes gruppeidentitet som de civiliserede eksperter. Sladderer bidrager til en løbende forhandling og etablering af denne autoritet internt blandt pædagogerne.

9.2 Fortravlede karriereforældre

Følgende eksempel repræsenterer en anden type fortælling fra materialet, nemlig fortællingen om velstillede forældre, der gennem deres måde at gøre krav på institutionen på virker truende ift. pædagogernes autoritet.

LEA: Jeg har fx gjort meget ud af at fortælle Mys (2,5) forældre om, hvor godt det kunne være for My at komme med i Storebørnsgruppen her om mandagen kl 9. Så i dag dukker de op kl

10.30. *Altså... [suk] [forundret, desperat]. Hvad er det lige, der sker derhjemme? [karikerer faderens stemme som doven] 'Ja, vi kom lige til at sove over os. Vi havde stillet vækkeuret, men vi hørte det ikke'. Altså, de hørte ikke vækkeuret!? Det gad jeg godt at se! [griner].*

Mys forældre har en livsform, der ligger langt fra den, pædagogerne selv kender til. De tjener godt og har lange videregående uddannelser, men arbejdstider, som ofte er skæve ift. vuggestuens åbningstider, og som skifter fra dag til dag. My kommer ofte sent i seng for at familien kan nå at have tid sammen, og står tilsvarende sent op. Pædagogerne synes ind i mellem, at forældrene virker lidt ude af takt med Mys udvikling, og at de taler til hende på et niveau, som hun ikke kognitivt er klar til. My har et veludviklet sprog, men opsøger ikke rigtig de andre børn i vuggestuen. Derfor mener pædagogerne, at det vil være godt for My at komme i Storebørnsgruppen, hvor hun får mulighed for at opdage jævnaldrende fra de andre stuer. Eksemplet med My har en varm, men også lidt hånlig tone, som er særlig for sladderer omhandlende de mere velstillede forældre. Den hånlige tone handler ikke om afsky, som hos Merete, men nærmere om forargelse. Lea laver en karikatur af faren, og viser at hans forsøg på at stå op, når vækkeuret ringer, må identificeres som useriøst, fordi hun ellers vurderer dem som intelligente og fornuftige. Forældrenes adfærd udfordrer institutionens etablerede normer og overbevisninger ift., hvordan familien bør organisere sig omkring barnets behov fx gennem en fast døgnrytme. Adfærden, som går imod pædagogernes råd, virker derfor truende på deres status som autoriteter. Forældrene lever ikke op til vuggestuens normer om hensyn og selvkontrol, som er markører for det civiliserede (Elias & Scotson 1994, Elias 2000). Pædagogernes fortælling om Mys familie handler om en karrierefamilie, der ikke rigtig gør en indsats for at forstå og respektere vuggestuens organisering og rationaler. Familiens livsform associeres, ligesom Theas, med kaos og manglende grænsesætning, som ikke er velset hos pædagogerne. Fortællingen om den velstillede, men problematiske karrierefamilie bekræftes og forstærkes igennem udvekslingen. I samme træk bekræfter Lea sin egen position som den civiliserede ekspert, der forstår, hvad børn har brug for.

9.3 Alternative forældre

Flere af pædagogerne fortæller i interviews og løse samtaler om forældre, der i højere grad end tidligere, selv opsøger viden om opdragelse, måder at stimulere børnene sprogligt på, såvel som sundhedsmæssige valg vedrørende børnenes kost, spørgsmål om amning, valg af beklædning, hygiejneartikler og, som i følgende eksempel, sygdomsforebyggende midler.

Denne søgen medfører ind imellem, at forældrene bliver inspireret af, hvad man kunne kalde for en alternativ ekspertviden, der af pædagogerne sommetider forstås som problematisk, fordi det i deres øjne ikke altid virker efter hensigten. Derfor skaber det ind imellem irritation hos pædagogerne, der selv mener, at den viden, som de selv trækker på, er bedre, fordi den er videnskabeligt etableret og erfaringsbaseret. Dette afføder ind imellem i pædagogernes backstage-udvekslinger en latterliggørende tone ift. disse forældre. Følgende eksempel viser, hvordan sådanne udvekslinger kan foregå:

Det er formiddag på stuen. De voksne er i færd med at planlægge dagen. DORTE fortæller, at hun vil tjekke, hvem der er vaccineret. Hun kunne godt forestille sig, at de havde nogen, som ikke var, siger hun.

LEA: Ja fx Sigrid.

JAN: Ja, det er rigtigt. Man bliver jo autist af at blive vaccineret, vrænger han.

LEA fniser lidt.

Nogle forældre, som Sigrids mor, var, blandt personalet, kendt for at opsøge inspiration, viden og opdragelsesråd hos andre kilder end de etablerede, som fx i internetgrupper, blogs og diverse hjemmesider fra selvudnævnte eksperter. Som eksemplet viser, skaber dette forestillinger og forventninger hos personalet om, at disse forældre ukritisk tager diverse opdragelsestrends og råd til sig. Dette gør disse forældre til genstand for jokes og sladder blandt personalet. Denne praksis forstærker både personalets distance til disse forældre og deres opfattelse af selv at være dem, der ved bedst og er de retmæssige eksperter. Selv når forældrenes alternative ideer er opdigtet af pædagogerne, har det denne effekt, som eksemplet med Sigrids mor viser. Det er det, der karakteriserer almen rygtedannelse og sladder – at etablerede situationsdefinitioner bekræftes og forstærkes gennem udvekslinger af mere eller mindre sandfærdige informationer, og på den måde medvirker til at reproducere negative stereotyper og stigmatiseringer af andre mennesker.

Lee et. al. (2014) diskuterer, som nævnt i Kapitel 1, de nye ekspertregimer og deres konsekvenser for forælderrollen. De viser, hvordan den stigende mængde af ekspertlitteratur om forældreskab, kombineret med logikken om forældredeterminisme, skaber en intensiveret forældrekultur, der er meget kompliceret for forældre at navigere i og tæt på umulig at føle succes i. Uanset hvilken ekspert forældre vælger at lytte til, vil der altid være en anden ekspert,

der modsiger det. Ligesom pædagogerne i vuggestuerne påkalder de forskellige eksperter sig typisk at vide, hvad der er bedst for børn, uanset at disse råd kan være direkte modstridende. Da alt, hvad forældrene gør, forstås som afgørende for børnenes videre skæbne, implicerer dette selvsagt et krav til forældrene om at kunne vælge og fravælge kompetent og kritisk blandt alle disse ekspertråd. I forældre-/pædagog-relationer kommer tilliden derfor på prøve – ligesom i relationen mellem pædagogerne og Sigrids mor.

Pædagogerne konkurrerer på den ene side med forældrenes forskellige inspirationskilder om, hvem der taler fra eksperternes standpunkt, og om, hvem der er mest troværdig, hvad angår råd om børneopdragelse. På den anden side konkurrerer den eftertragtede tillid med sladderens dynamikker (Elias & Scotson 1994:94ff), hvor der sker en forstærkning og forvrængning af etablerede roller og magtforhold i en grad, så sladderer bliver en barriere for social integration imellem dem, der sladrer, og dem der sladres om (Ibid:96). Som Elias & Scotson pointerer, kan man anskue stereotyperende sladder som et udtryk for en etableret gruppes følelse af usikkerhed overfor den gruppe de sladrer om (Ibid:95). Forældrenes alternative ideer opleves som en trussel mod pædagogernes ekspertautoritet. Det tvinger dem til at forklare sig eller ændre praksis ift. enkelte børn og forældre.

Sladderer er en effektiv måde at udgrænse forældre med alternative ideer og konstruere dem som fx 'problematisk ressourcetsvage' og som *lige glade* som Theas forældre, *fortravlede karriereforældre* som Mys forældre, eller som *alternative forældre* som Sigrids mor. I kortsorteringsøvelsen fra pædagoginterviewene går disse kategoriseringer igen, og der opstod dertil flere kategorier såsom de usikre forældre og de utilgængelige forældre. For at forstå hvilke dynamikker, der ligger bag sladderer og kategoriseringerne, vil jeg vende tilbage til kapitlets indledende iagttagelse af, hvilken rolle forældrenes rygtedannelse om institutionerne spiller i relationen mellem pædagoger og forældre. Dette viser, at der er meget på spil for pædagogerne, når de forsøger at etablere og opretholde deres status som troværdig ekspertautoritet over for forældrene, og at de trods deres etablerede position som en stærkt integreret gruppe også får modspil fra forældrene.

9.4 Sladder og rygter om institutionen

På vej fra vuggestuen til Tommys hjem. Jeg spørger til, hvordan det har været med alle de udskiftninger, der har været i personalegruppen, siden jeg var der sidst. Tommys mor siger, at

det var lidt underligt, at det skete så pludseligt, og at de ikke måtte få at vide, hvorfor KAREN stoppede fra den ene dag til den anden. 'Så går sladderens jo', siger hun. 'Vi vidste jo, at hun havde været der i 25 år, så kan man ikke lade være med at undre sig'

Sladderens dynamikker virker også den anden vej i relationen mellem forældre og pædagoger. Flere pædagoger og ledere fortæller om erfaringer med, og bekymringer om, forældre, der spreder negative historier om institutionen blandt lokalområdets forældre. Som Bergman pointerer, er en stor del af sladderens funktion baseret på forventningen om sladder (Bergman 1993:143-144). Forventningen om andres sladder påvirker individets opmærksomhed på dets egen performance i sociale sammenhænge, fordi 'blame gossip' virker socialt degraderende, og derfor er noget det forsøger at undgå; ligesom 'praise gossip' er tilstræbelsesværdigt, fordi det påvirker individets sociale status positivt. Lederen, Kirsten, fortæller om en episode, hvor institutionen og forældrene til et barn kom i konflikt, fordi forældrene var utilfredse med måden, hvorpå personalet havde håndteret nogle *bemandingsproblemer* og deres barns sygetilfælde, og som endte med, at forældrene meldte barnet ud af institutionen. Herefter holdt lederen et møde med alle forældrene for at forklare og diskutere vuggestuens situation.

KIRSTEN: Den mor, som er kommet fra den der stue, hun siger så... 'jeg har et eller andet... ej, jeg tror jeg skal vente med det'. Og så tænker jeg, at hun ved et eller andet, og så siger jeg, 'ja, det venter vi med', og så da mødet er slut, så kommer hun til mig, og så siger hun, at hun kender en veninde, som kender den her mor til Pjor [det udmeldte barn]. De to er veninder, og Pjors mor har sagt til hende, at vi 'simpelthen er så dårlige herhene, og at vi tager os overhovedet ikke af børnene, og at den episode herhene med Pjor, den har ikke været i orden. Han sad bare helt alene'. Og så blev jeg rigtig, rigtig vred, fordi jeg tænkte, det passer ikke, og det ry skal hun ikke sende ud i byen. Det vil jeg ikke have! Men det kan jeg jo ikke sige til hende, fordi nu har jeg jo fået det her at vide ad omveje.

Forældrene selv fortalte mig sjældent om, at de sladrede om institutionen, og de brugte højst mig som ventil for deres frustrationer. Nogle fortalte om forbehold, som de har haft på baggrund af noget, de har hørt, inden børnene startede i institutionen. Som Sarahs mor fortæller i følgende eksempel, var de fleste forældres bekymringer om og valg af vuggestue først og fremmest baseret på overvejelser omkring fysiske forhold såsom antal børn og stuer, sammensætningen af børn, legepladsens størrelse, indendørs og udendørs faciliteter,

madordning og nærhed til bopælen – og altså sjældent rygter om pædagogerne og pædagogikken i institutionen, som var det, Kirsten bekymrede sig om ovenfor.

Sarahs mor: Altså, jeg var sådan lidt i starten. Jeg tænkte 'Gud! Sådan og sådan...' [gisper].

Ane: Hvad var det for nogle ting, du gispede over?

Sarahs mor: Du ved, man siger lidt om Udby, at det er en ghetto. Det, der bekymrede mig, det var, at jeg også havde hørt, at de ikke fik svinekød derovre, og det synes jeg også var en underlig kritik, for det gør de altså. Så det er jo bare, hvad jeg havde hørt ude i byen. Så det var bare, indtil jeg kom derover og tænkte OMG [Oh My God]! [tørre sved af panden] Schwitj! Jeg er ikke racistisk. Overhovedet ikke! Ikke det, der ligner! Det var bare den der, jeg tænkte 'åh nej, og de sagde sådan og ingen svinekød, og der er rigtig mange af dem derovre, og du ved jo godt, at de opdrager ikke deres unger og...' Det er til dels også rigtigt... mange gange... nu arbejder jeg jo i Center Syd. Og der er jo mange. Og der kan man også se, hvordan de bare har 5 børn. Der er ikke nogen, der holder øje. De klatrer op i klapvognen og vælter og... Det kan godt ske for danskere, og det kan ske for alle. Vi forældre, vi kan godt psyke os selv til at tænke sådan.

Selvom Sarahs mor hurtigt fik tilbagevist de forhåndsindtryk, hun havde dannet sig om vuggestuen, viser hendes eksempel noget om, at de fortællinger, der bevæger sig rundt i lokalområdet om institutionerne, har betydning for forældrenes indstilling til institutionen, når de starter. Fortællingerne, og de fordomme, som de er forbundet med, kan *psyke* forældrene til at bekymre sig meget. Sladderer indgår i, reproducerer og udbygger forældrenes værdisæt, eller "beliefs" (Elias & Scotson 1994:92), ift. hvad der er godt og skidt for børn.

Anskuer man forældrenes sladder om vuggestuen, som en modstandsform, er det en modstandsform, der foregår skjult og først får effekt på en måde, der viser sig for pædagogerne, når "sladremøllen" har kørt nogle omgange. Derfor kan den ikke kontrolleres eller reguleres af pædagogerne. Pædagogernes forestilling om forældrenes sladder, og dens potentielle konsekvenser, er så stærk, at pædagogerne sætter store dele af deres praksis ind på at forebygge, at institutionen og dens pædagoger, i dette tilfælde forstået som hele professionen, får et dårligt ry. Dette er en af grundene til, at tillidsarbejdet bliver så vigtigt for både pædagoger og forældre.

9.5 Tillidsrelationernes strukturelle modsætning

Det er en almindelig antagelse, at sladder ikke er noget, der er værdigt at beskæftige sig med. Sladder har ry, så at sige, for at være en form for ondsindet og ulødig overdreven snak, eller halve sandheder. At tale om pædagogernes udvekslinger som sladder kan derfor fremstå provokerende fra både et videnskabeligt og et pædagogprofessionelt perspektiv. Netop denne almene de-legitimering af genren som uværdig information gør den i sig selv interessant. Det mørke, det hemmelige og det lidt forbudte kan bringe helt centrale informationer om et fællesskabs konstitution frem. Som Bergman (1993) argumenterer for, er den normative nedgradering af sladder et vigtigt element for at forstå selve karakteren af sladder. Dens tabuiserede status giver den social funktion. Uden denne status kunne den ikke fungere som social valuta (Bergman 1993:153). Sladder har, som Bergman viser, flere funktioner: 1) en ”moralsk” funktion – de sladrende udtrykker indignation over andres adfærd og medvirker til dannelsen af sociale typificeringer; 2) en funktion, der handler om ”gruppedannelser” – sladder skaber fællesskab med dem, man sladrer med, og afgrænser gruppen ift. dem, der sladres om; og 3) en funktion, der drejer sig om ”strategisk informationsdeling” – den, der sladrer på den rigtige måde, kan styre, hvilke informationer andre modtager, og på den måde varetage sine egne interesser i en given sammenhæng (Bergman 1993:148). Men det mest centrale omkring sladder, ifølge Bergman, er, hvordan sladderens struktur afspejler selve de strukturelle modsætninger, der findes i tillidsrelationer. Sidstnævnte indebærer en forpligtelse om at tilbageholde betroet information, samtidig med at man er forpligtet på at dele betroet information med folk, der har tillid til en – hvilket også forklarer ’sladrecirklerne’, som Elias & Scotson beskriver (1994:94). At tilbageholde information kan tolkes som et udtryk for mistillid, hvorimod at dele information fungerer som social valuta. Sladder er derfor på samme tid et brud og en overholdelse af et princip om diskretion. At sladre og dele privat information skaber og opretholder intimitet, og dermed også tillid (Bergman 1993:151-153).

9.6 Opsamling

I dette kapitel har jeg undersøgt en række kategoriseringer, som fandt sted i pædagogerne og forældrenes udvekslinger bag facaderne, og jeg har diskuteret funktionen af disse udvekslinger i lyset af Bergman (1993) og Elias & Scotsons (1994) teorier om sladder.

De ’uansvarlige resourcesvage forældre’, de ’fortravlede karriereforældre’ og de ’alternative forældre’ er de tre mest interessante stereotyper, som sladder viser til. Fælles for

stereotyperne er, at de viser en fortælling om forældre, der på forskellig måde udviser en grænseløshed over for enten børnene, vuggestuen eller pædagogernes professionelle autoritet. Dette svarer til de relevanskriterier og afviger-typer, som jeg identificerede i Kapitel 5, og bekræfter, at kategoriseringerne fra kortsorteringen er yderst relevante i hverdagen. Sladderer skildrer pædagogernes moralske normer og ideer om civiliserede og uciviliserede forældre, den forstærker pædagogernes gruppefølelse, og den indgår i et spil om magt og afhængighed. Samtidigt demonstrerer sladderer vuggestuefigurationens intimitet og forbundethed dens deltagere imellem, og de strukturelle modsætninger, som deltagernes tillidsrelationer indebærer. Der er andet og mere end social kontrol, autoritetspleje eller informationsudvekslinger på spil. Forældre og pædagoger er bundet i gensidigt afhængige relationer, som fordrer denne form for udvekslinger. Forældrene er socialt forpligtede på at dele informationer om deres familieliv med pædagogerne, og pædagogerne deler informationer om deres eget privatliv med nogle af forældrene. Her er også en magtforskel; forældrenes forpligtelse til at dele er større end pædagogernes, fordi de er mere afhængige af pædagogerne, end pædagogerne er af dem, både funktionelt og emotionelt. Samtidig er pædagogerne som gruppe langt bedre integrerede end forældrene, selvom pædagogerne danner forestillinger om forældrenes potentielle magtoverlegenhed, og derfor også er optagede af at pleje deres ekspertautoritet og image ift. forældrene. Disse uligheder, og de strukturelle modsætninger, som tillidsrelationerne hviler på, medfører forskellige former for 'tillidsarbejde', som jeg har fremanalyseret igennem afhandlingen indtil nu. Dette betyder tilsammen, at de informationer, som pædagogerne samler om forældrene og deres børn, sommetider bliver "forvrænget", forstærket eller udtrykt som tydelige kategorier og stereotyper om forældre og børn, der er henholdsvis 'civiliserede' og 'uciviliserede' på forskellig måde. I samme bevægelse skaber pædagogerne, og flertallet af forældrene, et positivt billede af pædagogerne som ekspertautoriteter; som de moralsk overlegne ift. opdragelse og pleje af vuggestuebørnene; og som de retmæssige rammesættere af vuggestuens hverdag.

