

Kandidatuddannelse i pædagogisk sociologi
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Forår 2012

Udsat for ulighed

- en analyse af udsathed gennem køn, klasse og etnicitet i daginstitutionslivet i en ghetto

Matters of Inequality/Inequality that Matters

- an analysis of marginalization through gender, class and ethnicity in everyday life in a day-care institution in a Ghetto

Af Anne Wind,
Årskortnummer 20086180

Vejleder: Kirsten Elisa Petersen

Eksamensform: Skriftligt speciale
Omfangskrav: 192.000-240.000 anslag
Specialets omfang: 239.930 anslag

Indholdsfortegnelse

Del 1

Kapitel 1 <i>Indledning</i>.....	2-6
1. Indledning - Om toastbrød, udsathed og børneliv i Ghettoer	3-4
1.1 Problemformulering	4
1.2 Analysestrategiske spørgsmål	5
1.3 Specialets opbygning	5-6
Kapitel 2 <i>State of the Art</i>	7-15
2. State of the Art - Om udsathed i børnehøjde	8
2.1 Hvilken betydning har daginstitutionen i forhold til at bryde med ulighed og udsathed?	8-10
2.2 Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning i ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?	10-11
2.3 Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning omkring køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?	11-14
2.4 Opsamling på State of the Art	14-15
Kapitel 3 <i>Specialets teoretiske perspektiver</i>.....	16-29
3. Specialets teoretiske perspektiver - på hvordan børn bliver forstået og forståelige som udsatte	17
3.1 Børnehaven som en kampplads - teoretisk inspiration fra Bourdieu	17-18
3.2 Kampen om anerkendelse	18-19
3.3 Kritikken af Bourdieu	19-20
3.4 Når ulighed bliver udsathed – en empiri-sensitiv tilnærmelse af begreberne udsathed, køn, klasse og etnicitet	20-24
3.5 Ghettoen	24-28
3.6 Børneperspektiver	28
3.7 Opsamling på specialets teoretiske perspektiver	29
Kapitel 4 <i>Videnskabsteoretiske forbindelser</i>.....	30-34
4. Videnskabsteoretiske forbindelser	31
4.1 Klassiske modsætningspar i sociologien	31-32

4.2	En refleksiv sociologi	32
4.3	Akademisk positionering	32
4.4	Teoretisk positionering i forskningen om udsatte børn i daginstitutioner	32-33
4.3	Opsamling på videnskabsteoretiske forbindelser	34

Kapitel 5 *Forskningsdesign*.....35-45

5.	Forskningsdesign – Vejen fra hverdag i Børnehaven til specialetekst	36
5.1	Børnehaven	36-38
5.2	Anonymisering	38
5.3	At være en forkert voksen i Børnehaven - og andre overvejelser om kvalitativ metode i praksis	38-43
5.4	Indsamling af materialet	44
5.5	Analysestrategier	44-45
5.6	Opsamling på forskningsdesign	45

Opsamling på specialets første del & delkonklusion 46-47

Del 2

Kapitel 6 *Analyse*.....49-98

6.	Analyse – Om udsathed gennem køn, klasse og etnicitet	50
6.1	Hvad gælder i Børnehaven?	50-64
6.2	Udsat for omsorg	64-72
6.3	Rabia, Fehim og Christoffer – fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen	72-85
6.4	At navigere i kaos – pædagogiske strategier i Børnehaven	85-90
6.5	Diskussion af analysens resultater	90-98

Kapitel 7 *Afrunding*.....99-111

7.1	Konklusion	100-101
7.2	Perspektivering	101-102
7.3	Matters of Inequality/Inequality that Matters – Summary	102-104
7.4	Litteraturliste	104-111
7.5	Bilagsliste og bilag	

Del 1

Kapitel 1

Indledning

1. Indledning - Om toastbrød, udsathed og børneliv i Ghettoer

Det er sommerferietid og der er få børn i børnehaven. Rabia og hendes tre søskende sidder ved siden af hinanden ved frokostbordet. Rabias storebror, Hamid, åbner sin madpakke og finder to stykker toastbrød med en klat nutella imellem. Så åbner Suheyla, Rabias storesøster, sin madpakke og finder to stykker toastbrød med en klat smørst imellem. Rabias anden bror åbner også sin madpakke og finder en smørklat mellem sine to stykker toastbrød. Til sidst åbner Rabia sin madpakke, to stykker toastbrød uden noget.

Pædagogerne kigger med ved frokostbordet og Line fortæller mig senere om episoden. Det gør hun, da hun fortæller mig om de børn på stuen, hun kalder *virkeligt udsatte*. Rabia er et af disse børn. Historien om Rabia og hendes tre søskende er en historie om toastbrød på madpakke, om mad som et tegn på manglende omsorg og udsathed, og den er, som specialet her, et eksempel på hvordan ulighed og udsathed reproduceres gennem kategorierne køn, klasse og etnicitet i børnehaveliv i en dansk ghetto i 2011.

Ulighed forstås i denne sammenhæng som chanceulighed, et begreb der omhandler ulige chancer for at få en uddannelse, indgå på arbejdsmarkedet og derigennem opleve at være social integreret (Jensen, 2005:11). Uddannelsessociologien viser hvordan chanceulighed i Danmark er bundet til kategorierne køn, klasse og etnicitet. Børn af forældre med kort eller ingen uddannelse, med en ustabil tilknytning til arbejdsmarkedet og børn med minoritetsbaggrund får generelt ikke lige så mange og prestigefyldte uddannelsesår med sig på arbejdsmarkedet som børn af forældre med længere uddannelser og børn med majoritetsbaggrund. Ligesom piger generelt ser ud til at klarer sig bedre gennem det danske uddannelsessystem end drenge (Hansen, 2003, Hansen, 2005, Harboe, 2011, Gilliam, 2006). Bourdieus teori om reproduktion af social ulighed i uddannelsessystemet beskriver sociale mekanismer, der kan forklare hvordan chanceulighed går fra forældre til børn (Bourdieu, 2006). Specialet skal overordnet forstås i en sådan uddannelsessociologisk ramme. Daginstitutionen kan forstås som den indgang til uddannelsessystemet (Brostrøm, 2004:22, Ellegaard, 2000: 96), hvor grundlaget for institutionel socialisering lægges. Det er derfor interessant at se nærmere på reproduktion af ulighed i danske daginstitutioner.

Chanceulighed mellem mennesker gør noget ved sociale fællesskaber, det gør nogle deltagere i disse fællesskaber udsatte. På den måde rimer ulighed og udsathed på hinanden. Når jeg i specialet ønsker at undersøge reproduktion af ulighed i børnehaveliv gør jeg det gennem en analyse af udsathed.

Ulighed forbundet med klasse og etnicitet er imidlertid ikke spredt jævnt ud over det ganske land og

reproduktionen af udsathed i danske daginstitutioner sker i vidt forskellige sociale kontekster. I nogle daginstitutioner vil pædagogerne vurdere at de ingen udsatte børn har, mens de i andre daginstitutioner vil vurdere at de overvejende har udsatte børn (Petersen, 2009). I specialet fokuserer jeg på en daginstitution med en stor andel af udsatte børn, en daginstitution der ligger i et område, der officielt betegnes som en ghetto. Den officielle betegnelse som ghetto gives til boligområder med mere end tusinde beboere, hvor to ud af følgende tre kriterier er opfyldt:

- Andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige land er mere end 50%
- Andelen af 18-64 årige uden tilknytning til arbejdsmarked eller uddannelse er mere end 40%
- Antallet af dømte for overtrædelse af straffelov, våbenlov eller lov om euforiserende stoffer pr. 10.000 indbyggere er mere end 270 personer. (Regeringen, oktober 2010)

Vi ved fra uddannelsessociologien at forældres manglende tilknytning til arbejdsmarked og uddannelse, samt minoritetsbaggrund har betydning for børns udsathed i uddannelsessystemet. Alligevel er det sparsomt med dansk uddannelsessociologisk forskning om hvad det betyder for børn at vokse op i en sammenhæng, hvor netop sådan en familiebaggrund er mere reglen en undtagelsen. Det er derfor særligt relevant at se nærmere på reproduktionen af udsathed i en daginstitution i et sådant ghettoområde.

Begrebet ghetto bærer en stigmatisering med sig. At betegne noget som en ghetto er også at udpege det som negativt anderledes, som problematisk. I specialet forstås ghettobetegnelsen derfor ikke som en neutral kategorisering af et boligområde, men som del af en politisk proces. En del af specialets fokus handler derfor også om at se på hvordan denne politiske proces får betydning for reproduktionen af udsathed i daginstitutionslivet. Dette uddybes senere hen i specialet (se kapitel 3). Indledningsvist vil jeg blot pointerer at jeg skriver Ghetto med stort for på en gang at kunne bruge betegnelsen til at pege på en bestemt slags boligområde og samtidig gøre opmærksom på at betegnelsen bliver brugt af nogen, der har magt til at kategoriserer andre som anderledes og problematiske. Jeg skriver med andre ord Ghetto med stort for at gøre opmærksom på at når betegnelsen bruges, så stigmatiserer den også.

På baggrund af ovenstående lyder specialets problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan reproduceres udsathed gennem kategorierne køn, klasse og etnicitet i daginstitutionslivet i en Ghetto i 2011?

1.2 Analysestrategiske spørgsmål

Problemformuleringen konkretiserer jeg i to analysestrategiske spørgsmål.

- Hvilke sammenhænge er der mellem køn, klasse, etnicitet og udsathed i daginstitutionen?
- Hvordan brydes eller reproduceres udsathed i det pædagogiske arbejde i daginstitutionen?

1.3 Specialets opbygning

Specialet indeholder to dele og syv kapitler.

Del 1:

- Kapitel 1 *Indledning* er nærværende kapitel, der kort skitserer udgangspunktet og de overordnede rammer for specialet.
- I kapitel 2 *State of the Art* undersøges ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau i eksisterende national og international forskning. I kapitlet er der fokus på forskning der kan bidrage med viden om betydningen af køn, klasse og etnicitet i forhold til udsathed i daginstitutioner.
- Kapitel 3 *Specialets teoretiske perspektiver*. Felt, kapital, og anerkendelse er centrale begreber i specialets teoretiske forståelsesramme. De introduceres og diskuteres i kapitlet med inspiration fra Bourdieu og Fraser (Bourdieu, 2006, 2009, Fraser, 2003). Udsathed, køn, klasse og etnicitet er også centrale begreber i specialet, de optræder i specialet som empiri-sensitive begreber og defineres ud fra både teori og den indsamlede empiri. I kapitlet uddybes desuden en diskussion af betegnelsen Ghetto og så introduceres børneperspektiver på undersøgelsen.
- I kapitel 4 *Videnskabsteoretiske forbindelser* positioneres specialet såvel epistemologisk som akademisk. Den epistemologiske positionering er inspireret af Bourdieus udfordring af klassiske modsætningspar i sociologien, som strukturalisme og konstruktivisme (Bourdieu, 2009).
- Kapitel 5 *Forskningsdesign*. Er du ikke voksen? Det spørgsmål dukkede op under indsamlingen af empirien og affødte en del metodiske overvejelser. Disse og relaterede overvejelser om undersøgelsesområdet, indsamlingen af materialet, analysestrategier mm. præsenteres og diskuteres i kapitlet.

Første del af specialet afsluttes med en opsamling og en delkonklusion. Delkonklusionen

peger på en strukturel etnificeret underklasse i Ghettoen. Denne strukturelle ulighed knyttet til etnicitet og klasse får som analysen viser, betydning for udsathed i daginstitutionens hverdagsliv.

Del 2:

- I kapitel 6 *Analyse* vendes opmærksomheden igen mod Rabia og de andre børnehavebørn. Udsathed i børnehaven forklares ofte gennem mad. Mad bliver et tegn på omsorg og herigennem et tegn på udsathed. En udsathed der forklares gennem individuelle familiebaggrunde, der viser tydelige mønstre ift. klasse og etnicitet. De udsatte børns familier bliver hvad jeg kalder en etnificeret underklasse. Samtidig viser analysen at den reproduktion af ulighed, der findes i institutionen ikke er entydig. Gennem pædagogiske strategier forsøger personalet at inkludere og anerkende de børn, der kategoriseres som udsatte og ser i mange situationer ud til at undgå en marginalisering af børnene.
- Kapitel 7 *Opsamling* runder specialet af med en konklusion, perspektivering, resumé på engelsk, litteraturliste og bilag.

Kapitel 2

State of the Art

2. State of the Art – Om udsathed i børnehøjde

I kapitlet undersøges eksisterende forskning om ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau.

De analysestrategiske spørgsmål har været styrende for de undersøgelsesspørgsmål, jeg i dette afsnit forsøger at finde svar på. Undersøgelsesspørgsmålene lyder:

- *Hvilken betydning har daginstitutionen i forhold til at bryde med ulighed og udsathed?*
- *Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning i ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?*
- *Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning om køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?*

Formålet med kapitlet er at tydeliggøre hvilket forskningsfelt specialet skriver sig ind i. Kapitlet danner desuden grundlag for den diskussion af analysens resultater, der findes sidst i kapitel 6.