I næste og sidste analysekapitel uddyber jeg, hvordan ny-formaliseringen og forskellige former for 'kulissebygning' og sociale forskelskategorier, som knytter an til denne, får betydning i vuggestuen i det daglige.

10. Kulissebygning

Udby, 30.6.14

Det er pause, og de fleste børn sover. Mia (0,10) er det eneste barn, som er vågen. Hun er sammen med personalet, imens de holder pause på stuen. Hun sidder ved siden af SUSSI på en måtte på gulvet, da hun pludselig kaster op. KAREN og SUSSI går ud af rummet. Imens TINA tørrer op, taler de om, at de hver især har kvalme og om opkastets væmmelige lugt. GRETHE ringer efter Mias far, og beder ham komme og hente hende. I mellemtiden sidder Mia lidt på gulvet, og snakken om den væmmelige lugt fortsætter, imens de voksne står op rundt om hende. Da de ser faren komme ude på stien, sætter SUSSI hende op i en bøjlestol ved et bord, og finder et puslespil til hende. Mias far kommer ind. Alle smiler og sender ham og Mia medlidende blikke, imens GRETHE forklarer faren, hvad der skete.

I løbet af mit feltarbejde i Udby og Indby blev jeg overrasket over, hvor store kontraster, der kunne være mellem, hvordan pædagogerne agerede, når der ingen forældre var i institutionen, og når forældre nærmede sig, eller var i institutionen. Over middag forberedte pædagogerne hinanden på eftermiddagens møder med forældrene. Her blev det tydeligt, at det gjaldt om at fjerne alt, der potentielt kunne lede til konflikt med visse forældre, som fx sedlen om iPad-kursus; at rydde op og samle nogle børns ting, så de er lette at finde for forældrene; og at sørge for at børnene var rene og lækre, og havde det rigtige tøj på osv. Ligeledes kunne jeg se, at de i snakken med forældrene fremhævede bestemte aspekter af hverdagen, og satte disse i et bestemt lys, fx blev mange aktiviteter over for forældrene fremhævet som særligt stimulerende og udviklende for børnene. Det var som om, pædagogerne byggede kulisser omkring alt det, de ikke ønskede, at forældrene skulle se, og som kunne forstyrre deres fokus, når de ankom.

Som eksemplet med Mia viser, er der tale om, at pædagogerne ganske konkret opbygger en kulisse, når de løfter Mia op til bordet og stiller et puslespil foran hende, forud for faderens indtræden. De 'sætter scenen' ud fra en strategisk overvejelse om, hvilket indtryk vuggestuen og pædagogerne skal gøre på faderen; altså, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at Mias far, som ellers var en værdsat og anerkendt forælder hos personalet, ser pædagogerne stå i en rundkreds og tale om Mia, som sidder på gulvet (og i øvrigt ser ud til at hygge sig), eller om det måske er bedre, at hun sidder ved et bord, og ser ud til at være involveret i en aktivitet, når han træder ind på stuen. Kulissebygningen forvandler vuggestuemiljøet fra 'backstage' til 'frontstage', når

forældrene kommer, og den rollebestemmer forældrene som ”tilskuere” og pædagogerne som ”skuespillere”, ”regissører” osv.

Dette kapitel skal vise, hvordan pædagogerne konkret arbejder for at fremstå som troværdige professionelle ekspertautoriteter over for forskellige forældre, når de ikke er til stede – og med at pleje deres image igennem det, jeg inspireret af Goffmans begreber om ’frontstage’, ’backstage’ og ’institutional display’ (Goffman 1990:109-140, 1968:95ff), vælger at kalde for *kulissebygning*. Til slut i kapitlet vil jeg diskutere, hvad kulissebygningen fortæller os om pædagogernes tillidsarbejde.

10.1 Forskellige scripts

Som følgende eksempler viser, var det ikke alle forældre, pædagogerne gjorde et ekstra-arbejde i kulisserne for. Kulissearbejdet indikerer betydningen af statusforskelle mellem pædagoger og forældre i de daglige møder. Forskellen i kulissearbejdet i relation til fx en etnisk minoritets mor med kort uddannelse (Asads mor) i Udby, og en etnisk dansk mor med høj uddannelse (Nanas mor) i Indby, ses af følgende eksempler:

Asads mor går i garderoben, og finder Asads ting. Snart kommer hun tilbage på stuen, går igennem og ud på badeværelset, hvor hun kigger i hans puslekasse. Moren kommer tilbage på stuen, hvor SOFIA er i færd med at feje og rydde op på stuen.

Asads mor: Har du set hans kasket?

SOFIA: Han havde den på ude på legepladsen. Du kan lige prøve at kigge derude. Der ligger vist en grøn en derovre [peger ud på et hjørne af legepladsen].

Moren og Asad går ud på legepladsen og leder efter kasketten.

ASTRID går gennem garderoben. På vejen bukker hun sig, og samler en bamse op fra gulvet, som hun lægger i Nanas rum, før hun går ud på legepladsen.

ASTRID: Den må ikke blive væk, denne her!

5 min senere kommer ASTRID ind fra legepladsen igen.

ASTRID: Åh, det er det, der sker, når jeg har migræne. Jeg kom til at give Nana, Majas tøj på.

ASTRID tager noget tøj fra garderoben, og går ud på legepladsen igen.

Nanas mor kommer gående hen ad gangen nu. Hun ser lidt anspændt ud. Jeg tænker, at hun måske har hørt, hvad ASTRID sagde. Jeg kan se igennem glassdøren til legepladsen, at ASTRID

har fundet Nana. Nanas mor går ud til dem. De hilser på hinanden, og ASTRID giver moren Nanas tøj. De snakker lidt. Nana og moren kommer ind i garderoben. Moren fnyser lidt og kigger forvildet rundt i garderoberummene omkring Nanas rum. Så finder hun bamsen, og ånder lettet op.

Måden forældre og pædagoger mødes på i eksemplerne ovenfor, afspejler to typiske 'scripts' i materialet for afhentningssituationer. Forældre og pædagoger med divergerende gennemslagskraft arbejdede i forskellige grader for at holde relationen konfliktfri. Asads mor måtte selv lede efter kasketten. Sofia virker ubekymret over den kasket, som hun har registreret på legepladsen. Astrid synes derimod at være anspændt og opmærksom på, om Nanas ting er i orden, allerede inden moren ankommer – lige så anspændt – til vuggestuen, hvor hun tjekker om bamsen er på plads, inden hun går derfra. Man kan i Astrids og Nanas mors adfærd fornemme en forudgående historik af spændinger og konflikter om bortkomne ting, hvor det i relationen mellem Asads mor og Sofia synes mere uproblematisk, at noget er blevet væk.

Selvom der, ud fra de to eksempler, som jeg har fremsat her, synes at være tale om vigtige klassemæssige og etniske forskelligheder imellem Udby og Indby, da rummer mit materiale også eksempler, hvor rollerne er byttet om, dvs. hvor forældre med lange uddannelser nonchalant henvises til selv-service, eller hvor pædagoger fra Udby agerer anspændt ift. forældre uden uddannelse. Det tyder på, at de vigtige forskelle, dvs. det, som giver forældrene status ift. pædagogerne, snarere handler om, hvordan forældrene (på tværs af klasse, etnicitet, køn osv.) forstår 'tillidsimperativet' og performer 'tillidsarbejdet'. Kulissebygning udføres især til ære for forældre med en høj status inden for dette tillidsarbejde, hvilket da atter bidrager til at underbygge og vedligeholde denne status. Forældre som ikke har gjort sig synlige ved at investere i tillidsarbejdet, eller på anden vis har udmærket sig positivt over for pædagogerne, fik således ofte en anden version af vuggestuen at se. Som Elias også bemærker, bekymrede hoffets øverste sig mindre om, hvorvidt tjenestefolk blev pinlige ved at se dem nøgne. Magtbalancen hældte til hoffets fordel, fordi de var mindre afhængige af de udskiftelige tjenestefolk. Dette betød, at hoffet kunne have tillid til tjenestefolkene. Derfor fik tjenestefolk mere af hoffets forbudte adfærd at se end de adelige, der var højere i statushierarkiet (Elias 1983:48). Ved at gøre sig ekstra umage med deres image-pleje over for bestemte forældre i vuggestuen, kommer pædagogerne således til at underbygge forskelle mellem forældrene. Samtidig lå der bag relationer, ift. hvilke, pædagogerne gjorde dette ekstra arbejde, i nogle

tilfælde en historik som bevirkede, at disse forældre blev betragtet som en potentiel trussel for den gode stemning i institutionen. De blev set som forældre, hvis tillid var udfordret, og udfordrende, eller som ikke i udgangspunktet havde tillid til vuggestuen. Vuggestuen gjorde derfor et ekstra stykke arbejde for at pleje relationen til disse sidstnævnte forældre, fx ved at gøre sig ekstra umage med at dokumentere deres arbejde, sådan som Sofie og Thomas gør over for et højtuddannet, etnisk dansk par (Lottes forældre) i følgende eksempel:

Det er middag lige inden spisetid på stuen. SOFIE er i gang med at skrive et opslag til forældrene om dagens aktiviteter. Hun forsøger at komme i tanker om, hvilke sange, de sang til rytmik i dag. SOFIE og THOMAS nynner sammen, men det lykkes dem ikke at komme i tanker om den rigtige sang. THOMAS henter guitaren, og hjælper med at spille til. Jeg sætter mig ved bordet over for SOFIE.

Ane: Nåh ja. I skriver jo dagseddel herinde.

SOFIE: Ja, vi prøver. Vi har nogle forældre, fx hende her [kigger på Lotte, som sidder ved hendes side], som er meget detaljeorienterede. De kommer kl 16.30, og så skal man helst kunne sige lige præcis [hvilke sange vi har sunget], så de kan synge til aftensmaden.

Som Sofie her implicit udtrykker, var der generelt blandt pædagogerne en vis modstand mod at dokumentere den pædagogiske dagligdag detaljeret. Ved at anstrenge sig for at understøtte Lottes forældres krav om detaljerede oplysninger om Lottes dag, bekræfter de hinanden og forældrene i, at forældrene er berettigede til den særlige service, som kulissee arbejdet også er. Personalets kulissee arbejde er derfor også en langsigtet undgåelsesstrategi (Goffman 1982:47ff), hvor de gør en ekstra indsats for at undgå, at der opstår en scene, som kræver eksplicitte magtudtryk fra enten personalet eller forældrene ved afhentning. Kulissearbejdet udgør en anerkendelse af forældrenes status og delvis berigtigelse af den kritik, som går forud for fx personalets arbejde med at memorere dagens aktiviteter. Dokumentation og iscenesættelse af pædagogiske aktiviteter som læringsaktiviteter, dvs. som indgange til sprogudvikling, motorisk udvikling og andre tematikker, og som er relateret til loven om de Pædagogiske Læreplaner, udgør en af de mest centrale former for kulissebygning i vuggestuerne.

10.2 Dokumentation som kulisse

IVAN: [Til institutionen tilfører jeg som ny leder] helt klart et meget større fokus på dokumentationsarbejde. Det her med at få vendt dokumentation, ikke til en fjende, men som en ven, som er med til at dokumentere de dygtige pædagoger, vi nu er, og det gode arbejde, vi nu gør. Pædagogfaget har efter min mening for længe været for udokumenteret. Jeg tænker både, at vores løn afspejler en dårlig dokumentation og en lav prioritet af det arbejde, der bliver udført, faktisk [kan daginstitutioner profitere af, at man i offentligheden] har nogle andre forventninger. At man tør stille krav og have forventninger til den daginstitution, man går ind i. Have en forventning om, at her bliver der ydet en høj faglighed; her udvikler mit barn sig. Her bliver mit barn ikke puttet i en skuffe, og så opbevaret, til jeg kommer og henter barnet igen. Der sker noget med mit barn, når jeg afleverer det i en daginstitution. Det udvikler sig. Den tillid, og den tryghed og forventning, den mangler jeg en lille smule i forhold til forældredelen.

I Kapitel 6 beskrev jeg, hvordan arbejdet med dokumentation og læreplaner indgår i pædagogernes strategiske iscenesættelse af sig selv som ekspert-autoriteter. Jeg var også inde på, hvordan deres forpligtelser ift. stat og kommune indsætter en fordring om at udtrykke loyalitet ift. disse tiltag. Her vender jeg tilbage til denne problematik, og betragter dokumentation som en form for kulissearbejde. For Ivan er dokumentation vejen ud af, hvad man ud fra hans beskrivelse af pædagogernes lønforhold, kunne kalde for pædagogernes status- og tillidskrise. Dette argument for dokumentationen er det eneste, jeg møder i feltarbejdet og mine interviews: at dokumentationen er til for at løfte pædagogernes image. Jeg finder ingen argumenter for, at dokumentation fx skulle gøre pædagogernes arbejde med børnene bedre eller lettere. Hertil kommer, at det, der dokumenteres og fremhæves på institutionens hjemmeside, plakater og billedrammer i institutionerne, ofte iscenesættes som læringsaktiviteter.

Dette peger på at læring, trods de meget forskellige indstillinger, jeg møder hos pædagogerne ift. de Pædagogiske Læreplaner, er blevet et centralt element for, hvorledes pædagogerne vælger at præsentere sig selv. Man kan på denne baggrund antage, at pædagoger i stigende grad forestiller sig, at det er pædagogik forstået som læring og udvikling, der kan vinde Kommunens og forældres tillid, nærmere end fx pædagogik som fx omsorg, nærvær, spontanitet, hygge, sjov, venskab, hvilket flere pædagoger fremhæver som centrale værdier i deres daglige pædagogik og praksis. Arbejdet med børnenes læring og udvikling udgør en central del af pædagogernes selvforståelse, men materialet viser også en vis skepsis ift. de

centralt styrede standardiseringer af pædagogikken og indholdet i vuggestuerne. Der er, som Gulløv & Gilliam også finder (2012:254), vekslende holdninger og interesser blandt pædagogerne for denne del af faget. Som vi også så i afsnit 6.2, filtrerer og tilpasser mange pædagoger deres måde at tale om og præsentere denne del af arbejdet på over for de forskellige forældre. Denne tilpasningslogik så jeg fx, når pædagogerne sendte sigende blikke til hinanden, til mig eller til bestemte forældre, når snakken faldt på de Pædagogiske Læreplaner eller lignende, hvilket stod i væsentlig kontrast til den praksis vi fx ser i eksemplet fra starten af kapitlet, hvor pædagogerne vælger at placere Mia i en stol med et puslespil – og ikke fx på skødet af en voksen eller i sofaen med en bamse. Puslespillet repræsenterer et særligt læringssyn, hvor det handler om, at børnene skal lære former og billeder, altså klassisk skolastiske og analytiske grundkompetencer, hvor bamsen eller det fysiske nærvær repræsenterer en samværsform, der i højere grad associeres med at give noget, som forældrene kunne have gjort derhjemme. Dette er ikke en pædagogisk aktivitet, der sender signaler om skolastisk læring, og om, at det, der foregår, sker på baggrund af professionelle faglige refleksioner, udmøntet i fx brugen af puslespil, sanglege eller højtlesning.

Pædagogernes interdependente forhold til stat og kommune medfører en identifikation med de krav og forventninger, som stilles gennem ny-formaliseringens styringstiltag. Derfor bliver de også nødt til at undertrykke deres egen faglige kritik af disse. Samtidigt må pædagogerne arbejde for forældrenes tillid. At udtrykke kritik af deres eget arbejde, vil undergrave dette. Derfor betyder arbejdet med at opretholde relationerne som tillidsfulde, at forældre og pædagoger på den ene side kommer til at samarbejde om at legitimere de statslige og kommunale styringstiltag, mens tiltagene på den anden side også er med til at danne nye kategorier af roller og relationer mellem forældre og pædagoger (Gilliam & Gulløv 2012:255). Hvis ikke pædagogerne gør dette arbejde, kan det medføre ansigtstab og derfor også autoritetstab for pædagogerne. Det kan ødelægge den rollefordeling og logik, som institutionen er bygget op omkring, og modvirke tilliden i relationerne mellem personale og forældre.

10.3 Opsamling

Med begrebet 'kulisseygning' har jeg ønsket at sætte ord på vuggestuens forvandling fra 'backstage' til 'frontstage' for at vise, at kulisserne skabes helt konkret gennem performernes strategiske arbejde. De er resultatet af et arbejde, der gøres af pædagogerne, og som understøtter, reproducerer og forstærker den gensidige afhængighed mellem forældre og

pædagoger. Genstande skjules, flyttes og ændres på for at signalere bestemte værdier og nedtone andre. Kulissearbejdet sigter mod at undgå konfrontationer og konflikter med en magtfuld anden. Arbejde gøres for at beskytte og pleje pædagogernes image og status ved at forebygge, at institutionen (og i ledernes perspektiv, hele pædagogstanden) får et blakket ry.

Kulissearbejdet viser, hvordan pædagogerne aflæser forældrenes forventninger og præferencer for, hvad der skal foregå. Kulisserne afspejler pædagogernes forventning om forældrenes idé om det ideelle vuggestue-'script'. Forskellige forældre har forskellige 'fronts', og derfor bygges der forskellige kulisser for forskellige forældre. Fra et processociologisk perspektiv kan man sige, at pædagogernes generaliserede idéer om, hvordan de som profession opnår størst mulig samfundsmæssig anerkendelse i stigende grad kommer til at handle om at profilere selve pædagogprofessionen i lyset af ny-formaliseringens læringsdagsorden.

I det afsluttende og konkluderende Kapitel 11, samler jeg op på og sammenfatter afhandlingens centrale analytiske pointer og bidrag.

11. Konklusion

Denne afhandling analyserer og diskuterer relationer og sociale interaktioner mellem pædagoger og forældre i fire forskellige vuggestuer på baggrund af en historisk redegørelse og analyse af danske vuggestuers etablering og udbredelse samt udviklingen af brede samfundsmæssige civiliseringsidealer. Afhandlingen giver en etnografisk baseret indsigt i hverdagslivet i vuggestuerne, den bidrager til en forståelse af både pædagoger og forældre – og viser, hvorfor, hvordan, og under hvilke rammer, aktørerne arbejder for at etablere og fastholde hinandens tillid. Afhandlingen viser, at relationen mellem forældre og pædagoger må forstås ud fra vuggestuens og aktørernes historisk forankrede roller og organiseringer. Vuggestuernes stærkt institutionaliserede organisering sammenfiltres ind i gradvist tilføjede lag af nye rationaler og rolleforventninger, som hele tiden trækker tråde til større samfundsmæssige forandringer og tendenser. Dette skaber en høj grad af ambivalens og anspændthed i de daglige møder, fordi det er svært for begge parter at navigere i de ofte modsætningsfyldte fordringer og forventninger. Dette sker på trods af, og i kraft af, at man fra politisk side atter forsøger at formalisere de institutionelle forventninger. De modsætningsfyldte forventninger betyder, at både forældre og pædagoger hele tiden må gøre et stort arbejde for at balancere deres egen adfærd, og herunder legitimere og genetablere autoritet ift. hinanden, ved at vise sig som gode 'civiliserede' pædagoger og forældre, hvilket i høj grad handler om at fremstå tillidsfulde og tillidsvækkende.

For at belyse ovenstående dynamikker har jeg etableret en analytisk tilgang, der forener tre, overordnede greb som afspejler afhandlingens tredeling: 1) Elias' processociologi og figurationsteori; 2) Berger & Luckmann og Goffmans institutionsanalyser; og 3) Goffman og Hochschilds symbolske interaktionisme og følelsessociologi. Disse tilgange afspejles tilsvarende i analysens tredeling: 1) Det historiske blik (processociologien), 2) Normer og idealer i vuggestuefigurationen (institutionel analyse og figurationsteoretisk analyse) og 3) Tillidsarbejdet (symbolsk interaktionisme og følelsessociologi). Gennem denne samlede tilgang, har jeg fremanalyseret vuggestuen og forældre-/pædagog-relationen hele vejen rundt, i dybden og i bredden, historisk og situationelt. Dette har været afgørende for at begribe mønstrene i det etnografiske materiale og samtidig finde nuancerne og undgå problematiske perspektiv-reduceringer. Med disse greb har jeg vist, hvordan den historiske proces har skabt, og hele tiden genskaber og forandrer, de normer og idealer, som eksisterer blandt vuggestuefigurationens deltagere. Jeg har også vist, at 'tillidsarbejdet' på samme tid afspejler

denne figurations gensidige afhængigheder, dens iboende normer og idealer, foruden den historiske proces, som de er skabt gennem, og som gør, at arbejdet opleves som meningsfuldt og nødvendigt af forældre og pædagoger. Jeg har vist, at det er de historisk konstruerede og institutionelle logikker og rationaler om vuggestuefigurationen, og dens iboende autoritetsrelationer i det hele taget, der udgør det centrale for forældre-/pædagog-relationen, og for, hvordan disse aktører vurderer hinanden som tillidsværdige og 'civiliserede'.

11.1 Teoretiske bidrag

Afhandlingens analytiske greb samler, som nævnt, tre overordnede greb: Elias' processociologi og figurationsteori; Berger & Luckmann og Goffmans institutionsanalyser; og Goffman og Hochschilds symbolske interaktionisme og følelsessociologi. Undervejs i analyserne har jeg endvidere inddraget elementer fra Gullestad, Douglas, Mauss, Foucault, Bergmann, Bourdieu og flere.

Med Elias' processociologi, som kommer til udtryk i afhandlingens brug af begreberne 'formalisering', 'informalisering' og 'ny-formalisering' har jeg understreget, at institutionaliseringen af børns liv, og af opdragelsesidealer og adfærdsnormer, må forstås historisk. Elias' figurationsteori har bidraget til at forstå, hvordan de historisk etablerede idealer og normer er knyttet til magt- og afhængighedsrelationer. I kombination med Goffmans greb ift. institutioner, og Berger & Luckmanns greb ift., hvordan vaner institutionaliseres, har jeg vist, hvordan sådanne afhængighedsrelationer ser ud i vuggestuens hverdagsliv, hvordan de skaber et tillidsimperativ, og hvordan vuggestuernes institutionelle karakter tilføjer særlige ordens- og effektivitets-logikker til civiliseringsidealene. Goffmans symbolske interaktionisme, og herunder dens forskellige begreber for ordensniveauer som fx rammesætning, situationsdefinition, interaktionsorden, har – sammen med hans teori om ansigtsarbejde og Hochschilds teori om følelsesarbejde – hjulpet til at forstå, hvordan pædagogerne og forældrene er sammen om at skabe, genskabe og forandre de etablerede normer og idealer gennem hverdagens sociale interaktioner.

Et forhold, som har optaget mig, er karakteren af den teoretiske forståelse, som jeg skriver frem. Fremstår det gensidigt konstruerende forhold mellem handlingernes kraft og strukturernes kraft tydeligt i analyserne? Jeg har ønsket at vise, at de historiske processer er menneskeskabte, men at der gennem disse processer skabes sociale strukturer, som sætter rammen for individers handlemuligheder. Dette betyder ikke, at vi med procesanalysen kan forudsige, hvordan historien udvikler sig i fremtiden. Det er ikke et deterministisk blik, jeg har

fremskrevet, men et bagudvendt blik, der anskueliggør, at nutidens normer og idealer må forstås i lyset af fortidens bevægelser i magtbalancer. Disse magtbalancer forandrer sig, når interdependens-kæder samles, opløses, forlænges, forkortes, udgrenes eller afgrenes – som følge af individers intentionelle, men ikke planlagte valg. 'Tillidsarbejdet' må forstås i lyset af både vuggestuepædagogernes professionsfaglige kampe for at opnå legitimitet og forældrenes evige position som børnenes vigtigste, og samtidigt farligste (jf. forældredeterminismen), relation. Selvom tillidsarbejdet er strategisk og sigter mod tillid, kan vi i kraft af dette greb se, at det ikke nødvendigvis er tillid, der kommer ud af det, men det bevirker nye bevægelser og balancer i vuggestuefigurationen, som igen afføder nye logikker og idealer. Som det er en pointe i megen social teori, er der en stadig dialektik imellem aktør og struktur, og således afhænger fremtiden af, hvordan individer vælger at handle, men også af de sociale spilleregler, som strukturerer individets valgmuligheder. Gennem et Elias-perspektiv har jeg vist, at disse spilleregler i vuggestuen i høj grad handler om tillid, idet den gensidige afhængighed mellem deltagere i tæt integrerede figurationer, såsom børneinstitutioner, gør det nødvendigt for aktørerne at etablere tillidsforhold. Som vi har set, er de adfærdsformer, der indbyder til tillid og fortolkes som tillidsfulde, ikke vilkårlige eller universelle, men skabt gennem lange historiske processer. En central pointe ved begrebet om tillidsarbejde har derfor været, at det, som afgør, om arbejdet bliver succesfuldt, afhænger af individets måde at tilpasse sin performance til forskellige situationer på. Dette leder mig videre til habitusbegrebet, der, som nævnt, også udgør en del af Elias' teorier.

Det Eliasianske habitusbegreb, som jeg har benyttet i afhandlingen, ligner Bourdieus habitusbegreb på den måde, at det drejer sig om individets vanegjorte handlinger, som er blevet kropsliggjort gennem interaktion med omverden. Men det adskiller sig også fra Bourdieu, som i højere grad vægtlægger betydningen af (før)sociale strukturer som fx køn og klasse. I Elias' habitusbegreb er det tendensen til at aflæse og tilpasse sig sine omgivelser, der er vanegjort. Denne vane for selvkontrol inkorporeres i individets tilknytning til sociale figurationer igennem barndommen – som et resultat af den historiske udvikling. Selvom lighederne mellem Bourdieu og Elias ofte fremhæves, pga. deres brug af habitusbegrebet, viser afhandlingens analyser, hvordan denne teoretiske forskel ikke er helt uvæsentlig. Med Elias' historiske habitusbegreb har jeg kunnet vise, hvordan individer og figurationer samles og deles af historisk etablerede fællesnormer, dvs. at sociale forventninger, distinktioner og afhængigheder er socialt og historisk strukturerede. Dette bliver særligt tydeligt i analysen af forældre og pædagogers civiliseringsideal, der på trods af deres forskelligartede sociale baggrunde ser

relativt ensartede ud. På den måde fremhæver min brug af Elias' greb, at idealerne ikke kun skaber distinktioner, men også har en stærk integrerende kraft.

I analysen dukkede særligt fire centrale tematikker op, som alle trækker idealer, rationaler og praksisser i relationen i forskellige retninger: en omhandler vuggestuernes karakter, en anden drejer sig om pædagogernes professionelle legitimitet og autoritet, en tredje drejer sig om børnenes opdragelse og civilisering og en fjerde handler om normer for 'de civiliserede' forældre. I det følgende vil jeg samle op på disse tematikker og trække de mest gennemgående fund og pointer frem.

11.2 Vuggestuerne

Gennem afhandlingen har jeg vist, at vuggestuens normer og idealer må forstås som historisk strukturerede, og at møderne mellem forældre og pædagoger kan forstås som en "dans", hvor aktørerne aflæser, rationaliserer og tilpasser sig hinanden, både strategisk og habituel. Forældre og pædagoger er gensidigt afhængige af hinanden, de har bestemte funktioner i figurationen, som er nødvendige for, at vuggestuen kan fungere som institution. Kategoriseringerne, sladder og tillidsarbejdet, spillet om tillid og mistillid, samt civiliserede og uciviliserede forældre og børn må derfor forstås som et resultat af de institutionelle karakteristika, der er etableret historisk.

Afhandlingens historiske redegørelse og analyse af vuggestuerne og institutionaliseringen af de danske børns liv startede omkring 1900-tallet, hvor småbørnsasylet begyndte at brede sig. Dette lange historiske perspektiv gjorde det muligt at få øje på, hvordan nogle af datidens værdier og logikker ift. relationen mellem institutionernes personale og forældre etablerede sig, og fortsat gør sig gældende i dag, mens andre nu regnes for at være gammeldags logikker, som institutionerne har til opgave aktivt at modarbejde. Logikken om ro, renlighed og regelmæssighed gør sig fortsat gældende i vuggestuerne i dag, ligeledes kan den moralsk overlegne status som asylernes filantropiske personale indtog også spores i pædagogernes selvforståelse i nutidens vuggestuer. Staten overtog gradvist mere og mere af driften af institutionerne i løbet af 1960'erne. Sideløbende begyndte en værdimæssig informalisering i samfundet (Wouters 1986, 2007, 2011, Elias 1997), hvor de formaliserede logikker om at organisere vuggestuerne ud fra de "tre R'er" – og den stærke vægtning af pædagogernes autoritet ift. børn og forældre – blev tabuiseret. Efterhånden satte dette sig igennem i pædagogikken og i vuggestuernes tilrettelæggelse. Dette betød, at man tilstræbte en løsere rytme i vuggestuernes hverdag, og at pædagogerne gradvist blev mere dus med både børn og

forældre. I løbet af 1980'erne og 1990'erne, hvor de fleste vuggestuer var statsdrevne, og vuggestuepædagogerne både på uddannelsen og i fagbevægelsen blev lagt ind under det såkaldte normalområde, påbegyndte en effektivisering af vuggestuernes ressourcer og en standardisering af det pædagogiske indhold. Pædagogerne stod nu formelt til ansvar for pædagogikken i institutionerne, men nu som en 'delegeret autoritet' for staten (Gytz Olesen 2004), som pålagde dem flere og flere opgaver, der i højere grad havde fokus på børnenes læring og udvikling, og som blev mere og mere detaljestyrede. Samtidig med denne udvikling fik institutionerne tildelt stadig færre økonomiske ressourcer ift. at løse deres opgaver. Dette betyder, at vuggestuerne i dag er mere afhængige af at tilrettelægge deres hverdag i en fast effektiv struktur for at få dagen til at hænge sammen, og derfor er pædagogerne og vuggestuerne også mere afhængige af, at forældrene nøje tilpasser sig denne struktur.

Vuggestuefigurationen udgør i dag en del af et langt tættere integreret velfærdssamfund end tidligere, kendetegnet ved lange 'interdependens-kæder', hvor mennesker i stadig højere grad er gensidigt afhængige (Elias 1970, 1983, 2000). I dag er vuggestuerne forbundet til forældre og pædagoger gennem staten og kommunen i en hidtil uset grad. Den større grad af gensidig afhængighed fordrer en høj grad af gensidig tilpasning for vuggestuens deltagere, og skaber et imperativ om at have tillid til hinanden. Inspireret af Palludan (2012) har jeg betegnet dette som 'tillidsimperativet'. Dette medfører et civiliseringsideal om at føle, udtrykke og indgyde tillid hos hinanden, som jeg inspireret af Dannesboe (2012), har betegnet som 'tillidsarbejde'. En central pointe i afhandlingen er, at dette tillidsarbejde, trods pædagogernes og vuggestuernes ofte dominerende position ift. forældrene, skal forstås som et gensidigt arbejde. Det er ikke alene forældrene, der arbejder for at etablere og opretholde tillid til pædagogerne. Pædagogerne selv gør ligeledes et kontinuerligt arbejde for at etablere og opretholde forældrenes tillid. Ligesom forældrene gennem deres tillidsperformance bidrager til at opretholde tillidsimperativet.

Vuggestuelederne forsøger at fremstå tillidsvækkende over for politikerne og forældrene; forældrene ønsker pædagogernes tillid til, at de passer godt nok på deres børn og respekterer og anerkender pædagogernes arbejde; og pædagogerne bejler for forældrenes tillid og dermed også for en samfundsmæssig anerkendelse af deres faglige ekspertise og legitimitet. Pointen er, at de stærke kategoriseringer, som var på spil i både sladder og kortsorteringerne, i pædagogernes kulissearbejde, dvs. de karakteristiske scener, hvor forældre og pædagoger demonstrerer gensidig afslappethed, og i forældrenes skam og forlegenhed over børnenes

opførsel, udgør symptomer på den ”udspændthed”, som aktørerne oplever inden for vuggestueinstitutionen, og inden for dens forbindelser til øvrige figurationer. Dette skaber for deltagerne modsætningsfyldte loyalitetsforventninger, ansvarsfølelser og fordringer om identificeringer. Forældrene skal navigere mellem at identificere sig som venlige og anerkendende forældre, og tydelige og grænsesættende forældre, og pædagogerne skal navigere mellem deres loyalitet over for kommunen, og over for forældrene og børnene.

Vuggestuens funktion er at forme og udvikle børn og at kompensere for forældrenes mangler. Med andre ord er dens funktion at civilisere børnene. Den forældredeterministiske logik (Furedi 2002) indvirker på, hvordan rationalet om denne funktion konstrueres og involverer forældrene på en måde, der ligeledes kommer til at dreje sig om at opdrage selve forældrene til institutionslivet. Vuggestuernes hverdag er præget af faste institutionaliserede rytmer og rutiner, som børn, forældre og pædagoger alle må tilpasse sig. Disse rytmer og rutiner er med til at bestemme, hvilke roller og handlemåder, der står til rådighed for deltagerne, og hvilke, der regnes for henholdsvis ’civiliserede’ eller ’uciviliserede’ kulturelle former. Succeskriterierne for begge parter bliver smallere i takt med, at institutionens deltagere bliver tættere integreret med hinanden. Når graden af gensidig afhængighed stiger som følge af dette, bliver flere forældre tilsvarende oplevet og kategoriseret som problematiske. Men den mere gensidige afhængighedsrelation giver også forældrene bedre mulighed for at udfordre pædagogerne, end tidligere, hvor relationen var mere ulige. Institutionen fordrer, at aktørerne afstemmer værdier med hinanden. Her betyder pædagogernes historisk veletablerede position som den rammesættende velintegrerede part, at det ofte er dem, der får den situationsdefinerende rolle – men ikke altid. Dette betyder, at forældrenes indflydelse på institutionen generelt er relativt begrænset.

Vuggestuen udgør en verden, som kan være meget forskellig fra hjemmene, ligesom der kan være store forskelle hjemmene imellem. Vuggestuen er ikke alene mødested for forældre og børn med vidt forskellige kulturelle logikker og praksisser. Vuggestuen udgør i sig selv en kulturel verden, som skal integrere alle disse samtidige måder at være i verden på. Dette udgør i sig selv en umulig opgave, og denne præmis fordrer, at vuggestuen påtager sig opgaven at skabe vilkår, der er mulige for alle at tilpasse sig. Måden, som vuggestuerne fortolker denne opgave på, følger samfundsudviklingen og den bredere, samfundslige civiliseringsproces. I lyset af de historisk etablerede modsætninger og institutionelle fordringer bliver de nye, formaliserede – og formaliserende – rammer og pædagogiske koncepter fra kommune og stat

(Buus 2010, fortkommende, Togsverd 2015, Aabro 2016, Akselvoll 2016) umiddelbart appellerende. De bliver oplagte løsningsmodeller, idet de både rummer de egalitære, uformelle involverende og inkluderende idealer, hvor alle familier rummes og inddrages, og samtidig lægger op til at understøtte pædagogernes legitimitet som professionel autoritet. Men som vi fx så i eksemplerne omhandlende forældresamtalerne, hvor begge parter hele tiden – gennem latter – måtte sløre de autoritetsudtryk, som det formaliserede materiale fordrer, tilføjer pædagogernes arbejde med kommunens politikker om læring og dokumentation blot endnu et lag af kompleksitet, som forpligter aktørerne på at forholde sig ”dansende”, aflæsende og tilpassende over for hinanden.