2.1 Hvilken betydning har daginstitutionen i forhold til at bryde med ulighed og udsathed?

Besvarelsen af det spørgsmål bygger jeg på:

- En vidensopsamling om social arv af lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet, Bente Jensen (Jensen, 2003)
- En forskningsoversigt af adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet, Kirsten Elisa Petersen (Petersen, 2006).

De to tekster forsøger ud fra national og international forskning at besvare spørgsmålet om hvilken betydning daginstitutionen har for udsatte børn og for at bryde med negativ social arv.

Vidensopsamlingen er udført for Socialforskningsinstituttet som del af et bredere forskningsprogram om social arv. Forskningsoversigten er en del af HPA-projektet på DPU, et forskningsprojekt omhandlende 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt'¹. Desuden inddrages resultater fra HPA-projektet (Jensen et al., 2009a, Jensen et al., 2009b).

Teoretiske positioner i forskningen

Socialt udsatte børn er et forskningsområde indenfor såvel psykologiske, pædagogiske som samfundsvidenskabelige discipliner. Der er derfor også mange forskellige perspektiver i forskningen omkring udsatte børn. Petersen skitserer tre forskellige teoretiske positioner i

¹ Se i øvrigt beskrivelse af projektet på DPUs hjemmeside. Aarhus universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, HPA, set 15/11, 2011 på <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/ol/vida/hpa/>.

forskningen om socialt udsatte børn og interventioner:

- Et individuelt perspektiv der anvender kliniske diagnosesystemer og test
- Et interaktionistisk perspektiv der inddrager barnets interaktioner med de primære omgivelser som værende afgørende for barnets udvikling
- Et økologisk perspektiv der omhandler tidlig intervention og hvor der intervereres i forhold til hele barnets 'omgivende system' (Petersen, 2006:11ff)

Petersen peger ligeledes på at der i både dansk og international forskning er en tendens til at pege på udsathed *enten* ud fra socioøkonomisk familiebaggrund *eller* ud fra en psykologisk gruppering (Petersen, 2006:15ff).

Daginstitutioners betydning i international forskning

En del international forskning peger på at daginstitutioner kan have en positiv virkning på f.eks. senere skolefærdigheder og dermed på sandsynligheden for at bryde med negativ social arv. Det afhænger imidlertid af kvaliteten af daginstitutionstilbuddet. Faktorer der ser ud til at påvirke om daginstitutionstilbuddet virker positivt er f.eks.:

- Pædagogers uddannelse og erfaring
- Om der er en afklaring af pædagogiske principper og om disse implementeres
- Om personalet har tid til børnene
- Om forældrene inddrages i daginstitutionslivet
- Om der inddrages sundheds- og ernæringsmæssige muligheder i den pædagogiske praksis

Hvad virker i Danmark?

Hvad der virker i en dansk sammenhæng er sværere at pege på. Dels har man i Danmark en decentral tradition for organiseringen af daginstitutioner. Dermed har man ikke centrale pasningsprogrammer, der kan evalueres samlet på.² Dels har man i Danmark ikke en

² HPA-projektet er interessant i den forbindelse. HPA-projektet er en interventionsundersøgelse af pædagogisk arbejde med udsatte børn og den første danske effektundersøgelse af tidlig indsats (Jensen et al., 2009a:48). Undersøgelsen tyder på at en målrettet pædagogisk indsats kan fremme udsatte børns livschancer (Jensen et al., 2009a), (Jensen et al., 2009b) og forskningsprojektets hjemmeside, <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/ol/vida/hpa/>, set 15/11 2011. Af HPA-projektet fremgår det at; - Stort set alle inddragede institutioner vurderer at strategierne for arbejdet med udsatte børn har effekt, i hvert fald på kort sigt (Jensen et al., 2009b:136). - Effekten af interventionen i HPA-projektet generelt peger mod øgede livschancer, men også at projektet primært er til gavn for midtergruppen af børn og ikke som tiltænkt de mest udsatte børn (Jensen et al., 2009b:168). - Særligt på det socio-emotionelle område synes HPA-interventionen primært at styrke midtergruppen, mens de mest udsatte børn ser ud til at blive styrket ift. visse kognitive områder, f.eks. ift. matematiske kompetencer (Jensen et al., 2009b:188).

forskningstradition for longitudinelle undersøgelser af daginstitutionseffekter. Det danske daginstitutionstilbud vurderes dog at have en relativ høj kvalitet og nordisk forskning kan pege på positive effekter af at have gået i daginstitution (Jensen et al., 2009b:35). Samtidig er andelen af børn, og herunder andelen af børn fra socialt udsatte familier, der går i daginstitution, steget markant. Det kunne tyde på at flere børn får støtte til at bryde med udsathed. Der er dog også undersøgelser, der peger på at børn fra socialt udsatte familier ikke på samme måde som børn fra familier, der ikke er udsatte, har gavn af livet i daginstitutionen. Det kan f.eks. gælde hvis livet i daginstitutionen tager udgangspunkt i børn, der ikke er udsatte, og de krav og forventninger, der møder børnene derfor bliver vanskelige for de udsatte børn at håndtere. I HPA-projektet fremhæves det således at det mest afgørende i forhold til effekten af det pædagogiske arbejde med udsatte børn i dagsinstitutioner er organisationskulturen, de formelle og uformelle pædagogiske normer i institutionen (Jensen et al., 2009:136). At daginstitutionerne ikke er til gavn for de socialt udsatte børn på samme måde som for børn af ikke udsatte familier, kan også hænge sammen med at det pædagogiske personale i de almenpædagogiske institutioner mangler uddannelse indenfor det socialpædagogisk område og dermed mangler redskaber til at inddrage de udsatte børn.³

2.2 Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning i ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?

For at belyse det spørgsmål ser jeg nærmere på fire forskningskortlægninger fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008, 2009, 2010, Larsen et al., 2011).⁴ Ifølge Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning er der i årene 2006-2009 lavet omkring 8-9 årlige studier af udsatte børn og sociale forskelle på førskoleområdet i Skandinavien.

Gennemgående er der tre forskellige perspektiver inden for denne forskning:

- Studier der ser på udsatte børn i et samfundsperspektiv
- Studier der ser på udsatte børn i et mere individorienteret og psykologisk perspektiv
- Studier der ser på udsatte børn i lyset af in- og eksklusionsmekanismer

(Nordenbo et al., 2008:32f, 2009:56, 2010:42ff).