11.3 Børns opdragelse og civilisering

Vuggestuebarnet har en helt særlig plads i vuggestuefigurationen, som bidrager til at dets opdragelse bliver et omstridt tema, der kan give anledning til store spændinger i relationen mellem forældre og pædagoger. Den stadigt tættere integration mellem nationalstater og forestillingen om den globale uddannelseskongurrence betyder, som Kryger skriver (2015), at børnene nu regnes som potentielle nationale ressourcer, der skal plejes og fremdyrkes så tidligt som muligt for at optimere deres læring, imens vinduet for udvikling står åbent.

Vuggestuebarnet forbindes på den ene side stadig med en vis ”dyriskhed”, og på den anden side eksisterer der fortsat en dominerende, kausal logik om, at samfundets mindste er særligt skrøbelige og modtagelige over for omgivelsernes påvirkning. Det er det, som jeg, inspireret af Frank Furedi, har kaldt for infantildeterminismen (Furedi 2002). Det følelsesmæssige bånd til forældrene er, som Elias (1998a) skriver, i dag meget tæt, eller som en mor i materialet beskriver det, ubrydeligt. Sammenlignet med pædagogerne, forbinder forældrene oftere deres tanker om børnene med følelser. Samtidig er børnene, som Bach fx også har fundet (2011, 2015), forældrenes ansigt udadtil. Forældrene er afhængige af, at børnene opfører sig ’civiliseret’ i vuggestuen, da den forældredeterministiske logik betyder, at børnenes adfærd vurderes af andre som kausale effekter af forældrenes opdragelse og evner som forældre (Furedi 2002, Lee et. al 2014). Med disse forhold får børnene og de voksne måder at italesætte og forvalte deres ansvar og opdragelse af børnene på en central rolle i relationen mellem forældre og pædagoger. Opdragelse og civilisering af børnene har stærke moralske implikationer der, som vi har set, kan vække store følelser hos både forældre og pædagoger. Men anspændtheden i relationen mellem forældre og pædagoger kan ikke alene forklares ved børnenes relation til forældrene, og disses samfundsmæssige rolle, for spørgsmålet om

børnenes fremtid har, som vi så i Kapitel 4, altid været forbundet med moralske distinktioner. Det særlige i dag, er den modsætningsfyldte position, som opdragerne placeres i, og her er min pointe, at dette bør forstås som resultatet af magtrelationer og -kampe mellem forskellige samtidige og interdependente sociale figurationer såsom familien, stat, kommune, sociale klasse, etniske gruppe, foruden forskellige vidensformer og disses professionelle.

Opdragelsen og civiliseringsidealene for de mindste børn har ændret sig betydeligt siden asylerne og de første vuggestuer. Hvor det før var mere autoritære værdier og tydelige autoritetsrelationer, der prægede opdragelsen, og skulle tæmme det lille barn, skete der i løbet af 1960'erne en demokratisering og informalisering af opdragelsen (Elias 1997, 1998a). Demokratiseringen og informaliseringen indsatte et opdragelsesparadoks, hvor voksne på den ene side skulle vise respekt for børns autonomi, ressourcer, kompetencer, indflydelses- og deltagelsesmuligheder, og på den anden side skulle beskytte de sårbare børn og tage ansvar for deres udvikling. Dette betød, at opdragerne nu hele tiden skulle stille spørgsmålstejn ved deres egne handlinger og indgriben i børns liv.

Ovenstående paradoks genfinder jeg i min analyse af pædagoger og forældres opdragelsesideal. Analysen har vist, at vuggestuerne sigter mod at løse dette opdragelsesparadoks. Samtidig forstærker institutionerne børnenes position, som nogle, der skal styres – og dermed som pædagogiske objekter. Vuggestuernes institutionelle logikker om orden og effektivitet afføder et ideal om *det selvkvørende barn*, der bliver til et krav om institutionel tilpasning af barnets følelser og adfærd. Denne tilpasning handler om, at barnet kan balancere præcist imellem institutionens forskellige underliggende forventninger om at demonstrere en kulturelt og institutionelt passende grad både af afhængighed og uafhængighed af de voksne. Disse forventninger knytter barnets alder og køn til bestemte forventninger om motorisk, kognitiv, psykologisk, social og sproglig udvikling. Lever barnet ikke op til de institutionelle forventninger, nærmer det sig en afvigerkategori, som enten for hurtigt eller for langsomt udviklet. Dette afføder særlig pædagogisk opmærksomhed, eller bevidst pædagogisk uopmærksomhed, som vi så i eksemplerne i Kapitel 5 omhandlende Nadia og My, der hver især faldt igennem ved ikke at fremstå tilstrækkeligt uafhængige, samt Albert, der blev rost for at udvise passende institutionel autonomi. Grænsen mellem 'den passende' og 'den upassende' måde at være vuggestuebarn på, synes så fin, at næsten al adfærd opleves, som noget, der kalder på pædagogiske indgreb af den ene eller anden art. Samtidig har jeg også vist, at børnenes adfærd altid peger tilbage på forældrene. Når børnenes adfærd falder uden for det forventede ift. (især) deres alder, afføder det oftest, at pædagogerne problematiserer forældrenes

opdragelse og prioriteringer og forsøger at påvirke dem til at handle anderledes. Hvad jeg imidlertid også har vist, er, at de institutionelle fordringer ofte påvirker forældrenes rationaler og præferencer om opdragelse. Dette ses, når de forklarer deres prioriteter ud fra de særlige krav, der stilles til børn som færdes sammen med mange andre børn, som fx det at kunne skelne mellem 'dit og mit', kunne dele, kunne vente på sin tur, kunne forstå, hvor andre menneskers grænser går, og hvilke former for overskridelse af disse grænser, der er socialt acceptable og ikke, foruden at kunne afstå fra at bruge fysisk magt og vold og kunne beherske sine følelser. Med Elias' termer, skal vuggestuebarnet lære at styre sine drifter for at blive et barn, der fungerer godt i vuggestuens fællesskab, dvs. for at blive et civiliseret vuggestuebarn. Man kan så spørge om disse krav ikke ville have eksisteret under alle omstændigheder, altså uden vuggestuernes mellemkomst, men her er det mit argument, at vuggestuernes daglige vilkår og rammer – med mange børn på lidt plads, og de ordens- og effektivitetslogikker, som heraf følger – forstærker disse krav.

Det ligger i vuggestuens institutionelle struktur, at den bekræfter behovet for sig selv – ved at konstruere børnene som permanent forbedringskrævende, forældrene som permanent vejledningskrævende, og pædagogerne som dem, der kan foranledige denne kontinuerlige forbedring og vejledning. Dette betyder, at den pædagogik, som vuggestuerne udøver, ikke alene er præget af den samfundsmæssige udvikling ift. adfærdsnormer og idealer, men vuggestuepædagogikken virker også tilbage på samfundet, hvilket min analyse af opdragelsesidealer har understreget. Denne analyse viste, hvordan informaliseringens demokratiske og lighedssøgende værdier i dag konkurrerer med idealer om tydelige, grænsesættende voksne og børn, der kan tage hensyn, tøjle sine impulser og følelser og tilpasse sig sine omgivelser, uden at fylde eller kræve hverken for meget eller for lidt – og på samme tid heller ikke udvikle sig enten for hurtigt eller for langsomt ift. "normalen". Når jeg i analysen holder pædagogernes kategoriseringer af forældrenes opdragelsesstile op mod forældrenes egne opdragelsespræferencer, og de rationaler, som findes i nutidige opdragelsesmanualer og pædagogisk debatlitteratur, viser der sig et ideal om, at opdragerne skal balancere mellem at bruge ydre-kontrol og appellere til barnets indre kontrol, og samtidig finde en balance i krav og forventninger til barnet, der præcist rammer dets udvikling ift. 'normalen'. Dette har jeg betegnet som balancen mellem 'infantilisering' og 'maturalisering'. Sammenlignet med andre nordiske undersøgelser af opdragelsesidealer, som fx Bachs (2011, 2015) og Gulløv & Gilliams (2012), viser mit materiale en tendens til, at denne balance hælder mere mod, at de voksne skal

tage autoriteten på sig, og at børnene skal lære at være ydmyge ift. deres omgivelser. Dette kan måske forklares med den generelle opfattelse af, at vuggestuebarnet tilhører kategorien længst fra 'det civiliserede menneske' og tættest på den 'dyriske' og 'barbariske' liminale skabning (jf. Gilliam & Gulløv 2012) – og derfor i højere grad er afhængig af de voksne. Men det hænger også sammen med, at der samfundsmæssigt sker en bevægelse, som peger mod en ny-formalisering af civiliseringsidealene. Denne tendens bekræftes fx i den tiltagende brug af evidensbaserede pædagogiske koncepter og metoder som "De Utrolige År" og "PALS" (jf. Buus fortkommende, Aabro 2016), der er baseret på eksplicit adfærdsregulering og en stærk formalisering af de voksnes autoritet. Min pointe er, at de Pædagogiske Læreplaner, og det indbyggede krav om dokumentation, er en udløber af denne tendens til ny-formalisering, og at der igennem kommunale tiltag og forvaltningen af de pædagogiske læreplaner foregår en ny-formalisering af pædagogikken og herigennem af civiliseringsidealene – ligesom de ovenstående koncepter, men også vurderingsmaterialet, som jeg var inde på i Kapitel 8 også er et udtryk for.

11.4 Pædagogernes professionelle legitimitet og autoritet

Et gennemgående perspektiv i afhandlingens analyser har handlet om pædagogernes kamp for at etablere professionel legitimitet og for at manifestere deres professionelle autoritet over for forældrene og inden for den brede samfundsdiskurs. For at forstå dette, har jeg undersøgt motivationerne for arbejdet med oprettelsen af de første småbørnsasylter og herunder grundlaget for legitimitet under den tidlige institutionalisering frem til i dag. De første vuggestuer fandt deres legitimitet i fortællingen om de fattige, umoralske arbejderforældre, hvis børn stod til falds for moralsk fordærv, og som i værste fald var i livsfare pga. dårlig kost og hygiejne. Afhængighedsrelationen mellem personalet og forældrene var fra start meget skæv, hvilket etablerede institutionspersonalet som 'overlegne' og forældrene som 'underlegne'. Denne fortælling fandt sin modsætning i den ligeså dominerende logik om, at "børn har det bedst hos mor". Derfor var det en ambivalent magtskævhed, da institutionernes legitimitet på den ene side betvivles gennem denne logik, og på den anden side rammesætter den forældrenes brug af vuggestuerne som umoralsk. Denne ambivalens kan fortsat genfindes blandt både forældre og pædagoger, i form af en moraliserende logik om forældrenes brug af vuggestuerne. Forældrene bør bruge institutionerne. Ikke for meget, for så er det synd for de små børn. Og ikke for lidt, for så lærer børnene ikke det, de skal lære. Dette er en moralsk

balancegang, som pædagogerne, i kraft af deres værtsrolle i institutionerne, både er vogtere af og indhenter autoritet igennem.

Sideløbende med institutionaliseringen voksede nye videnskaber frem, som tilbød nye former for vidensautoritet – herunder særligt psykologien, som arbejdede med kurver for 'normaludvikling'. Børneinstitutionerne, herunder vuggestuerne, udviklede sig således i stigende grad til steder, hvor alle forældres egnethed blev vurderet, og hvor de fik råd og vejledning om, hvilken form for opdragelse, der kunne føre til, at børnene voksede op og udviklede sig "normalt". I den historiske analyse fandt jeg, at der med institutionaliseringen, og senere informaliseringen, skete et skift ift. hvem, vuggestuerne var til for, samt i personalets faglige baggrund. Men det var først fra 1991, at vuggestuepædagogernes uddannelse blev sammenlagt med børnehavepædagogernes og derved blev forstået som en del af det faglige normalområde – indtil da, var det sygeplejersker og socialpædagoger, der bemandede vuggestuerne. Dette viser, hvordan vuggestuerne har en selvstændig historie, som kan have betydning for deres placering i uddannelseshierarkiet i dag. Set fra Elias' perspektiv, sandsynliggør dette, at vuggestuerne har en mindre etableret og mindre integreret karakter, end fx børnehaver og skoler, hvilket kan udgøre én forklaring på, at vuggestuepædagogerne historisk set har været hierarkisk lavere placeret inden for uddannelsessystemet og i velfærdssamfundet. Dette kan igen bidrage til vuggestuepædagogers relativt lave professionelle legitimitet i den nuværende offentlige diskurs, herunder deres relativt lave lønninger sammenlignet med tilsvarende professionsuddannede faggrupper – og måske også den forskningsmæssige nedprioritering af vuggestueområdet.

Sammenlægningen med 'normalområdet' kom dog til at betyde, at vuggestuernes pædagogik efterhånden smeltede sammen med den veletablerede børnehavepædagogik – til et samlet 'førskefelt'. De blev også underkastet de samme reformer, da New Public Management-bølgen startede i 1980'erne og 90'erne, hvor staten gennem centralisering, standardisering og krav om dokumentation af pædagogikken i stadig højere grad gjorde pædagogerne til en 'delegeret autoritet'. Dette betyder også, at pædagogerne nu i højere grad (men i vekslende grad og med vekslende effekt hos forældrene) henter deres legitimitet for pædagogikken og indholdet i vuggestuerne det selvsamme sted, som staten henter sin legitimitet for deres reformer, nemlig i konkurrencestatslogikken. I grove træk bygger denne på økonomiske og neurovidenskabelige rationaler, hvilket ses fx i Socialstyrelsens udgivelse *Fremtidens dagtilbud*, der som Kryger (2015) også viser, vægter tidlig læring, hvilket går igen

i lederen, Ivans, overvejelser ift. vuggestuens rolle. Jeg kan derfor konkludere, at pædagogerne er gået fra at indhente legitimitet og (videns)autoritet i Sundhedsvidenskaben til Psykologien, til nu i stigende omfang endvidere at benytte sig af neurovidenskabelige og økonomiske rationaler. Fælles for alle disse fire rationaler er, at man forventer bestemte kausaliteter imellem forældrenes opdragelse og barnets videre skæbne. Denne logik medvirker til at understøtte pædagogernes professionelle legitimitet, og som mit materiale har vist, sker dette ofte i dagligdagen gennem en problematisering af forældrene.

Pædagogernes tætte interne integration, deres historisk etablerede autoritet internt mellem institutionerne, og den konsensusøgende og lighedsorienterede logik betyder tilsammen, viser materialet, at de står relativt stærkt i de hverdagslige forhandlinger om autoritet med forældrene. I kapitlet omhandlende vuggestuefigurationen, fremanalyserede jeg en dominerende forståelse af, at vuggestuen udgør pædagogernes territorium, og at det er dem, der inden for dette har definitionsmagten over, hvad der regnes for 'legitime' og 'illegitime' måder at færdes i institutionen på. Demokratiseringen af relationen til forældrene, og den samfundsmæssige informalisering, fordrer dog samtidigt et lighedsideal, som får betydning for, hvordan relationen til forældrene kan opretholdes som tillidsfuld. Pædagogerne må på én gang fastholde deres autoritet som professionelle eksperter, og undgå at udtrykke overlegenhed eller bruge eksplicit magt i de hverdagslige interaktioner. Derfor må de hele tiden deltage i et omfattende tillidsarbejde, hvor de aflæser forældrenes attituder og rationaliserer, og tilpasser deres udtryk til den større sammenhæng mellem den enkelte forælder og den specifikke situations følelsesregler – og samtidig arbejder for også at gøre sig selv aflæselige og forudsigelige ved at overholde stedets interaktionsorden.

Pædagogerne står i dag mere eksplicit til ansvar for pædagogikken og indholdet i vuggestuerne og skal dokumentere deres arbejde for staten. De er afhængige af at have medvind i den brede samfundsmæssige diskurs (hvilket ikke mindst kommer til udtryk under overenskomstforhandlinger), og de har derfor stor interesse i at fremstå som pålidelige, professionelle eksperter. Her viser grebet fra Elias sig særligt analytisk brugbart ved at insistere på at belyse dette samspil som en interdependent relation, hvor forældre og pædagoger er afhængige af hinanden, og hvor der således ikke er tale om en ensidig underordning af forældrene. Analysen af vuggestuefigurationens normer og idealer har netop vist, at pædagogerne er afhængige af forældrenes tillid, anerkendelse og engagement for at kunne

udøve den autoritet, deres arbejde kræver. Derfor må også de, og altså ikke alene forældrene, udføre et stort tillidsarbejde. Et centralt fund i forbindelse med dette tillidsarbejde er, at det, som andre (Kryger 2015 m.fl.) har betegnet som 'et intensiveret forældreskab', kan udvides og bedre beskrives som en *intensiveret relation* mellem professionelle og forældre.

Det har overrasket mig, hvor følelsesmæssigt afhængige pædagogerne er af forældrenes anerkendelse. Dette kom til udtryk i pædagogernes 'sladder' om forældrene, men også i alt 'det nervøse arbejde', som de gør for at etablere og bevare forældrenes tillid, når de ind imellem oplevede deres autoritet som potentielt truet. Denne følsomhed forstår jeg som et udtryk for en usikkerhed, som afspejler deres "udspændthed" mellem kommune og forældre. Pædagogernes stadigt stærkere forbindelse til kommunerne kræver, at de er loyale over for de kommunale initiativer, også selvom nogle af disse strider imod deres egne bestræbelser om fx at ligestille sig med forældrene, eller med deres erfaringer og ideer ift., hvad et godt vuggestueliv er for børnene. Relationen til kommunen baner imidlertid vej for en autoritet, som pædagogprofessionen til stadighed efterspørger, og derfor kræver den tilslutning fra pædagogerne. Når denne fordring møder dissonans hos pædagogerne selv, må de nødvendigvis omskrive deres faglige argumenter og tilpasse deres følelser i en grad, så de selv oplever, at det, de gør, resonerer meningsfuldt og i overensstemmelse med deres faglige dømmekraft. Det er det, jeg har beskrevet med Hochschild's (2012) begreb om 'følelsesarbejde'. Vuggestuernes tættere integration med kommunerne, og de modstridende tendenser fra informaliseringen og ny-formaliseringen, har forandret følelsesreglerne for relationen mellem personalet og forældrene. Hvor personalet under den første institutionalisering og formaliseringen var mere overbeviste om deres egen autoritet, og derfor også om retten til forældrenes anerkendelse og tillid, er dette langt mindre selvfølgerigt i dag. Pædagogerne er selv fanget i disse dilemmaer, og det er det, vi ser komme til udtryk i pædagogernes kulissearbejde og deres sladrepraksisser. Det er her, vi ser, hvordan de jonglerer imellem de strukturelle modsætninger, som opstår mellem ny-formaliseringens dagsordner på den ene side, og den stærkt etablerede demokratiske og informaliserede (pædagogiske) kultur på den anden.

11.5 De civiliserede og de uciviliserede forældre

Det er gennemgående i analyserne af det empiriske materiale, at forældrene bredt opfattes som både "problemet" og "svaret" på alt fra institutionernes legitimeringsproblem til børnenes potentielt forfejlede fremtid; pædagogernes truede ekspertautoritet; og nu også indirekte nationens konkurrenceevne i det globale samfund. Det har imidlertid varieret historisk i hvilken

grad, man har forventet, at forældrene deltog og engagerede sig i vuggestuernes drift og hverdagsliv. Den historiske redegørelse viser, at vuggestuerne langt hen ad vejen har lavet den samme bevægelse ift. forældrene, som andre (fx Knudsen 2008, Ravn 2008, 2011) har påvist inden for skolerne, nemlig en gradvist større forventning om at involvere sig og engagere sig i institutionen og kære sig om barnets udvikling og læring inden for denne. Den historiske redegørelse viser dog også, at denne udvikling på nogle områder er gået langsommere i vuggestuerne end fx i børnehaver og skoler, da vuggestuerne af forskellige årsager igennem mange år holdt forældrene adskilt fra børnenes hverdag i institutionen. Med demokratiseringen, informaliseringen og normaliseringen af vuggestuerne skete der gradvist en bevægelse væk fra denne praksis, til i stedet at opfordre forældrene til deltagelse og involvering. Og med nyformaliseringen blev der tilføjet formelt ansvar for børnenes udvikling og læring til forældrenes rolle. Forældre, der ikke påtager sig dette ansvar selv, har pædagogerne nu til opgave at mobilisere til at *tage en snas pædagogik med hjem*, som en leder formulerede det.

Forældrene er, som nævnt, emotionelt afhængige af deres børn. Samtidig er børnene en vigtig del af deres ansigt udadtil. Alt, hvad børnene gør, peger tilbage på forældrene. Som en mor formulerer det: *Alt det som han gør, er jo i bund og grund noget, som jeg selv har givet ham med*. Samtidig er forældrene også afhængige af at kunne få passet deres børn hos kompetente pædagoger, og af pædagogernes anerkendelse af, at de er ”gode nok” forældre. I analysen af forældrenes distanceringer til vuggestuen i Kapitel 7 viste jeg, at forældrene som en gruppe er relativt løst integreret, hvilket betyder, at den kritik, som de retter mod institutionen og pædagogerne, oftest er temmelig spredt, og derfor ikke får afgørende gennemslagskraft. I Kapitel 8 så vi til gengæld, hvordan pædagogernes position kan udfordres, når forældrene får mulighed for at overtage den ’etablerede’ position. Dette understreger Elias’ pointe om, at en gruppes grad af intern integration og anciennitet inden for et givent sted, og deres position som ’de etablerede’, har betydning både for andre gruppers afhængighed af dem, og for gruppens mulighed for at (for)blive magtfuld og sætte sin dagsorden igennem.

I kapitlerne omhandlende vuggestuefigurationen og tillidsarbejdet konkluderede jeg, at vuggestuefigurationens tætte sociale integration påbyder forældrene at udvise og føle tillid til institutionen, men også at de må arbejde for at få og vedligeholde pædagogernes tillid gennem at overholde den etablerede rammesætning af interaktionsordnen i vuggestuen. Gennem afhandlingen kan man se, hvordan ordens- og følelsesreglerne, som er tilstede i vuggestuerne,

som følge af bredere samfundsmæssige sociale normer og institutionelt etablerede fordringer, skaber vurderingskriterier og kategorier, som forældrene forstår sig selv igennem, og som pædagogerne ligeledes forstår forældrene igennem. I kortsorterings-øvelsen, og i pædagogernes samtaler med hinanden, fandt jeg følgende kategoriseringer om forældrene: *De nemme og de svære forældre, de kritiske forældre, karriereforældre, skilsmisseforældre, ressourcestærke overskudsforældre og ressourcesvage underskudsforældre, usikre og sikre forældre, tydelige og utydelige forældre, anstrengte og afslappede forældre, eftergivende og konsekvente forældre, samt ansvarlige og uansvarlige forældre*. Gennem analysen af 'tillidsimperativet' og 'tillidsarbejdet' fandt jeg en række tillidsregler og tillidsfordringer til forældrene, som afspejler disse kategoriseringer, og som opsummeres i det følgende.

Et centralt træk ved tillidsimperativet har rod i det, som Ravn (2008) har betegnet 'konsensusrationalitet'. Altså idealet om, at forældre og pædagoger skal være enige med hinanden om, hvad der bør foregå i vuggestuen. Dette ideal er relateret til det, som Gullestad (1992, 1997, 2001), Faber (2008) og Jenkins (2011) m.fl. har identificeret som et særligt skandinavisk lighedsideal. Dette rationale og ideal betyder, at der i vuggestuerne og i det danske samfund eksisterer et ideal om, at man ikke bør skille sig for meget ud, eller erklære sig for meget uenige. Oplever forældrene en grundlæggende værdimæssig dissonans med vuggestuerne og pædagogerne, må de derfor forsøge at ændre dette og tilpasse sig. Ifølge Ravn er dette iboende skoleinstitutionen og dens indretning, men min analyse viser, at det endvidere udgør en fordring, som ligger i tidsånden. Som vi har set i pædagogernes tillidsarbejde, tager de ikke deres autoritet endeligt for givet, men arbejder hele tiden også selv for at tilpasse sig både kommunale tiltag og forældrenes forskellige holdninger. Omvendt, hvis forældrene selv vil etablere og bevare pædagogernes tillid, og selv fremstå som tillidsfulde, må også de støtte op om pædagogernes indsats ift. at udføre kommunens tiltag – og samtidigt, subtilt, hvor det er passende, udvise forståelse for, at disse tiltag ikke nødvendigvis altid resonerer med pædagogernes egne faglige rationaler.

Tillidsimperativet involverer også, at forældrene viser respekt for pædagogernes arbejde ved ikke at blande sig hverken for lidt eller for meget, og ved ikke at sladre eller sprede dårlige rygter om institutionen. Samtidig findes der nogle særlige institutionelle fordringer, der, ligesom for børnene, drejer sig om at understøtte vuggestuens dagsrytme, effektivitet og ordenslogikker ved fx ikke at bruge institutionen for meget, for lidt eller på de forkerte tidspunkter.

Forældrene må efterleve sociale normer om at vise sig som *åbne* og *tilgængelige* for pædagogernes opmærksomhed og interesse omkring familiens privatliv. De må joke med pædagogerne, så autoritetsforskellene ikke bliver for tydelige, og samtidig *give noget af sig selv*, vise interesse, anerkende pædagogernes arbejde, og *sluge kameler* for ikke at afsløre eventuel tvivl om pædagogernes dygtighed, vilje og dybtføjte interesse i at tage ansvar for barnets trivsel og udvikling.

Interaktionsordnen er således skrøbelig, foranderlig og tvetydig, og den kræver derfor et kontinuerligt følelses- og ansigtsarbejde, hvor deltagerne hele tiden må aflæse, rationalisere og tilpasse sig hinanden. Denne tvetydighed, som jeg har beskrevet som strukturelle modsætninger, og som både ligger i vuggestuens institutionelle karakter og i den ny-formaliserende tidsånd, betyder, at pinlige og akavede situationer udgør en fast del af hverdagen for forældrene i vuggestuen. I den forstand er det pinlige indbygget i den sociale struktur. Det pinlige er forbundet til skam og frygten for social degradering. Når facaderne falder, og forældrene afsløres i ”skamfulde” handlinger som fx at skælde ud, bruge magt over for børnene, eller blot når børnene (hvis handlinger forstås som afspejlinger af forældrenes opdragelse) opfører sig grænseoverskridende, da bliver forældrene bange for, at det skader børnene, og at deres forældreevne devalueres. Her var det særligt interessant, at forældrene berettede om, at de brugte det, som jeg har kaldt for ’selvskammings-strategier’. Disse viser, hvordan frygten for social degradering kropsliggøres gennem selvmonitorering, hvilket fortæller noget om omfanget af de daglige spændinger, som forældrene forsøger at håndtere – med henblik på at opnå og bevare deres status som ’gode civiliserede forældre’.

Aktørernes sociale afgrænsninger – det, der definerer det civiliserede – er relativt uforudsigelige. Både pædagogernes kategoriseringer og forældrenes egne afgrænsninger viser, at begge både opererer ud fra klassede distanceringer, som fx uddannelse og arbejde, samt etniske og kønnede distanceringer, som brugbare forklaringsmodeller. Samlet viser analysen, at der ikke er nogen decideret overvægt i brugen af disse forskelsmarkeringer og forklaringsmodeller ift. klasse, etnicitet eller køn. Dette kan muligvis tilskrives, at jeg metodisk ikke har rettet undersøgelsen mod en søgning efter en bestemt (før)strukturel forskel. I mine iagttagelser, og i måden mine interviewguides er designet på, har jeg fx ikke specifikt ledt efter kønnede eller klassede mønstre, men forventede, at de ”selv ville vise sig, hvis de var der”, men som vi har set, så viste de sig blot som antydninger og ikke som distinkte og afgørende mønstre. Det uforudsigelige billede kan også afspejle umiddelbarheden i sociale

grænsesætninger i al almindelighed. De benyttes af vuggestuefigurationen deltagere som uvilkårlige forklaringsmodeller, som hver især fortæller noget om, hvordan forskellige kategorier relaterer sig til forskellige vurderingskriterier ift. fx opdragelsesidealer. Dette sker hos den enkelte informant, men også på tværs af informanterne og deres måde at forbinde sociale kategorier og vurderingskriterierne på, viser analysen store modsætninger imellem de strukturelle kategorier. Det, der samler og deler vuggestuefigurationen, er snarere idealer om, hvad der regnes for tillidsfuldt og tillidsvækkende, eller ikke.

Dette leder mig videre til hvilke forældre, der får adgang til denne status som en 'tillidsfuld' og 'tillidsvækkende' forælder. Et sidste, centralt fund i afhandlingen er, at det ikke, som man måske kunne forvente, nødvendigvis er de privilegerede middelklasseforældre, der blandt pædagogerne opleves som tillidsfulde eller tillidsvækkende, ligesom det heller ikke er givet, at arbejderklasseforældre opleves som problematiske eller uegnede opdragere, og derved tildeles en underlegen position i relation til pædagogerne. Dette bekræfter Bachs (2011) pointe om, at moralsk overlegenhed ikke nødvendigvis følger med 'den gode middelklasse position', og denne pointe kan i kraft af denne afhandlings analyse udvides til også at gøre sig gældende med modsat fortegn: arbejderklassepositionen kan heller ikke automatisk forbindes med moralsk underlegenhed. Når vi ser på 'tillid' som et vurderingskriterie, da er det dem, der forstår at honorere 'tillidsarbejdet' i vuggestuefigurationen, som får status af *nemme, ressourcestærke, sikre, tydelige, afslappede* og *ansvarlige* forældre – og dette er ikke automatisk knyttet til økonomiske eller kulturelle ressourcer. Forældre, der forstår at aflæse og investere meningsfuldt i spillet – eller stille ind på samme *frekvens* som pædagogerne – er dem, der af pædagogerne opleves som civiliserede.

Bilag

Bilag 1

Interviewguide til pædagoger

Intro

Tidsramme, anonymitet, andre formaliteter om ejerskab osv.

Formål: kort om projektet, interesseret i din hverdag og dine tanker og oplevelser med at pædagog og med at samarbejde med forældre;

aftale om kontakt ift. opklarende spørgsmål

Profil

Alder, uddannelse, arbejds erfaring, familie?

(Kan du ridse op for mig hvad du laver i løbet af en typisk arbejdsdag? Fx i går?)

(Hvilke problematikker går du og roder med for tiden? Hvad optager dig i dit arbejde?)

Dine pædagogiske værdier, mål og idealer? Hvordan arbejder du med det? Ift. forældrene?

Institutionen

Karakteristik af forældregruppen – hvem er de? Er de forskellige/ens ift. deres måde at være på i institutionen – hvordan?

(Forsøg med kort - sæt de forældre sammen som du synes ligner hinanden)

Karakteristik af børnegruppen - Hvad skal et vuggestuebarn kunne? Hvad skal de lære?

Forældre

Hvad skal vuggestueforældre kunne? Hvad skal de lære? Hvordan? Eksempler...

Hvad fortæller du de nye forældre? Hvad sker der når du modtager nye børn og forældre?

Har du oplevet at noget var svært ift. forældresamarbejdet? Hvad? Hvordan? Hvad gjorde du? Hvad gjorde de? Hvad tænkte du om det? Kan du give andre eksempler?

Er der nogle forældre hvor samarbejdet glider bedre end hos andre? Hvem? Kan du give eksempler?

Afsluttende

Har du noget du vil tilføje? Er der noget jeg har glemt at spørge dig om?

Bilag 2

Interviewguide til forældre

Intro

Ramme – 1,5 time

Anonymitet – alt materiale anonymiseres når projektet afsluttes og inden – i alt materiale som jeg evt. bruger i afhandlingen. Alle eventuelle navns-nævnelser bliver altså skrevet om og dækket så de ikke kan genkendes sidenhen

Formål – Interviewet skal bruge i mit forskningsprojekt der handler om forældre, opdragelse og vuggestuer. Jeg interviewer 15-20 forskellige forældre fra i alt 4 forskellige institutioner og også nogle pædagoger i institutionerne. I dag er jeg interesseret i lige præcis din hverdag og dine tanker og oplevelser med at være mor/far – forælder.

Hvis jeg kommer til at bruge interviewet kan det være at jeg får brug for at stille opklarende spørgsmål – må jeg skrive/ ringe til dig i så fald?

Formaliteter: Jeg ejer materialet, altså optagelsen og noterne.

Profil – familien

Familiemedlemmer, Alder, køn, beskæftigelse osv....

Familieliv

Beskriv en almindelig hverdag for dig – fx i går.

Hvad laver du sammen med dit barn? Hvad kan dit barn lide at lave herhjemme? Når I er ude?

Hvad er en god dag, hvad er en dårlig dag

Kunne du forestille dig et liv uden vuggestuen? Hvordan ville det være?

Har du/I nogle venner som I kommer sammen med som også har børn? Har du lagt mærke til hvordan de opdrager? Hvad gør de godt, hvad synes du ikke så godt om? Giv et eksempel?

Har du nogle venner/ bekendte som du synes er rigtig dygtige forældre? Hvad er det de gør, som du godt kan lide?

Opdragelsesværdier

Hvad er vigtigt for at dit barn har det godt? For at det klarer sig

Hvordan forsøger du at hjælpe dit barn i den retning? Giv et eksempel?

Hvad ønsker du at dit barn lærer – hvad skal dit barn have med sig når det bliver større?

Hvordan forsøger du at hjælpe dit barn i den retning? Giv et eksempel?

Er I enige som forældre? Gør I de samme ting med Jeres barn? Er der nogle ting som far/mor gør mest? Giv et eksempel?

Vuggestuen

Mødet: Kan du huske den første dag, da dit barn startede i vuggestuen? Eller det første møde med vuggestuen? Fortæl om det...

Hvilke forventninger har du til vgst?

Hvad tænker du om vuggestuens måde at være vuggestue på?

Er det tydeligt for dig hvad vuggestuen forventer af Jer som forældre?

Er du blevet irrettesat? Vejledt? Af pædagogerne? Kan du huske en konkret situation?

Institutionens normer: Påvirker institutionens regler og værdier hjemmelivet? Hvordan? Giv eksempler...

Samarbejdet

Hvad fortæller pædagogerne til samtaler? Hvad tænker du om det? Er du enig i det billede?

Hvordan bruger du pædagogerne? Som eksperter? Passere?

Er der nogle pædagoger som du synes er bedre/dårligere end andre? Hvad er det de gør som du kan lide/ikke kan lide?

Deltager du i forældrearrangementer, forældreråd, bestyrelse osv? Hvordan deltager du? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Er det vigtigt at komme godt ud af det med de andre forældre? Hvad giver det dig? Kan du give et eksempel?

Afsluttende

Jeg har ikke flere spørgsmål nu, har du noget du vil tilføje? Er der noget jeg har glemt at spørge dig om? Er der et af spørgsmålene som har sat noget i gang hos dig?

Hvordan har det været at blive interviewet?

Bilag 3

15/8/2017

Statistikbanken - data og tal

Modtagere af tilskud efter område, berørte, tilskudsart og tid

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Hele landet									
Børn									
Forældre, der vælger privat pasning	4 116	4 963	5 227	6 378	6 881	7 063	7 765	8 702	9 387
Pasning af egne børn	755	859	868	811	877	1 270	1 303	847	825
Familier									
Forældre, der vælger privat pasning	3 899	4 451	4 814	5 944	6 397	6 694	7 420	8 281	8 937
Pasning af egne børn	611	682	738	680	795	1 130	1 164	693	661

Der mangler i nogle år familieoplysninger for nogle få kommuner. Dette gør sig gældende i 2009 for Tønder kommune, 2010 for Ballerup og Sønderborg kommuner, 2011 for Vordingborg og Assens kommuner, 2012 for Ringsted og Ærø kommuner, 2013 for Faaborg-Midtfyn kommune. Manglende tal indgår ikke i sum for hele landet.