Øvrige forskningsprojekter der undersøger danske daginstitutioners tilgang til arbejdet med udsatte børn, f.eks. *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af dagsinstitutioner og social arv* peger derimod på, at pædagoger selv vurderer at langtidseffekterne af indsatser for udsatte børn i dagsinstitutionerne er små (Jensen, 2005:97).

³ Se desuden Warming, 2000 for en diskussion af hvilke børn, der får mest ud af livet i de danske daginstitutioner.

⁴ I februar 2012 udkom Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning forskningskortlægning på området for 2010. Den skiller sig ud ift. mønstre i forskningen om udsatte børn og køn. Denne forskningskortlægning behandles derfor separat i afsnittet.

I de studier der anlægger et mere individorienteret og psykologisk perspektiv er der en tendens til at se på det udsatte barn som problemets kerne, mens der i de andre studier er en tendens til at se på selve udsathed som problemet (Nordenbo et al., 2008:47). Særligt de undersøgelser der anlægger et samfundsperspektiv viser at indsatsen overfor udsatte børn ikke fungerer godt nok. På tværs af de forskellige perspektiver viser forskningen at de professionelle gennem forventninger og forståelser af udsathed, risikerer at bidrage til at fastholde eller styrke børns udsatte position (Nordenbo et al., 2008:46f).

2.3 Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning om køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?

For at besvare spørgsmålet laver jeg dels en søgning i danske, svenske og norske databaser, dels undersøger jeg forskningskortlægningerne fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008, 2009, 2010, Larsen et al., 2011), og endelig inddrager jeg en række studier, der ikke fremkommer af ovennævnte søgninger, men som kan bidrage til en besvarelse af undersøgelsesspørgsmålet.

Resultater fra søgningen i skandinaviske databaser

Med hjælp fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek har jeg lavet en søgning i de nationale biblioteksdata-baser i Danmark, Norge og Sverige ud fra søgeordene *daginstitution/børnehave, udsatte børn, social ulighed, etnicitet/minoritet, og køn*.⁵ Der fremkommer ingen forskningsprojekter af denne søgestreng. Det betyder ikke nødvendigvis at der ikke i en nordisk sammenhæng findes forskning, der omhandler køn, klasse og etnicitet i forhold til udsathed og ulighed på daginstitutionsniveau, men at denne eventuelle forskning ikke er kategoriseret, så den fremkommer af den samlede søgestreng. Opdeles søgestrengen i de enkelte søgeord fremkommer en del materiale, forskningsprojekter, bøger mm.. Men altså ikke nogle forskningsprojekter, der umiddelbart kan besvare undersøgelsesspørgsmålet.

Resultater fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

Ser man på forskningskortlægningerne fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, så

⁵ Det gælder Bibiotek.dk (Danmark), Libris.kb.se (Sverige), Bibsys.no (Norge). I den svenske søgning søger jeg på; förskola och utsatta barn och social olikhet och etni*/minorit* och genus, i den norske søgning søger jeg på; Barnehage?/Førskole og sårbare barn og sosial ulikhet og etni*/minorit? og kjønn. Jeg undlader af sproglige årsager en søgning i finske databaser.

beskrives heller ikke her nogen forskningsprojekter, der ser på køn, klasse og etnicitet i forhold til udsathed og ulighed. Etnicitet/minoritet og køn optræder dog som selvstændige temaer i den afdækkede forskning.

Forskningskortlægningerne viser at forskningen i etniciteter eller minoriteter er begrænset, hvis man ser på studier, der primært fokuserer på emnet. Der synes højst at være et par årlige studier omkring minoriteter på førskoleområdet. Til gengæld er etnicitet eller minoritetsbørn oftere et perspektiv i studier, der omhandler f.eks. udsatte børn og her er fokus særligt på sproglige udfordringer hos etniske minoritetsbørn (Nordenbo et al., 2010:46).

Der er ligeledes få studier der sætter selvstændigt fokus på køn i dagsinstitutioner. En del af de studier der omhandler køn, har fokus på mandlige pædagoger på førskoleområdet (se f.eks. Nordenbo et al., 2009: 35) og en del af studierne er kritiske studier af personale i daginstitutioner og deres tilgang til køn (Larsen et al., 2011:55). Meget få af disse studier er danske (Nordenbo et al., 2008, 2009:55, 2010, Larsen et al., 2011).

Forskningskortlægningen der dækker 2010 giver et noget andet billede, når det handler om fokus på køn (Larsen et al., 2012). Her inddrages køn som et perspektiv i en stor del af de undersøgte studier. Det gælder dog udelukkende norske og svenske studier. Den seneste forskningskortlægning viser således at hvor de øvrige skandinaviske lande har et øget fokus på køn i daginstitutionen, så synes dette stadig fraværende i den danske forskning.

Relevante danske studier

Da den eksisterende forskning om køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau synes at være meget begrænset i en dansk såvel som skandinavisk kontekst, vil jeg her fremhæve en række danske forskningsprojekter, jeg på forhånd har haft kendskab til og som med et eller flere perspektiver synes at kunne bidrage til at besvare undersøgelsesspørgsmålet. Det drejer sig om studier der i deres forskningsdesign har visse ligheder med specialet her. Det er Tomas Ellegaards ph.d. afhandling, *Et godt børnehavebarn?* fra 2004, Charlotte Palludans *Børnehaven gør en forskel* fra 2005, Laura Gilliams ph.d. afhandling, *De umulige børn og det ordentlige menneske* fra 2006 og endelig Helle Bundgaard & Eva Gulløvs *Forskel og fællesskab – minoritetsbørn i daginstitution* fra 2008.⁶ Disse studier indeholder alle Bourdieusinspirerede

⁶ Bundgaards & Gulløvs bog indgår i en af forskningskortlægningerne fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008), men uddybes i nedenstående. Ellegaard og Palludan indgår ikke i forskningskortlægningerne, da de er udgivet før den periode forskningskortlægningerne dækker. Gilliam indgår heller ikke i forskningskortlægningerne, da hun undersøger folkeskolen. Da det er en grundlæggende forståelse i specialet at der kan være en sammenhæng mellem de uligheder, der ses i grundskolen og uligheder på

teoretiske perspektiver og dermed klare sociologiske pointer (også selvom de ikke alle er positioneret som sociologiske studier). De indeholder ligeledes kvalitative analyser af pædagogiske institutioner, og så inddrager de en eller flere af kategorierne, køn, klasse og etnicitet. Studierne af Palludan, Gilliam og Bundgaard & Gulløv omhandler desuden marginaliseringsmekanismer i de institutioner, der undersøges.