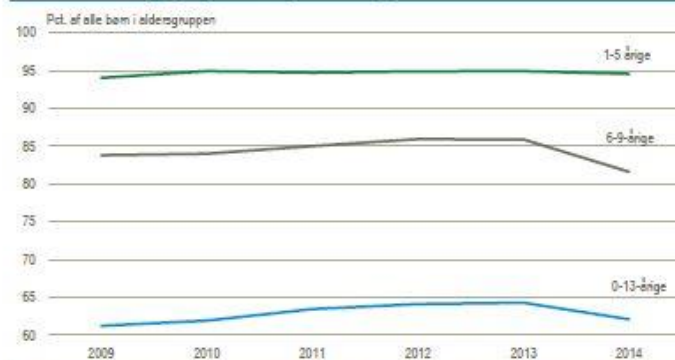
15-8-2017 Danmarks Statistik , © www.statistikbanken.dk/DAGTIL4

Bilag 4

Færre børn i daginstitutionerne efter skolereformen

Antallet af børn i dagplejen og daginstitutioner faldt med 24.000 børn fra 583.600 i 2013 til 559.300 i 2014. Det svarer til et fald på 4,2 pct. Årsagen er et faldende børnetal, men især en ændret indskrivningsadfærd hos forældrene til de 6-9-årige børn pga. folkeskolereformen, som trådte i kraft efter sommerferien 2014. Andelen af de 0-13-årige indskrevne børn i daginstitutioner er faldet fra 64,3 pct. i 2013 til 62,1 pct. i 2014. Faldet kan især tilskrives pasningen af de 6-9-årige, hvor indskrivningen faldt fra 85,9 pct. til 81,6 pct. Nedgangen er yderst begrænset for de 1-5-årige, der som bekendt endnu ikke er startet i skole.

Indskrevne børn i dagpleje, daginstitution og fritidsordning



Anm.: Figuren dækker kun dagpleje, vuggestuer, børnehaver, aldersintegrerede institutioner, skolefritidsordninger og fritidshjem, men ikke fritidsklubber mv.

Den samlede udvikling

Fra 2009 til 2013 voksede andelen af de 0-13-årige indskrevne børn fra 61,2 til 64,3 pct., hvorefter den faldt til de føromtalte 62,1 pct. i 2014. Det er stort set alene ændringen i indskrivningen af de 6-9-årige børn, der påvirker den samlede udvikling på institutionsområdet.

Skolereformen har forårsaget færre børn i SFO og fritidshjem

Børnetallet i SFO og fritidshjem faldt tilsammen med 14.000 børn, hvilket svarer til et fald på 5,4 pct.

Mange forældre har fravalgt disse institutionsformer, idet folkeskolereformen har betydet, at børnene nu bruger længere tid på skolen.

Antallet af indskrevne børn i dagplejen, børnehaver og vuggestuer er tilsammen faldet med 12.700, hvilket svarer til et fald på 10,9 pct.

Mindsket fremgang i de aldersintegrerede institutioner

Antallet af indskrevne børn i aldersintegrerede institutioner, som i dag passer næstflest børn, steg med 2.500, hvilket svarer til en stigning på 1,2 pct.

Integrerede institutioner er institutioner, der dækker flere aldersgrupper, fx såvel 0-2-årige som 3-5-årige. Nogle integrerede institutioner har også børn i fritidshjemsalderen eller endnu ældre.

Børn på seks år eller ældre passes for hovedpartens vedkommende dog i skolefritidsordningerne.

I mange år har der været en tendens til, at børnehaver og vuggestuer er blevet omdannet til aldersintegrerede institutioner med børn i forskellige aldersgrupper. I 2009 blev 79.900 af de 3-5-årige børn passet i egentlige børnehaver, mens 98.300 børn blev passet i integrerede institutioner. I dag passes 50.800 af de 3-5-årige i børnehaver, mens 122.500 børn passes i de aldersintegrerede institutioner.

Antal indskrevne børn. Oktober

	I alt 2013	I alt 2014	0 år	1-2 år	3-5 år	6-9 år	10-13 år	14 år+
	— antal —							
I alt	583 630	559 338	10 028	104 415	186 810	217 103	37 666	3 316
Dagpleje	46 758	41 084	4 559	36 051	474	.	.	.
Vuggestue	9 600	8 692	787	7 683	222	.	.	.
Børnehave	60 063	53 942	6	2 391	50 845	700	.	.
Aldersintegreret institution	204 692	207 142	4 666	58 173	122 475	12 927	7 175	1 726
Skolefritidsordning ¹	252 113	241 140	10	117	12 398	196 742	30 320	1 553
Fritidshjem	10 404	7 338	.	.	396	6 734	171	37
	— indskrevne i alt pr. 100 børn i aldersgruppen —							
I alt	17,7	89,7	97,5	81,6	14,2	..

¹ Inklusive børn under skolealderen i de såkaldte udvidede skolefritidsordninger.

Blandt de små børn under tre år passes kun 5 pct. i vuggestuer, mens 23 pct. passes i dagpleje. 36 pct. af dem passes i aldersintegrerede institutioner. Ligeledes passes 36 pct. af forældre mv. – en andel, der især udgøres af de 0-årige, som passes af forældrene under barselsorloven.

Ud over de pasningsordninger, som indgår i ovennævnte statistik, går 56.100 børn og unge i fritids- eller ungdomsklub. Privat passes 7.800 børn med tilskud fra kommunen, og 1.300 børn passes af egne forældre med tilskud fra kommunen.

Mere information: Se flere detaljer i Statistikbanken på www.dst.dk/stattabel/1298.

Se også emnesiden www.dst.dk/emner/soziale-ydelse/boemepasning.

Kilder og metoder: Opgørelsen dækker ordninger efter dagtilbudsloven samt SFO efter folkeskole- og friskoleloven. I undersøgelsen indgår også fritids- og ungdomsklubber samt tilskud til privat børnepasning mv. Opgørelsen er fra oktober 2014. Da der er store sæsonudsving i tallene, dækker tallene ikke situationen i hele 2014.

Ved opdelingen i institutionstyper er der taget udgangspunkt i kommunernes indberetninger. Men når det eksempelvis har vist sig, at der i en institution, som kommunen har kaldt en børnehave, gik børn fra nul til fem år, har Danmarks Statistik alligevel regnet den som aldersintegreret.

Læs mere om kilder og metode i kvalitetsdeklarationen.

Næste offentliggørelse: Denne opgørelse er den sidste i den nuværende form.

Henvendelse: Rijad Babalija, tlf. 39 17 36 18, rib@dst.dk

Bilag 5

15/8/2017

Statistikbanken - data og tal

Indskrevne i pasningstilbud efter område, ejerforhold, foranstaltning, alder og tid

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Hele landet								
Kommunal								
Dagpleje								
0 år	6 749	6 847	6 011	6 593	6 420	5 648	5 309	4 542
1 år	31 365	29 791	29 567	28 114	26 568	23 891	21 711	19 118
2 år	27 232	26 273	25 947	24 544	22 412	21 262	19 101	16 848
3 år	374	321	518	338	291	249	217	244
Vuggestuer								
0 år	636	614	522	676	632	568	548	515
1 år	4 431	4 154	3 949	3 892	3 703	3 375	2 994	2 731
2 år	3 730	3 285	3 470	3 159	2 974	2 702	2 613	2 231
3 år	81	35	50	29	34	17	81	148
Aldersintegrerede institutioner								
0 år	2 378	2 544	2 366	3 034	3 430	3 471	3 743	3 703
1 år	15 420	17 230	18 302	19 210	20 304	20 402	20 748	21 540
2 år	18 136	20 843	21 216	23 113	23 764	25 060	24 840	25 045
3 år	24 284	26 760	28 803	29 262	31 404	33 064	34 456	34 259
Privat								
Dagpleje								
0 år	5	22	32	24	16	17	15	17
1 år	75	90	97	81	56	38	97	44
2 år	69	104	68	63	21	26	51	41
3 år	13	7	32	22	1	0	3	0
Vuggestuer								
0 år	53	42	42	46	69	83	88	66
1 år	211	210	176	268	259	328	333	340
2 år	174	180	153	228	307	306	319	341
3 år	1	0	4	7	7	7	19	21
Aldersintegrerede institutioner								
0 år	118	97	107	158	175	207	298	313
1 år	492	564	592	743	872	1 083	1 279	1 477
2 år	567	703	813	925	1 076	1 434	1 642	1 893
3 år	780	799	899	1 178	1 462	1 825	2 229	2 600
Selvejende								
Dagpleje								
0 år	0	0	0	0	0	0	0	0
1 år	0	0	0	0	0	0	0	0
2 år	0	0	0	0	0	0	0	0
3 år	0	0	0	0	0	0	1	0
Vuggestuer								
0 år	329	263	231	301	278	242	253	206
1 år	1 962	1 892	1 735	1 722	1 649	1 376	1 269	1 101
2 år	1 692	1 552	1 639	1 364	1 256	1 216	1 023	939
3 år	20	12	16	53	2	17	30	2
Aldersintegrerede institutioner								
0 år	413	494	438	503	555	606	615	650
1 år	3 071	3 268	3 312	3 494	3 590	3 706	3 605	3 780
2 år	3 812	4 118	4 313	4 461	4 349	4 524	4 613	4 438
3 år	5 143	5 659	5 839	5 909	5 880	6 029	6 199	5 909

Vi gør opmærksom på, at der kan være problemer med datagrundlaget for de tre kategorier: 1) SFO, 2) Fritidshjem og 3) Fritids- og ungdomsklub, soc. pæd. fritidsordning. Vi har observeret uforklarede udsving fra år til år på kommuneniveau i de nævnte kategorier. Tabellerne bør derfor anvendes med forsigtighed. Danmarks Statistik udarbejder en nærmere dokumentation af tabellerne, der forholder sig til den ovennævnte problemstilling.

15-8-2017 Danmarks Statistik, © www.statistikbanken.dk/PAS11

<http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/selectout/print.asp?pxfile=D:\fproof\local\User\statbank\statbank5a\Temp\2017815143914198918229PA...> 1/1

Resume

Afhandlingen undersøger relationer og interaktioner mellem forældre og personalet i danske vuggestuer. På baggrund af et etnografisk feltarbejde blandt pædagoger og familier i to primære og to supplerende danske vuggestuer, samt en historisk redegørelse for og analyse af vuggestuernes fremkomst og udviklingen af idealer for kulturelle omgangsformer, analyseres de logikker og rationaler om relationen mellem forældre og pædagoger, som er på spil i vuggestuernes dagligdag; hvordan disse kan forklares; samt hvilken betydning de får for interaktionerne mellem forældre og pædagoger i dagens vuggestuer i Danmark.

Afhandlingens analyser trækker på tre overordnede greb: Norbert Elias' *'processociologi'* og *'figurationsteori'*, Peter L. Berger & Thomas Luckmann og Erwing Goffmans *'institutionsanalyser'* og henholdsvis Goffman og Arlie Hochschilds *'symbolske interaktionisme'* og *'følelsessociologi'*.

I **Del 1** identificeres ved hjælp af Elias' processociologi først tre historisk etablerede logikker om autoritetsrelationer og -idealiser for omgangsformer: *'formaliseringen'*, *'informaliseringen'* og *'ny-formaliseringen'*. Disse logikker og idealer rammesætter i dag de daglige interaktioner mellem forældre og pædagoger, og de medvirker på én gang til en *'intensivering'* af denne relation, og tilføjer den gennemgående *'ambivalens'*.

I **Del 2** fremanalyseres et kulturelt indlejret ideal blandt pædagoger og forældre om en *tydelig* opdragelse af børn, der *tilpasser* sig institutionens organisering. Relationen mellem forældre og pædagoger analyseres som en figuration, der er forbundet af *interdependente relationer*. Analysen viser, at statens og kommunernes nye rolle i vuggestuefigurationen i stadig højere grad forpligter både pædagoger og forældre på at opretholde en illusion om gensidig konsensus. Dette leder videre til et af afhandlingens centrale fund: fordringen om gensidig tillid, som betegnes *'tillidsimperativet'*. Tillidsimperativet bliver et omdrejningspunkt for afhandlingen, idet det udgør et af pædagogernes mest centrale vurderingskriterier, når de kategoriserer forældrene som fx *'nemme og svære, ressourcestærke og ressource svage, tydelige og utydelige'*. Tillidsimperativet giver anledning til moralske vurderinger af overlegenhed og underlegenhed, og udgør med andre ord et *civiliseringsideal* i vuggestuerne. Tillidsimperativet fordrer, at forældre og pædagoger opretholder et indtryk af at være indbyrdes *'lige'* og *'ens'*. Forældregruppens interne disintegrerede karakter betyder, at eventuel kritik af vuggestuen ofte

er spredt og ikke får stor gennemslagskraft, mens pædagogernes mere internt integrerede og veletablerede gruppeposition betyder, at det, trods tillidsimperativet, oftest er dem, der rammesætter og definerer præmisserne for de daglige interaktioner.

Afhandlingens **Del 3** undersøger på baggrund af disse fund, hvordan forældre og pædagoger gensidigt arbejder for at etablere og opretholde tillid imellem sig. Dette begrebsættes som *'tillidsarbejde'*. I tillidsarbejdet ser vi, hvordan idealet om informalisering, hvor autoritetsrelationer må sløres, tilsammen med de etablerede formaliserede autoritets-logikker for forældre-/pædagog-relationen, "trækker i" interaktionerne på grund af de modsatrettede fordringer til deltagernes adfærd og *følelsesarbejde*. Disse modsatrettede fordringer placerer, sammen med pædagogernes kamp for *professionel autoritet*, pædagogerne i en klemme, der afføder forskellige former for praksis, som har til formål at nedtone autoritetsforskelle i de daglige møder, men også mere eller mindre strategiske tabubelagte praksisser, hvor aktøerne hævder sig moralsk gennem sladder, samt et *'kulissearbejde'*, hvor pædagogerne forebygger magtfulde forældres potentielle kritik.

En af afhandlingens centrale konklusioner er, at statslige og kommunale styringstiltag, modsat ambitionen, er med til at komplicere og intensivere tillidsarbejdet i vuggestuefigurationen, fordi pædagogernes professionelle autoritet undermineres gennem deres nye formaliserede status som *delegeret autoritet* for stat og kommune. Et andet centralt fund er, at selvom tillidsarbejdet kan se forskelligt ud for forældre med forskellige etniske og klassemæssige baggrunde, da er disse forskelle ikke afgørende for, hvorvidt der etableres tillid i relationen til pædagogerne. Det er derimod forældrenes *'aflæsninger, rationaliseringer og tilpasninger'* i forhold til tillidsarbejdet, der er afgørende for, hvorvidt de af pædagogerne i det daglige opleves og erfares som *civiliserede*.

English summary

This thesis investigates relations and interactions between parents and pedagogues in Danish nurseries. Based on ethnographic fieldwork amongst pedagogues and families in four Danish nurseries, combined with a historic presentation and analysis of the establishment and governmental institutionalization of Danish nurseries along with the development of cultural ideals of social conduct, the thesis analyses the logics and rationalities concerning the relation between parents and pedagogues that come to play in the nurseries, i.e. how they can be explained and how they influence the daily interactions between parents and pedagogues in the nurseries.

The thesis mainly draws on four theoretical perspectives: The '*process sociology*' and '*figurational sociology*' by Norbert Elias, the '*institutional analyses*' from Peter L. Berger and Thomas Luckmann, as well as from Erving Goffman, and the '*symbolic interactionism*' and '*emotional sociology*' by Goffman and Arlie Hochschild respectively.

Aided by Norbert Elias' process sociology, **Part 1** of the thesis identifies three historically established logics of authority relations and ideals of social conduct, i.e. '*formalization*', '*informalization*', and '*new formalization*'. These logics and ideals frame the interaction between parents and pedagogues, contribute to both an intensification of the relation, and add a consistent atmosphere of ambivalence.

In **Part 2** the analysis identifies a cultural embedded ideal of *clear, assertive, and firm* practices and approaches to children's upbringing amongst parents, pedagogues, and in the wider society of Denmark. In addition to this, an institutional demand for children to conform to the organization of the nursery is also identified. The parent-pedagogue relation is analyzed as a *figuration* connected by *interdependent relations*. This analysis shows how the state and municipality to a growing degree commits both parents and pedagogues to uphold an illusion of reciprocal consensus. This leads to one of the central findings of the thesis: the social imperative for reciprocal trust, which the thesis describes as the '*trust imperative*'. The '*trust imperative*' is one of the focal points of the thesis, as it constitutes one of the central evaluation criteria the pedagogues uses when they categorize the parents as e.g. *easy* or *difficult* parents, *resourceful* or *resource-weak* parents, *clear* or *unclear* parents. The trust imperative is a cause for moral judgment of superiority and inferiority. In other words, it is a *civilizing ideal* in the

nurseries. The ‘trust imperative’ commands parents and pedagogues to uphold an impression of being and feeling *equal* and *alike*. However, the disintegrated profiles of the parent groups makes potential critique of the nursery fragmented and less powerful, whereas the pedagogues’ well-integrated and established position means that, in spite of the ‘trust imperative’, it is more often the pedagogues who frames and defines the daily interactions of the nursery.

Based on the findings in part 1 and 2, **part 3** examines how parents and pedagogues make reciprocal efforts to establish and uphold trust in their relation with each other. This is analyzed through the term ‘*trust work*’. In the ‘trust work’, we see how the ‘*informalization*’ – where power relations must be downplayed – and the established *formalized* logics of authority distribution between parents and pedagogues ‘pulls the interaction’ due to the oppositional demands for behaviour and emotion work. Combined with the pedagogues’ authority claims, these oppositional demands ‘traps the pedagogues’, and result in different social practices aimed at downplaying authority in the daily encounters between parents and pedagogues. Furthermore, they also lead to more or less strategic ‘forbidden’ backstage performances, where both parents and pedagogues gossip about each other in order to claim moral superiority, and ‘*backstage-work*’, where the pedagogues makes strategic differentiated efforts in order to prevent potential critique from the more powerful parents.