Ellegaard beskriver i *Et godt børnehavenbarn?* de kompetencekrav livet i danske børnehaver stiller børnene overfor, han beskriver også hvordan børnene håndterer disse krav. Han sammenligner børn med forskellige sociale positioner (a-børn fra familier hvor begge forældre havde grundskole eller erhvervsfaglig uddannelse som længst fuldførte uddannelse med m-børn fra familier hvor begge forældre havde lang eller mellemlang videregående uddannelse som længst fuldførte uddannelse). Alle forældrene i familierne er dansktalende og alle børnene vokser op under relativt stabile forhold. Kravene i børnehaven handler bl.a. om at være socialt fleksibel og kunne relatere sig til andre børn. Ellegaard viser hvordan børn i børnehaven indtager forskellige (mere eller mindre dominerende) positioner og grupperer sig efter køn, alder og stue. Der viser sig ikke at være den store forskel mellem a-børn og m-børn, men derimod at være tydelige forskelle mellem drenge og piger. Piger synes i højere grad end drenge at forhandle adgang til lege, at kunne håndtere og samtale med pædagoger.

Palludan undersøger hvordan reproduktion af sociale positioner finder sted i hverdagslivet i en børnehave. Hendes undersøgelse bygger bl.a. på hvad hun kalder 'lydspor' i børnehaven. Med 'lydspor' henvises til lydsiden af børnehavens hverdag. Palludan konkluderer at der i børnehaven findes en 'undervisningstone' og en 'udvekslingstone'. Førstnævnte handler om at fortælle børn hvad noget er eller hvad de skal, sidstnævnte handler om at samtale *med* børn. Overfor nogle børn slås typisk en undervisningstone an, mens en udvekslingstone slås an overfor andre børn. Det er typisk overfor etniske minoritetsbørn at en undervisningstone slås an og disse må insistere på udvekslingstonen, men lykkedes alligevel meget sjældent med den. Overfor etniske majoritetsbørn slås typisk en udvekslingstone an. Palludan er inspireret af Nancy Frasers anerkendelsesbegreb, hvor anerkendelse indebærer at kunne deltage på lige fod i socialt liv.⁷ Når minoritetsbørn ikke deltager på lige fod i institutionens hverdagsliv, anerkendes de ikke. Palludan viser ligeledes med inspiration fra Beverly Skeggs' begreb om respektabilitet, hvordan det at blive kropsligt favnet hænger sammen med både etnicitet og klasse og ser ud til at marginalisere etniske minoritetsbørn fra familier med en lavere socialklassebaggrund.

daginstitutionsområdet, inddrages Gilliams undersøgelse alligevel.

⁷ Se desuden kapitel 3 *Specialets teoretiske perspektiver* for en uddybning af Frasers anerkendelsesbegreb.

Gilliams ph.d. afhandling fra 2006 beskriver marginaliseringsmekanismer i folkeskolen. Gilliam har primært fulgt *en* klasse, hun har observeret og interviewet elever og lærere i klassen over en længere periode. Hun finder at selvom lærerne ikke ønsker at gøre forskel på eleverne og siger at de ikke gør forskel, så er der alligevel nogle tydelige mønstre i hvem der omtales som gode elever og hvem der omtales som problematiske elever. Etnisk danske børn og nogle etniske minoritetspiger omtales som gode elever, mens etniske minoritetsdrengene igen og igen omtales som problematiske elever. Lærerne ser ikke hvordan skolen gør forskel på børnene, men problematiserer børnene gennem en psykologisk diskurs. De beskriver mange af børnene i klassen som omsorgskrævende og de har en forståelse af at når de gennem individuelle vurderinger udpeger ballademagere, så bliver det ofte etniske minoritetsdrengene. De etniske minoritetsdrengene bliver de umulige børn, der stilles op overfor 'det ordentlige menneske'. Forestillingen om det ordentlige menneske afspejler en middelklasseforståelse, det ordentlige bliver så at sige dansk middelklasse.

Bundgaard & Gulløv skriver i *Forskel og fællesskab – minoritetsbørn i daginstitution* om de forskelle 'der gør en forskel' i børnehaven. De beskriver hvordan de forskelle, der som udgangspunkt er mellem børnene i forhold til f.eks. etnicitet, bliver forstærket i daginstitutionen. På den ene side nedtoner pædagogerne at der er forskel på børnene, på den anden side forklarer de situationer (som de forstår som uhensigtsmæssige) med familiebaggrund, og når det handler om etniske minoritetsbørn med kulturelle forskelle. Bundgaard & Gulløv konkluderer på baggrund af materialet at forskelle i socialklasse og etnicitet gensidigt forstærker hinanden i institutionen og resulterer i at muslimske børn markeres som anderledes. De konkluderer ligeledes at institutionen er med til at skabe erfaringer med forskellige tilhørsforhold og forskellige fællesskaber, men at institutionen ikke alene bærer ansvaret for uligheden, da denne er forankret i en bredere samfundsmæssig ulighed, der bl.a. omfatter økonomisk ulighed, boligsegregering og ulighed på arbejdsmarkedet. Endelig konkluderer de at den ulighed, man i mange år har kunnet se i uddannelsessystemet, genfindes i daginstitutionen.⁸

2.4 Opsamling på State of the Art

Kapitlet har vist at der såvel internationalt som nationalt findes en del forskning, indenfor forskellige videnskabelige discipliner, der beskæftiger sig med daginstitutionens betydning og med udsathed og ulighed på daginstitutionsniveau. Forskningen viser at daginstitutionen kan spille en positiv rolle i forhold til at bryde med udsathed og ulighed, men ikke nødvendigvis gør det.

⁸ Denne konklusion bakkes op af resultaterne fra HPA-projektet, der viser en klar sammenhæng mellem børns socioøkonomiske og etniske baggrund og hvordan børnene klarer sig i daginstitutionen (Jensen et al., 2009b:233).

Kapitlet har ligeledes vist at der findes et begrænset antal danske studier, der lægger vægt på en eller flere af kategorierne køn, klasse, etnicitet, udsathed og ulighed på daginstitutionsniveau, men at der findes meget begrænset forskning, der har fokus på en analyse af samspillet mellem køn, klasse og etnicitet i forhold til udsathed og ulighed i dagsinstitutioner.

Samlet giver de fire omtalte studier (af Ellegaard, Palludan, Gilliam, Bundgaard & Gulløv) en indføring i relevante perspektiver i en belysning af køn, klasse og etnicitet i forhold til udsathed og ulighed på daginstitutionsniveau. De tre af dem viser hvordan daginstitutionerne i høj grad reproducerer social ulighed.

I analysens sidste afsnit diskuteres hvordan analysens resultater kan forstås i sammenligning med den eksisterende forskning på området, som er beskrevet i kapitlet her.

Kapitel 3

Specialets teoretiske perspektiver

3. Specialets teoretiske perspektiver

- på hvordan børn bliver forstået og forståelige som udsatte

Social ulighed er grundlæggende udtryk for et relationelt forhold. En kategorisering af udsatte børn giver kun mening i en sammenligning med en kategori af andre ikke udsatte børn. Et relationelt perspektiv er således centralt i undersøgelsen her. Det er relationer mellem mennesker, mellem børn, mellem forskellige positioner, jeg er på udkig efter. Ligesom jeg er interesseret i at se på relationen mellem køn, klasse og etnicitet som strukturelle kategorier og den betydning kategorierne får i en konkret praksis. Jeg er altså ikke interesseret i *enten* at se på strukturelle forhold *eller* på konkrete fænomener, jeg er derimod interesseret i relationen mellem strukturelle forhold og konkrete fænomener, og i den reproduktion af strukturelle forhold, der ser ud til at finde sted i det konkrete. Her synes Bourdieu at være oplagt som teoretisk inspiration (Bourdieu, 2006, 2009). Bourdieus begreber felt, habitus og kapital er udbredte i uddannelsessociologisk og pædagogisk forskning. Disse begreber kan netop indfange relationelle perspektiver mellem positioner, og mellem strukturer og aktørers handlinger.⁹

I dette kapitel introducerer jeg hvordan børn i specialets undersøgelse bliver forstået og forståelige som udsatte gennem begreber som felt, kapital, køn, klasse og etnicitet og hvordan disse begreber operationaliseres og formes af den empiri, de bruges i analysen af.

3.1 Børnehaven som en kampplads - Teoretisk inspiration fra Bourdieu

Et felt kan forstås som en slagmark, hvor der udspiller sig konflikter og rivalisering (Wacquant i Bourdieu, 2009:29). Et felt kan også forstås som et spil. Et spil med bestemte regler som spillerne må følge og med en kamp om at vinde en belønning eller en præmie. I modsætning til i de fleste spil, så er felter imidlertid ikke bevidste konstruktioner med eksplicite regler (Bourdieu, 2009:29). I Børnehaven foregår dagligt en forhandling af hvem, der må hvad og hvorfor. *Nelson, drenge må ikke være med, kun piger, Nelson* (Observationsnoter:192), siger Iman en dag, da Nelson forsøger at komme med i en leg i dukkekrogen og viser dermed hvordan køn har betydning, når der forhandles adgang til lege i Børnehaven (Børnehaven med stort B kalder jeg den daginstitution, jeg har observeret i, se også afsnittet om anonymisering i kapitel 5). Jeg ser ikke Børnehaven som en slagmark eller som et spil, men jeg ser Børnehaven som noget, der ligger et sted derimellem, som en kampplads med bestemte regler som deltagerne må følge for at opnå anerkendelse. I Børnehaven foregår hvad jeg vil kalde en kamp om anerkendelse. Når kampen om anerkendelse kæmpes, så

⁹ De epistemologiske konsekvenser af en relation tilgang uddybes i Kapitel 4 *Videnskabsteoretiske forbindelser*.

kommer kapitalen i spil. Bourdieu opererer med fire former for kapital, økonomisk, social, kulturel og symbolsk kapital (Bourdieu, 2009:104). I kampen om anerkendelse i Børnehaven kommer økonomisk, social, og kulturel kapital i spil og bliver på forskellig vis til symbolsk kapital. Den symbolske kapital i Børnehaven kalder jeg i analysen for Børnehavekapital. Børnehavekapitalen afspejler logikker eller commonsense-forestillinger om at være et velfungerende eller et udsat barn. 'Kapital er så at sige på en gang ressource og markør af det der kategoriseres som værdifuldt', skriver Ellegaard med udgangspunkt i Bourdieu (Ellegaard, 2000:120). I Børnehaven er det ikke fornemme eksamensbeviser eller topkarakterer, der bliver sådanne markører af kapital. I Børnehaven ser markørerne anderledes ud. To stykker tørre toastbrød uden noget imellem, den madpakke kategoriseres ikke som værdifuld og bliver en markør af det, der ikke giver kapital i Børnehaven. Kapitalen knyttes til kategorierne køn, klasse, etnicitet og udsathed. Nelson har f.eks. ikke meget kapital at spille ind med, når Iman fortæller ham at legen kun er for piger. Børnehaven forstås altså med udgangspunkt i Bourdieu som et felt, en kampplads, hvor der kæmpes om anerkendelse gennem kapital knyttet til køn, klasse og etnicitet.

3.2 Kampen om anerkendelse

For at komme kampen om anerkendelse og anerkendelsesbegrebet nærmere, vender jeg mig mod Frasers definition af begrebet:

'Unlike Taylor and Honneth, I propose to conceive recognition as a matter of justice. Thus, one should not answer the question "what's wrong with misrecognition?" by saying that it impedes self-realization by distorting the subject's "practical relation-to-self." (...) One should say, rather, that **it is**

unjust that some individuals and groups are denied the status of full partners in social interaction simply as a consequence of institutionalized patterns of cultural value in whose construction they have not equally participated and which disparage their distinctive characteristics or the distinctive characteristics assigned to them...To be misrecognized, accordingly, is not to suffer distorted identity or impaired subjectivity as a result of being depreciated by others. It is rather to be constituted by *institutionalized patterns of cultural value* in ways that prevent one from participating as a peer in social life.'

(Fraser, 2003:28f, min fremhævelse)

Hos Fraser skal anerkendelse altså forstås som et spørgsmål om retfærdighed. En retfærdighed der indebærer en status som fuldgyldigt medlem i social interaktion. Ikke at blive anerkendt er med udgangspunkt i Fraser og i min oversættelse at blive genkendelig ud fra kulturelle og

institutionaliserede mønstre på en måde, der forhindrer en i at deltage på ligefod i sociale interaktioner. Hvordan bliver Rabia med de to tørre stykker toastbrød på madpakken, genkendelig i Børnehavens kulturelle mønstre og gør hun det på en måde, der forhindrer hende i at deltage på ligefod med de andre børn i Børnehaven? Det spørgsmål bliver på baggrund af Frasers forståelse af anerkendelse relevant i undersøgelsen.