One of the more central conclusions of the thesis is, that the detailed formalized governmental initiatives from the state and the municipality, in spite of opposite intentions, contribute to further complications and intensified ‘trust work’, because they seem to undermine the pedagogues’ authority, thereby putting them in a position as *delegated authority* for the government. Another central finding is that, although the trust work appears different for parents with different ethnic and class backgrounds, these differences are not the most crucial in terms of creating trust with the pedagogues. On the contrary, it is the parents’ sensitivity and investments in ‘trust work’ – regarding the art of *observing*, *rationalizing*, and *adjusting* their interactions towards the pedagogues - that determine whether the pedagogues experiences the parents as *trusting* and *civilized*.

Litteraturliste

Aabro, C. (2016) *Koncepter i pædagogisk arbejde*, Hans Reitzel

Akselvoll (2016) *Folkeskole, forældre og forskelle*. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv, Ph.d.-afhandling, RUC

Ahrenkiel, A. (2013a) Ændrede relationer mellem hjem og institution. I Ahrenkiel, A. Krejsler, J.B & Schmidt, C. (red) *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frydenlund

Ahrenkiel, A. (2013b) *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund

Andersen, P. & Kampmann, J. (1988) *Vuggestuen - hverdag og utopi*. Munksgaard

Andersen, P.Ø. & J. Kampmann (1996), *Børns legekultur*. Pædagogisk Bogklub

Andersen, P.Ø. (2007), *Pædagogens Praksis*. Hans Reitzels Forlag

Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S. Socialpædagogisk Bibliotek

Ariés, P. (1965[1962]), *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Vintage Books.

Aull-Davis, C. (1999), *Reflexive Ethnography*. London & New York: Routledge, 77-94

Bach, D. (2011) *Overskudsfamilier. Om opdragelse, forbundethed og grænsesætning blandt velstående familier i Danmark*. Ph.d afhandling. Institut for pædagogik og uddannelse. Århus Universitet

Bach, D. (2012) Det civiliserede familieliv. Opdragelse i velstående familier. I *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse*, Århus Universitetsforlag, 211-249

Bach, D. (2015) *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*, Aarhus Universitetsforlag

Bach, D. (2017) Civilisering. Omgangsformer og omgangsnormer. I *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber*, Hans Reitzels Forlag

Bagger (1920) *Smaa børns lærerinden. I hjemmet, asylet og folkebørnehaven*. N.C.Roms Forlagsforretning. København

Bailey, F.G. (1988) *Humbuggery & Manipulation. The Art of Leadership*. Cornell University Press, 82-99

Barth, F. (1994). *Nye og Evige Temaer i Studiet av Etnisitet I Manifestasjon og Proses*. Oslo, Universitetsforlaget: 174-192.

Bayer, S & Kristensen, J.E (2015) *Pædagogprofessionens historie og aktualitet, bind 1. Kamp og Status. De lange linjer i børnehainstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. U Press

Bayer, S. (2015) Om vrang meninger. Bemærkninger til Hedevig Bagger "Om uddannelse af Smaaskolelærere" Vor Ungdom, 1889, side 304-311. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 1, 2015*

Beck, B.M, (1992) "Asylmoder søges..." *Fra asyl til børnehaver og vuggestuer i Viborg. 1875-1975*, Viborg Seminarier

Berger, P.L. & T. Luckmann (1967) *The Social Construction Of Reality*, Penguin Press

Bergman, J. R. (1993) *Discreet Indiscretions. The social organization of gossip*, Walter de Gruyter & Co.

Bloch, M, T. Popkewitz, T. K. Holmlund and I. Moqvist (2003): *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*. London: Palgrave MacMillan.

Borchorst, A. (2000) Den danske børnepassningsmodel. Kontinuitet og forandring, *Arbejderhistorie nr.4 2000*

Bourdieu, P. (1995 norsk [1979]) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Pax Forlag

Bourdieu, P (1986) The Forms of Capital, I Richardson, J.G. (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006 [1970]) *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*, Hans Reitzels Forlag

Bourdieu P. & Wacquant L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press Chicago, 94-140

Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015) *Diagnoser. Perspektiver, kritik og diskussion*, Klim

Bruun, U-B. & Kärby, G. (1979) *Se - forstå – handle*, Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck

Buus, A.M. (2011) Evidens og evidensbaseret praksis. I Buus, A. M., Rasmussen, P., Wiberg, M., Hamilton, S. D. P., & Thomsen, U. N., *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Del 1*, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Buus, A.M. (fortkommende) *Arbejdstitel: Viden der virker. Stærke og ustyrlige forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*, Ph.d-afhandling ved Aarhus Universitet, DPU

Clausen, P., Harbo, L. & Rokkjær, Å. (1987) *Personalesamarbejde & forældresamarbejde. Demokratisk eller autoritært?*, Semi-forlaget

Corsaro, W (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Ablex publishing corporation

Crozier, G. (2000) *Parents and School: Partners or Protagonists?*, Trentham Books

Crozier, G., & D. Reay (2005): *Activating Participation. Parents and teachers working towards Partnership*, Trentham books.

Dannesboe, K. I (2012) *Passende engagement og (u)bequemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*, Ph.d afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Dannesboe, K. I, Kjær, B., Palludan, C. & Bach, D. (2018) *Parents of the welfare state: Pedagogues as parenting guides*, I Social Policy and Society, 31.01.2018.

Dannesboe, K. I, Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012) *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*, Aarhus Universitetsforlag

Dannesboe, K. I., Kjær, B., Kryger, N., & Bach, D. (fortkommende) *Passende parathed og samarbejde mellem personale og forældre i dagtilbud for børn*, Frydenlund

- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988) *Barnens två världar*, Esselte Studium, 146-156
- Dencik, L. (1999) Små børns familieliv. Som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv, I Dencik, L & Jørgensen, P.S. (red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*, Hans Reitzels Forlag, 245- 271
- Dencik, L., Jørgen, P.S. & Sommer, D (2008) *Familie og børn i en opbrudstid*, Hans Reitzels Forlag
- De Coninck-Smith, N. (2002) Det demokratiske børneopdragelsesprogram. Anne Marie Nørvig om børn, forældre og familie i USA og Danmark 1930-1955, I Hermansen, M. & Poulsen, A. (red.) *Samfundets børn*, Pædagogisk Bogklub
- DMÅ [Daginstitutionernes Museumsforening I Århus] (1997) *Godt begyndt halvt fuldendt. Livet i en vuggestue*, DMÅ
- Dolan, P. (2010) Space, Time and the Constitution of Subjectivity: Comparing Elias and Foucault, *Foucault Studies*, No. 8, 8-27
- Douglas, M. (1968) The Social Control of Cognition: Some Factors in Joke Perception, I *Man, New Series*, Vol. 3, No. 3 361-376
- Douglas, M. (1975) *Implicit meanings: essays in anthropology*, Routledge & Kegan Paul
- Douglas, M. (2002[1966]) *Purity & Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution & Taboo*, Routledge
- Dunning, E. & Hughes, J. (2013) *Norbert Elias and Modern Sociology. Knowledge, Interdependence. Power. Process*, Bloomsbury Academic, 188-200
- Durkheim, E. (2014[1922]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*, Forlaget Mindspace
- Ehn, B. ([1983] dansk oversættelse 2004), *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Klim
- Elias, N. (1970) *What is sociology*, Columbia University Press
- Elias, N. (1983) *The court society*, Pantheon Books

- Elias, N. (1992). *Time: An Essay*, Basil Blackwell.
- Elias, N. & J. L. Scotson (1994 [1965]), *The Established and the Outsiders*, Sage publ. London.
- Elias, N. (1997 [1989]) *The Germans*, Polity
- Elias, N. (1998a) The civilizing of parents. I Johan Goudsblom & Stephen Mennel (red.), *The Norbert Elias Reader*, Blackwell Publishers Ltd.
- Elias, N. (1998b). *On civilization, power and knowledge*, The University of Chicago Press, 1-45, 253-268
- Elias, N. (2000[1939]) *The Civilizing Process*. Urizen Books New York
- Elias, N (2008) Power and civilization, *Journal of Power*, 1:2, 135-142
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*, Ph.d.-afhandling, RUC.
- Emerson, R. M., R. I. Fretz & Shaw, L.L. (1995), *Writing Ethnographic Fieldnotes*, University of Chicago Press.
- Faber, S. (2008) *På jagt efter klasse*, Ph.d afhandling, Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet
- Faber et al. (2012) *Det skjulte classesamfund*, Aarhus Universitetsforlag
- Fisker, T.B. (2012) *Mere viden om*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Foucault, M. (1982) The Subject and Power. I D.H. L. & P. Rabinow (red.), *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, The Harvester Press, London: 326-348.
- Foucault, M. (1995[1977]) *Discipline & Punish. The birth of prison*, Vintage Books
- Foucault, M. (1998[1976]) *The will to knowledge. The history of sexuality. Volume 1*, Penguin Books, 92-102
- Frederiksen, K. (1991) *Guldbryllups asylet. Foredrag ved Daginstitutionernes Museumsforenings seniorarrangement 23.9.1991*. Kjeldsen, M. & Tuft, K.(red.), JPS

Frykman, J. & Löfgren, O. (1996[1979]) *Culture Builders. A historical anthropology of middle-class life*, Rutgers University Press

Furedi (2002) *Forældrefælden. Den unødvendige bekymring*, Gyldendal uddannelse

Furedi (2004) *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*, Routledge

Garfinkel, H. (1963) A Conception of, and Experiments with, Trust as a Condition of Stable Concerted Actions, I Harvey, O.J. (red.) *Motivation and Social Interaction. Cognitive Determinants*, The Ronald Press Company

Geertz, C (1973) *The interpretation of cultures. Selected essays*, Fontana Press

Gilliam, L. (2006) *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*, Ph.d afhandling, Institut for Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet

Gilliam, L. (2016) *Nødvendighedens pædagogik*, Tidsskriftet Antropologi, nr. 73

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse*, Århus Universitetsforlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017) *Children of the Welfare State. Civilising practices in schools, childcare and families*, Pluto Press

Gillies, V (2006) Working class mothers and school life. Exploring the role of emotional capital, I *Gender and Education*, 18, 3, 281 - 293

Gluckman, M. (1963) Gossip and scandal, I *Current anthropology*, vol. 4, nr.3

Goffman, E (1968[1961]) *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Penguin Books

Goffman, E (1982[1967]) *Interaction ritual. Essays in Face to Face Behavior*, Pantheon Books

Goffman, E (1983) *The Interaction Order*: American Sociological Association, 1982 Presidential Address, I *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 1, 1-17

Goffman, E (1986[1974]) *Frame analysis*, Northeastern University Press.

Goffman, E. (1990 [1959]) *The presentation of self in everyday life*, Penguin Books

- Grumløse, S (2014) *Den gode barndom. Dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*, Ph.d-afhandling, Ph.d-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi
- Guldbrandsen, T. (2001) Makt og Tillit, I *Sociologisk Tidsskrift, vol 9*, Universitetsforlaget, 297-327
- Gullestad, M. (1992[1984]) *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Scandinavian University Press
- Gullestad, M.(1997) *A Passion for Boundaries. Reflections on Connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway*, Childhood, SAGE Publications
- Gullestad, M. (2001[1984]) *Kitchen Table Society. A case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*, Universitetsforlaget
- Gulløv (1999) *Betydningsdannelse blandt børn*, Socialpædagogisk bibliotek
- Gulløv, E & S. Højlund (2003), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, Gyldendal
- Gulløv, E. (2004) Institutionslogikker som forskningsobjekt, I Ambrosius, U. (red.) *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*, Hans Reitzels Forlag
- Gulløv, E & Bundgaard, H (2005) *Forskel og fællesskab*, Hans Reitzels Forlag
- Gulløv, E (2012a) Kindergartens in Denmark. Reflections on continuity and change. I Kjørholt, A.T & Qvortup,J. (red.). *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*, Palgrave Macmillan
- Gulløv, E. (2012b), En aldersbestemt pædagogik, I Andersen, P. Ø. og Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori, 2. udg.*, Hans Reitzels Forlag, 107-120
- Gulløv, E. (2012c) Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse, I Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.) *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse*, Århus Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (2016) Følelshåndtering i et socialhistorisk perspektiv, I *Dansk sociologi, nr.3-4/27.årg. - december 2016*, Dansk sociologiforening

- Gytz Olesen, S. (2004) *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*, Forlaget PUC
- Hansen, A.E. (2006) *Hvem passer børn, når mor er på arbejde? Fra asyler til pædagogiske dagtilbud*, Årbog / Arbejdermuseet & Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv
- Hansen, H.L. (2012) *Helens bog om dit barns udvikling. Fra tilfreds baby til glad tumling*, Gad
- Hansen, O. H. (2013) *Stemmer i fællesskabet*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
- Hammersley, M. & P. Atkinson (2007[1983]), *Ethnography. Principles in practice*, Routledge.
- Hasse, C. (2003) Mødet. Den antropologiske læreproces, I K. Hastrup (red.) *Ind I Verden. En grundbog i antropologisk metode*, Hans Reitzel, 71-91
- Hastrup, K. (2004) Refleksion. Vidensbegreber og videnskab, I K. Hastrup (red.) *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*, Hans Reitzel, 409-422
- Hastrup, K. (2010), Feltarbejde, I Tanggaard Pedersen, L. and S. Brinkmann (red.) *Kvalitative metoder*, Hans Reitzel, 55-80
- Hastrup, K. & Elsass, P. (1990) Anthropological Advocacy. A Contradiction in Terms?, I *Current Anthropology, Vol. 31, No. 3*, The University of Chicago Press, 301-311
- Hardin, R. (1993) The street-Level Epistemology of Trust, I *Politics & Society, Vol 21 Nr. 4, December*, 505-529
- Hardman (1973) Can there be anthropology of children?, I *Journal of the Anthropology Society of Oxford 4, 1*, 85-99
- Hartig, E. (1982) *Følelsernes pædagogik. Fra traditionel-, lederstyret børnehave til åbenplans, kollektivt drevet børnehus*, Valborg & Westergaard
- Heath, S.B. (1986) What no Bedtime Story means. Narrative Skills at Home and School, I Ochs, E. & Schieffelin, B. (red.) *Language Socialization across Cultures*, Cambridge University Press.
- Hegedahl, P. & Svendsen, G. L. H (red.) (2011) *Tillid. Samfundets fundament. Teorier, tolkninger og cases*, Syddansk Universitetsforlag

- Henriksen, R.N, Larsen, P-H., Gannik, D., Bergsøe, L. (1974) *Arbejde pædagogik daginstitutioner, BUPL/LFS's intensive undersøgelse af arbejdet i vuggestuer, børnehaver, fritidshjem*, Forlaget Børn & Unge
- Hestbæk, A.D. & Andersen, A. (1999a) *Ansvar og værdier. En undersøgelse i børnefamilier*, Socialforskningsinstituttet
- Hestbæk, A.D. (1999b) Forældreskab i det moderne samfund, I Dencik, L & Jørgensen, P.S. (red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*, Hans Reitzels Forlag,
- Himmelstrup, K (1995) Lilleskolen. Drøm og realitet, I *Uddannelseshistorie 1995*, 95-105
- Hjort, K. (2013) Det affektive arbejde og adgangen til omsorg, I *Dansk Sociologi, Nr. 3/24.årg*
- Hjort, K. (2014) Det affektive arbejde, I *Klinisk Sygepleje, Bind 30, Hæfte 3*, 9-19
- Hochschild, A.R. (1979) Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. I *American Journal of Sociology, Vol. 85, No. 3*, 551-575
- Hochschild, A.R. (2012[1983]) *The managed heart. Commercialization of Human Feeling*, University of California Press
- Hossy, K.S. (1985) *Det københavnske Asylselskabs første år*, Det københavnske og Nørrebros Asylselskab
- Hultqvist, K. & G. Dahlberg (red.) (2001) *Governing the Child in the New Millenium*, Routledge Falmer.
- Højholt, C. (2005) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*, Dansk psykologisk Forlag dobbelt
- Højlund, S. (2002) *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*, Gyldendal uddannelse
- Højlund, S. (2009) *Barndommens organisering i et dansk institutions perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag
- Høyrup, A. (2013) *Store og små søskende*, Speciale, Aarhus Universitet, DPU

Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S (2018) Det forbudtes etnografi. Om farligt feltarbejde, følelser, ekstremetnografi og situationel etik, I Jacobsen, M.H. & Jensen, H.L. (red.) *Etnografier*, Hans Reitzels Forlag

Jakobsen, T.B. (2006) Institutionel etnografi. Myter og logikker i moderne organisationer, I Bjerg, O. & Villadsen, K. (red.) *Sociologiske metoder. Fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*, Forlaget Samfundslitteratur

James, A. & Prout, A. (2015[1990]) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood, 2. Ed., Routledge, 1-28

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999[1998]), Den teoretiske barndom, *Polity Press*, 9-52, 273-305

Jenkins, R. (2011) *Being Danish. Paradoxes of Identity in Everyday Life*, Museum Tusulanum Press.

Jenkins, R. (2006) *Social identitet*, Academica

Jensen, D.M (1995) *Godt begyndt halvt fuldendt. Livet i en vuggestue*. Foredrag ved Dorte Muurmann Jensen. Vuggestuen Tranely, Tranbjerg. Ved Daginstitutionernes Museumsforening i Århus' seniortræf d.13.september 1995, Daginstitutionernes Museumsforening i Århus, Maj 1995

Johansen, M. L. (2013) *In the Borderland. Palestinian Parents navigating Danish Welfare State Interventions*. Ph.d.-afhandling. Dansk Institut mod Tortur/Aarhus Universitet.