For Fraser må retfærdighed imidlertid gå på to ben, anerkendelse er det ene, en lige omfordeling af ressourcer det andet (Fraser, 2003). Her er det at den teoretiske kombination af Bourdieu og Fraser for mig at se går op i en højere enhed. Med Bourdieus relationelle tilgang kan jeg vise hvilken betydning strukturer omkring køn, klasse og etnicitet har i det konkrete gennem en kamp om anerkendelse der går via kapitalformer. Med Fraser kan jeg understrege hvordan anerkendelse må forstås gennem social interaktion og kulturelle mønstre, men også vise at anerkendelse er et spørgsmål om retfærdighed og at retfærdighed ikke handler om anerkendelse alene, det handler også om en lige omfordeling af ressourcer. Med andre ord kan jeg med Bourdieu se på de konsekvenser en strukturel ulighed får i konkret social handling og med Fraser begrunde relevansen af at se på både det strukturelle, fordelingen af ressourcer, og det konkrete, anerkendelse i konkret socialt interaktion.

3.3. Kritikken af Bourdieu

Bourdieu lægger vægt på både det strukturelle og det konstruktivistiske. Alligevel kritiseres han for at lægge for meget vægt på strukturer. Han kritiseres f.eks. for kun at se på hvordan strukturer påvirker aktørers handling, og ikke på hvordan aktørers handlinger påvirker strukturer (Järvinen, 2000:361). Han kritiseres således også for ikke at have blik for modmagt og forandring i praksis (Bourdieu, 2009:70). Bourdieu svarer på kritikken at han tager afstand fra en striks strukturalistisk tænkemåde og at enhver undertrykkelse i hans øjne fremkalder en form for modstand. Problemet er, siger Bourdieu, at f.eks. arbejderklassedrenge der gør modstand mod skolens disciplinering ved at positionere sig i modsætning her til, fastlåser sig selv i en undertrykt position. Det eneste andet de kan gøre er at acceptere skolens kultur. På den måde står de undertrykte, ifølge Bourdieu, næsten altid i det dilemma at de kan vælge mellem to veje, der er lige utilfredsstillende. Bourdieu fremhæver samtidig at det samme i et vist omfang gælder kvinder og stigmatiserede minoriteter (Bourdieu, 2009:71).¹⁰

Jeg kan følge Bourdieu i hans svar på kritikken et stykke af vejen, men jeg mener alligevel ikke at

¹⁰ Se desuden Ellegaard, 2000:78ff for en diskussion af strukturalisme og Bourdieus kritik af denne.

han her har blik for de nuancer og brud, der også ses i praksis. Jeg mener f.eks. at det er muligt at forestille sig arbejderklassebørn, der på den ene side 'spiller spillet' i uddannelsessystemet, men samtidig er kritiske og reflekterede omkring skolens reproducerende og ulighedsskabende kultur. En strategi man ligefrem kunne antage at Bourdieu selv har benyttet på sin vej gennem det franske uddannelsessystem. I Børnehaven ser jeg hvordan børnene på en gang sanktionerer adfærd, der ikke afspejler en overordnet kønsstruktur, og samtidig ser jeg hvordan børnene løbende genforhandler køn i Børnehavens hverdag. Det er altså ikke nødvendigvis sådan at de *enten* accepterer den eksisterende kultur *eller* gør modstand mod den, mange gange ser det ud til at de accepterer og udfordrer den *samtidigt*. At de så at sige 'spiller spillet' og samtidig forandrer og udvikler reglerne. I mine øjne er det vigtigt også at se efter sådanne brud og nuancer i reproduktionen af ulighed og udsathed gennem køn, klasse og etnicitet, fordi det netop er i disse brud kimen til forandring findes.¹¹ Med inspiration fra Bourdieu kan jeg altså teoretisk og analytisk bevæge mig fra det strukturelle til det konkrete, men når jeg skal tilbage igen, når jeg vil se på hvad det konkrete gør ved det strukturelle, så vil jeg give Bourdieus kritikere ret og mene at jeg får brug for hjælp på vejen. Den hjælp henter jeg bl.a. hos Thorne og hendes analyser af køn, klasse og etnicitet i nordamerikanske børneliv (Thorne, 1994, 2001, 2005, 2008).

3.4 Når ulighed bliver udsathed – en empiri-sensitiv tilnærmelse af begreberne udsathed, køn, klasse og etnicitet

Udgangspunktet for specialet er at se på køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed. Jeg har altså på forhånd valgt, hvilke kategorier, jeg fokuserer på. Selvom jeg metodisk er inspireret af etnografien, har min tilgang således ikke være at gå til feltet uden på forhånd at have antagelser om hvilke forskelle, der gør en forskel. Jeg har derimod på forhånd valgt at have fokus på køn, klasse og etnicitet som potentielle forskelsmarkører i Børnehaven. Det er et teoretisk valg at have fokus på disse tre kategorier, og jeg forsøger at forstå hverdagen i Børnehaven ud fra disse. Det har samtidig været en teoretisk ambition at arbejde med begreberne udsathed, køn, klasse og etnicitet på en måde, hvor de er sensitive overfor det empiriske materiale. Forståelsen af begreberne er således dels formet af teoretiske greb fra Bourdieu (Bourdieu, 2006, 2009), Thorne (Thorne, 1994, 2005) mfl. og dels af hvordan de optræder i det empiriske materiale. Det giver i flere

¹¹ Da specialet bygger på en relationel forståelse, ser jeg ikke (som en mere individuelt orienteret forskning) på forandring ud fra et fokus på mønsterbrydere og mælkebøttebørn, men på brud, forhandlinger og forandringer i relationer. For overvejelser om specialets positionering i forskningsfeltet om udsatte børn se desuden kapitel 4 *Videnskabsteoretiske refleksioner*.

sammenhænge en flertydig brug af begreberne. Overvejelser herom uddybes i dette afsnit.

Overvejelser om køn, klasse og etnicitet som kategorier, strukturer og begreber

I specialet omtaler jeg køn, klasse og etnicitet som kategorier, som strukturer og som begreber. Når jeg varierer mellem disse betegnelser, hænger det sammen med et ønske om at kunne se på køn, klasse og etnicitet:

- Dels som kategorier, f.eks. i forhold til statistik og sammenhængen mellem køn, klasse, etnicitet og livschancer, og i forhold til en kategorisering af hvilke aktiviteter, der synes at tiltrække drenge mere end piger, eller omvendt.
- Dels som strukturer der samfundsmæssigt tilskrives forskelle og forskellig værdi (minoritet-majoritet, lav socialklasse-høj socialklasse, kvinder-mænd).
- Dels som begreber hvis betydning forhandles lokalt.