Johansen, M. L. (2017) Velfærdstaten set fra udsatte flygtninge-forældres perspektiv. Tillid som markør for social inklusion, I *DPT nr, 3, 2017*, 7-16

Johnsen, R. & Christiansen, M. B. (2015) Lidelsens billedbog. Diagnoserne brug i hverdagsproget, I Brinkmann & Petersen (red.) *Diagnoser. Perspektiver, kritik og diskussion*, Klim

Järvinen, M. & Mik Meyer, N (2005) Indledning. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv, I Järvinen, M. & Mik Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag, 9-24

- Järvinen, M. & Mik Meyer, N. (2005) Observationer i en interaktionistisk begrebsramme, I Järvinen, M. & Mik Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag, 97-122
- Järvinen, M. & Mik Meyer, N (2003) *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag
- Kampmann, J (1995) Køn, omsorgsarbejde og efteruddannelse, I *Social Kritik, Årg. 6, nr. 35 (1995)*, 21-31
- Kampman, J (1997) Barndom og børnekultur, selvregulering og erfaringsprocesser, I Weber, K. et al (red.) *Modet til fremtiden – inspiration fra Oskar Negt*, Roskilde Universitetsforlag
- Kampman, J. (2000) Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehave og indskoling, I *Kvinder, køn & forskning, Årg. 9, nr. 1*, 55-69
- Kampmann, J. (2003), *Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør*, I *Dansk Sociologi*, 79-93
- Kampman, J. (2004) Societalization of Childhood. New Opportunities? New Demands?, I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, Roskilde University Press.
- Kampmann, J. (2009) Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering i et dansk institutions perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag, 149-172
- Kampmann, J. (2014), For en (gen)erobring af læringsbegrebet, I Aabro, C. (red.) *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*, Dafolo
- Key, E. (1902) *Barnets Aarhundrede*, Gyldendal,
- Kjær, B. (2010) *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*, Akademisk forlag, 145-205
- Kjær, B. (2017a) Afvigelse. Normalitetens grænser. I Gulløv, E., Nielsen, G. B. og Winther, I. W. (red.) *Pædagogisk Antropologi. Tilgange og begreber*. Hans Reitzels Forlag.

- Kjær, B. (2017b) *Diagnoser og det sociale barn*, Paper præsenteret på BUI-forskerseminar 16. juni 2017
- Kjær, B.(fortkommende) *Diagnoser og det sociale/parate barn*, I Dannesboe, K. I., Kjær, B., Kryger, N., & Bach, D, *Passende parathed og samarbejde mellem personale og forældre i dagtilbud for børn*, Frydenlund
- Knudsen, H. (2008) ”Har vi en aftale?” (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie, Ph.d afhandling, Institut for Læring, Danmarks pædagogiske Universitetsskole
- Kobberø, G. (1991) *Spr 1946-1991. Asyl, spædbørnehjem, observationshjem, vuggestue, integreret institution*, Småbørnspædagogisk Råd og Dansk Barneplejeråd
- Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2008) Blandt kønsvogtere og -udfordrere. Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver, I *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 2, 46-55
- Kousholt, D. (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*, Ph.d. afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter
- Kristiansen, S. (2006) *Kreativ Sociologi. På sporet af Erving Goffmans sociologiske metode*, Ph.D-afhandling, Institut for Sociale Forhold og Organisation, Aalborg Universitet
- Kryger, N. (2015) Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem. Under den tredje institutionalisering af barndommen, I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, december 2015*
- Kryger, N. (2008) Fra dialogspil til forældrekontrakt, I Kryger, N., Palludan, C., Ravn, B. og Winther, I *Midtvejsrapport. Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multisited etnografisk afdækning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Kusserow, A. (2004) *American Individualism. Child Rearing and Social Class in Three Neighbourhoods*, Palgrave MacMillan
- Lancy, D. (2007) Accounting for Variability in Mother-Child Play. I *American Anthropologist*, vol. 109, issue 2, 273-284.
- Lancy, D. (2014) Babies aren't persons. A Survey of Delayed Personhood, I Keller, H & Hiltrud, O. (Red.) *Different faces of attachment. Cultural variations on a universal human need*, Cambridge University Press

Lareau, A. (2011) *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life. 2. ed., with an update a decade later.* Berkeley: University of California Press

Lareau, A. (2006) Invisible inequality. Social class and childrearing in black families and white families. I Sadovnik AR (red.) *Sociology of Education. A Critical Reader.* London: Routledge.

Larsen, V. (2010) *Nationale praktikker i børnehaven*, Ph.d. afhandling, Forskerskolen for Livslang Læring

Larsen, M. R. (2005) Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde, I Højholt, C. (red) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*, Dansk Psykologisk Forlag

Latour (2005) *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk-Teori*, Akademisk Forlag.

Lauridsen, S.K. (2014) *Børn og daginstitutioner i 180 år. Pædagogisk tænkning, historie og praksis*, Dansk Pædagogisk Forum

Law, J. (2004) *After method. Mess in social science research*, Routledge, 1-17

Lee, E., Bristow J., Faircloth C. & Macvarish, J (2014) *Parenting Culture Studies*, Palgrave Macmillan

Luhman, N. (1989) *Tillid. En mekanisme til reduktion af social kompleksitet*, Hans Reitzels Forlag

Lund, Grethe (1983) Følelsernes pædagogik, I *Samvirke, Årg. 56, nr. 6/7*

Løkke, A. (1998) *Døden i barndommen. Spædbørnsdødelighed og moderniseringsprocesser i Danmark 1800 til 1920*, Gyldendal

Løkke, A (2008) *Ro, renlighed og regelmæssighed. Sundhedsoplysning og amning ved Københavns børneplejestationer 1908-1930*, Bibliotek for læger

Løkken, G. (2005) *Toddlerkultur*, Hans Reitzels Forlag

Løkken, G. (1997) *Når små børn mødes*, Hans Reitzels Forlag

- Mauss, M. (2000[1950]) *Gaven. Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund. Et af social- og kulturanthropologiens hovedværker*, Forlaget Spektrum
- Mauss, M. (2013[1928]) Joking relations, I *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2), 317–34
- Mik-Meyer, N. og Villadsen, K. (2007) *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*, Hans reitzels forlag, 16-67
- Mik-Meyer, N. (2007) Interpersonal Relations or Jokes of Social Structure? Laughter in Social Work, I *Qualitative Social Work*, Vol. 6(1), Sage Publications, 9–26
- Mommsen, M (red. 2011) *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen*, Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen
- Morris, D. (2008) *Lille Mirakel. Den utrolige historie om de første to leveår*, Hamlyn/Politikens forlag
- Mulkay, M. (1988) *On Humour. Its Nature and its Place in Modern Society*, Polity Press
- Nordenbo, S. E. (1987) Pædagogik, følelser og sprog. Om muligheden af en følelsernes pædagogik, I *Skolepsykologi*, Årg. 24, nr. 4
- Nørvig, A.M. (1955) *Børnesorger. Børneglæder*, Grafisk Forlag
- Olesen, S.G. (2005) *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*, PUC
- Olsen, B. (2009) *Når pædagogikken bringer mennesker sammen*, ViaSysteme
- Olsen, V. (1988) *Kampen fortsætter*, Frie Børnehavers Forlag
- Olsen, V. (1999) *Fra barn til voksen. Beretningen om hvordan en lille forældreoprettet børnehave i Brønshøj, udviklede sig til en sammenslutning af mere end 300 selvejende daginstitutioner i Danmark*, Frie Børnehavers Forlag
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pedersen, O.K (2011) *Konkurrencestaten*, Hans Reitzel

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006) *Systematic Reviews in the Social Sciences. A Practical Guide*, Blackwell Publishing, 79-124.

Prout, A. (2005) *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, Routledge

Radcliffe-Brown, A. R. (1940) On Joking Relationships, I *Africa. Journal of the International African Institute, Vol. 13, No. 3*, Cambridge University Press on behalf of the International African Institute, 195-210

Rasmussen, K. (2009) Om barndommens institutionalisering. Og noget om dens affortryllelse, I Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering i et dansk institutions perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag

Ratner (2013) *Inklusion. Dilemmaer i organisation, profession og praksis*, Akademisk Forlag, 28-31, 37-56

Ravn, B. (2008) Rationaler bag skole-hjem samarbejdet i Danmark og internationalt, I Kryger, N., Palludan, C., Ravn, B. og Winther, *Midtvejsrapport. Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed. En multisited etnografisk afdækning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet,

Ravn, B. (2011) Skole-hjem-samarbejdets historie, I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1, 2011*

Reay, D. (1998) *Class work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*, UCL Press.

Reay, D. (2000) A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education, I *Sociological Review 48(4)*, 568-85

Reay, D. (2005) Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling, I Pettinger L, Parry J, Taylor R and Glucksmann M (red.) *A New Sociology of Work?*, Blackwell.

Rose, N. (1999 [1989]) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self. 2.udg.*, Free Association Books

Satka, M. & Eydal, G.B. (2004) The history of Nordic Welfare Policies for Children, I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, Roskilde University Press.

Schaarup, G. (1835) Asylter for Smaabørn eller Pleieskoler, I *Dansk Ugeskrift*, 163 & 164

Sigsgaard, J. (1978) *Folkebørnehave og socialpædagogik. Træk af asylets og børnehavens historie*, Forlaget børn og Unge

S.K. (2014) *Børn og daginstitutioner i 180 år – Pædagogisk tænkning og historie*, Dansk Pædagogisk Forum

Smith, D. (2002) Institutional ethnography. I May, T. (red.) *Qualitative Research in action*, Sage Publications, 17-52

Socialstyrelsen (1979) *Forældresamarbejde i daginstitutioner for børn*, Rapport

Sommer, D. (2002) Værdier i videnssamfundet? Forældres uddannelse, opdragelsessyn, sanktioner og børns temperament, I M. Hermansen, A. Poulsen (red.) *Samfundets børn*, Klim

Spiereburg, P. C. (2004) Punishment, Power, and History. Foucault and Elias, *Social Science History*, Volume 28, Number 4, Duke University Press, 607-636

Spock, B. (1954[1946]) *Bogen om Barnet*, Politikens Forlag

Spradley, J. (1980) *Participant observation*, Wadsworth, 53-62

Staunæs, D. (2003) *Køn, etnicitet og skoleliv*, Ph.d.-afhandling, Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter

Staunæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005) Interview i en tangotid, I Järvinen, M. & Mik Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag

Stærfeldt, E. & Tuft, K (2008[1991]) *Portræt af en Vuggestue 1968*, Daginstitutionernes Museumsforening, Århus

Sunderland (2007) *Fantastiske forældre. Gode råd om børn og søvn, gråd, leg og følelser*, Schønberg

- Svendsen, G. T. (2012) *Tillid*, Narayana Press.
- Thomassen, W. (2011) *Asylbevægelsen og det københavnske Asylselskab. De første år 1827-1848*, Det Københavnske og Nørrebro Asylselskab
- Thomsen, P. H. (2015) Børne- og ungdomspsykiatriske diagnoser, I Brinkmann & Petersen (red.) *Diagnoser. Perspektiver, kritik og diskussion*, Klim
- Togsverd, L. (2015) *Da 'kvaliteten' kom til daginstitutionerne*, Ph.d. afhandling, Forskerskolen for livslang læring.
- Van de Rijt & Plooi (2013) *Vidunderlige uger. 10 skridt i dit barns mentale udvikling*, Gyldendals Bogklubber
- Van Krieken, R. (2002 [1998]) *Norbert Elias*. Hans Reitzels Forlag
- Vincent, C. & Maxwell, C. (2016) Parenting priorities and pressures: furthering understanding of 'concerted cultivation', I *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:2, 269-281,
- Vincent, C. (2017) "The children have only got one education and you have to make sure it's a good one". Parenting and parent-school relations in a neoliberal age, I *Gender and Education vol.29, nr.5, august 2017*. Routledge Taylor & Francis Group
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid I egen kultur. En innføring I kvalitativt orientert samfunnsforskning*, SEEK
- Webster-Stratton (2016) *De utrolige babyer. En guide og dagbog til dit barns første år, 2. udg.*, Dansk Psykologisk Forlag
- Wilmann, K. et. al & BUPL (1988) *Forældre pædagog samarbejde i udvikling*. BUPL- Informationsafdeling og Agitryk
- Winther, I.W. (2018) Det upåagtedes etnografi. Feltvandring og sanselige metoder som etnografiske tilgange i undersøgelsen af "ik' noget". I Jacobsen, M.H. & Jensen, H.L. (red.) *Etnografier*. Hans Reitzels Forlag
- Wood, D. & Beck, R.J. (1994) *Home rules*. The John Hopkins University Press, xv-xviii, 1-23

Wouters, C. (1986) Formalization and informalization. Changing Tension Balances in civilizing Processes, I *Theory culture & society vol 3, Nr 2*.

Wouters, C. (1987) Developments in the Behavioral Codes between the Sexes. The Formalization of Informalization in the Netherlands. 1930-85, I *Theory, Culture & Society, SAGE, Vol. 4*, 405-27

Wouters, C. (2007) *Informalization. Manners and Emotions since 1890*, Sage, 167-191

Wouters, C. (2011) How civilizing processes continued. Towards an informalization of manners and a third nature personality, I *The Sociological Review*, 59, 1, 140 - 159

Åm, E. (1989), På jakt etter barneperspektivet, Universitetsforlaget

Hjemmesider og nettdokumenter:

Danmarks Evalueringsinstitut (2016) Studenterpopulationens udvikling på pædagoguddannelsen 2004-14, Delanalyse 2, Lokaliseret d.25.7.2018:
<https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/3.%20Studenterpopulationens%20udvikling%20pa%20paedagoguddannelsen%20i%20periøden%202004-2014.pdf>

Arbejdmuseet (2018) Lokaliseret 26.7.2018

<http://www.arbejdmuseet.dk/viden-samlinger/plads-til-os-alle/goer-din-pligt-kraev-din-ret-velfaerdssamfundet/daginstitutioner/>

Dengang (2013) Lokaliseret 26.7.2018:

<http://dengang.dk/artikler/2499>

DS (2012) Befolkningens udvikling, Lokaliseret 26.7.2018:

<http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/17960/bef.pdf>

DS (2014) Færre børn i daginstitutionerne efter skolereformen, Lokaliseret 26.7.2018:

<https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=19245> ;

Kjær, B., & Dannesboe, K. I. (2015) PPR's konsultative funktion - fra kamp til støtte, Lokaliseret d. 30.7.2018:

<https://www.emu.dk/modul/dilemmaer-i-ppr%E2%80%99s-konsultative-funktion> ;

Marthahjemmet (2017) Lokaliseret d.30.7.2018:

<http://www.marthahjemmet.dk/default.aspx?id=m1s1> ;

Wikipedia (2018) Antal fødsler i Danmark 1901-2014 med historiske angivelser vedrørende ændringer af vilkår for forældre. Tal taget fra Danmarks statistik (DS 2012), Lokaliseret 26.7.2018:

https://da.wikipedia.org/wiki/Danmarks_demografi#cite_note-8

Sundhedskartellet 2010, Lønkommissionens redegørelse. Sundhedskartellets korte version: Lokaliseret 6.7.2018:

http://sundhedskartellet.dk/dsr/upload/7/46/1355/SHK_Pixi_Loekommissionen.pdf ;

Love og policy:

Socialministeriet (1992a) Loven om forældrebestyrelser af 1992, Lokaliseret 26.7.2018:

<https://www.retsinformation.dk/eli/ft/199112K00195> ;

Socialministeriet (1992b) Vejledning om forældrebestyrelser i kommunale daginstitutioner og kommunal dagpleje for børn, Lokaliseret 26.7.2018:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=54330> ;

Børne- og socialministeriet (2018) Aftaletekst om obligatoriske læringstilbud 2018, Lokaliseret 30.7.2018:

<http://socialministeriet.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2018/maj/aftale-om-obligatorisk-laeringstilbud-til-1-aarige-i-udsatte-boligomraader-og-skaerpet- Straf-til-ledere-for-pligtforsoemmelser/>

Socialstyrelsens (2012) Fremtidens Dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud, Lokaliseret d.30.7.2018:

<https://www.ft.dk/samling/20111/almdel/BUU/bilag/209/1123041.pdf>

Socialstyrelsen (2014) Den Pædagogiske Basismodel i Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud, Lokaliseret d.30.7.2018:

https://www.emu.dk/sites/default/files/Fremtidens_Dagtilbud_Vejledning_BASIS_Den%20p%C3%A6dagogiske%20ramme.pdf

Socialministeriet (1998) Bekendtgørelse af lov om social service, Lokaliseret d. 30.7.2018:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=18352>

Socialministeriet (2003) Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn, Lokaliseret 1.8.2018:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=90313>

Styrelsen for Videregående Uddannelser (2014) Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, Lokaliseret d. 25.7.18:

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=162068>

Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2017) Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, Lokaliseret d.30.7.2018:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>

Socialministeriet (2011) Bekendtgørelse af lov om dag,- fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), Obligatorisk dagtilbud til tosprogede børn, Lokaliseret d.30.7.2018:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137202>

Afhandlingen undersøger relationer og interaktioner mellem forældre og personalet i danske vuggestuer. På baggrund af et etnografisk feltarbejde blandt pædagoger og familier i fire danske vuggestuer, samt en historisk redegørelse for og analyse af vuggestuernes fremkomst og udviklingen af idealer for kulturelle omgangsformer, analyseres de logikker og rationaler om relationen mellem forældre og pædagoger, som er på spil i vuggestuernes dagligdag; hvordan disse kan forklares; samt hvilken betydning de får for interaktionerne mellem forældre og pædagoger i dagens vuggestuer i Danmark. Afhandlingen viser hvordan vuggestuernes stærkt institutionaliserede organisering filtrer ind i gradvist tilføjede lag af nye rationaler og rolleforventninger, som trækker tråde til større samfundsmæssige forandringer og tendenser. Dette skaber en høj grad af ambivalens og anspændthed i de daglige møder, fordi det er svært for begge parter at navigere i de ofte modsætningsfyldte fordringer og forventninger. Dette sker på trods af, og i kraft af, at man fra politisk side atter forsøger at formalisere de institutionelle forventninger. De modsætningsfyldte forventninger betyder, at både forældre og pædagoger hele tiden må gøre et stort tillidsarbejde for at balancere deres egen adfærd, og herunder legitimere og genetablere autoritet ift. hinanden, ved at vise sig som gode 'civiliserede' pædagoger og forældre. Her viser tydelighed sig som et nyt ideal for de voksne og fornemelsen for og investeringer i tillidsarbejdet, sig som det afgørende i relationen mellem forældre og pædagoger i vuggestuen.

ISBN: 978-87-7684-579-7