Kategorier i samspil

Flere undersøgelser af marginalisering og ulighed viser at køn og klasse, klasse og etnicitet, eller alle tre kategorier, får betydning i samspil med hinanden, således at det f.eks. særligt er etnisk minoritetsdrenge, der klarer sig dårligt i skolen, eller ikke bliver sprogligt og kropsligt favnet i børnehaven (Gilliam, 2006, Palludan, 2005). Dette analytiske greb kalder nogle forskere intersektionalitet eller multidimensionalitet.¹² Jeg kalder det her kategorier i samspil og forsøger i analysen at gøre beskrivelser af praksis så præcise som muligt ved at bringe flere af kategorierne i spil sammen.¹³ Ind imellem finder jeg det dog relevant at zoome ind på kategorierne individuelt (se kapitel 6).

Klasse

Når jeg bruger begrebet klasse i analysen af materialet, ser jeg dels på klassemarkører i Børnehavens hverdagsliv og dels på (hvad pædagogerne fortæller mig om) forældres uddannelsesbaggrund, tilknytning til arbejdsmarkedet, samt sociale og økonomiske problemer i familien. Da jeg kom til Børnehaven havde jeg den officielle betegnelse af en Ghetto i baghovedet og forventede at de børn, jeg ville møde, ville komme fra familier, der placerede sig lavt i et

¹² Kofoed, 2004:328ff om intersektionalitet. Barrie Thorne om multidimensionalitet i oplægget, *Children doing Shamework: Social Class and Racialization*, på Danmarks Pædagogiske Universitets skole, 15/ 4 2011.

¹³ Jeg er undervejs i specialeskrivningen blevet opmærksom på at Loïc Waquant bruger begrebet 'intermingling of categories' i bogen *Urban Outcasts* (se f.eks. Waquant, 2008:190). Begrebet svarer til det jeg her på dansk beskriver som 'kategorier i samspil'.

klassehierarki. Jeg havde ikke forventet den opdeling af familier som materialet peger på og som tydeligt viser klasseforskelle internt i Ghettoen. Klasse blev på den baggrund relevant på flere niveauer i undersøgelsen, dels i forhold til klasseforskelle mellem familier i Ghettoen og familier udenfor Ghettoen, dels i forhold til klasseforskelle internt i Ghettoen.

Minoritets- og majoritetsbørn

Det relationelle fokus gør også at jeg ofte vælger at konkretisere begrebet etnicitet med betegnelserne (etniske) minoritetsbørn og (etniske) majoritetsbørn. Det skal ikke forstås som udtryk for en opfattelse af at der findes en homogen gruppe af danske majoritetsbørn med bestemte iboende kulturelle egenskaber eller en homogen gruppe af etniske minoritetsbørn med bestemte og anderledes iboende kulturelle egenskaber. Det skal derimod forstås som et udtryk for relationelle positioner i ulige samfundsmæssige strukturer.¹⁴

Flere undersøgelser viser hvordan minoritetsbørn og etnicitet forbindes med det at være muslim (se f.eks. Gilliam, 2006). Det ser jeg generelt ikke i mit materiale, hvor jeg blot to gange hører børn og voksne diskutere Islam/det at være muslim. Den første gang er ved en frokost, hvor Mina på fem år, insisterer på at hun har set Allah, mens hun fløj i en flyvemaskine (Observationsnoter:141). Den anden gang er også i forbindelse med en frokost, hvor Baasim siger til nogle andre børn at man ikke må sige Allah, og efterfølgende diskuterer med pædagogen Thomas om Allah også hedder Allah på dansk (Observationsnoter:190).¹⁵ Udover de to gange hører jeg ikke Islam eller det at være muslim, blive nævnt eller diskuteret i Børnehaven. Jeg gør derfor i specialet her heller ikke mere ud af overvejelser omkring koblingen mellem Islam og minoritetsstatus.

Etnicitet/race/racialiseret/etnificeret

Begrebet etnicitet knyttes i mange sammenhænge til et nationalt tilhørsforhold eller til et bestemt folkeslag. I den ofte anvendte betegnelse, *anden etnisk baggrund end dansk* ligger en forståelse af at danskhed ikke blot omhandler nationalitet, men også etnicitet, et dansk folk med en tilhørende dansk kultur. En sådan forståelse hænger ofte sammen med det Skytte kalder en evolutionistisk eller relativistisk kulturforståelse (Skytte, 2007). En evolutionistisk kulturforståelse ser den kulturelle udvikling som en entydigt fremadskridende proces, der har nået sit foreløbige højdepunkt i dagens

¹⁴ For overvejelser om begrebet (etniske) minoritetsbørn, se desuden Skytte, 2007:13f, Gilliam, 2006:30, Bundgaard & Gulløv, 2008:37, Kofoed, 2004:49ff.

¹⁵ Jeg møder 36 børn og 8 voksne på de to stuer i Børnehaven, hvor jeg observerer. Det er primært disse specialet handler om, men andre børn og voksne i Børnehaven og den integrerede institution, den er en del af, inddrages også. For et overblik over børn og voksne i materialet, se bilag 7.5.1.

vestlige lande (Skytte, 2007:20). En relativistisk kulturforståelse forsøger derimod at forstå kulturer 'på deres egne præmisser' og indebærer en essentialistisk forståelse af kulturer som afgrænsede, lukkede universer (Skytte, 2007:21). Jeg ønsker analytisk at kunne distancere mig fra disse etnicitets- og kulturforståelser. Jeg læner mig derfor op af det Skytte kalder en kontekstuel kulturopfattelse, som indebærer at kultur ikke opfattes som en egenskab ved en gruppe, men som udtryk for relationer mellem grupper (Skytte, 2007:23). Skytte skriver, 'De kulturelle træk, som får betydning for etnicitet, er ifølge denne kulturopfattelse dem, som skiller forskellige grupper fra hinanden, ved at folk selv bruger trækkene som tegn på forskelle.'

(Skytte, 2007:23)

Kultur kan således forstås som en forhandling, der finder sted i lokale felter blandt deltagere, der er positioneret og positionerer sig forskelligt.

Jeg overvejede desuden at indføre begrebet race i analysen for at kunne nuancere og problematisere nogle af de forestillinger, der synes at være blevet usynliggjorte med etnicitetsbegrebets brug i en dansk sammenhæng. Forestillinger om at der til folk med bestemt raciale træk knytter sig givne kulturelle egenskaber og forståelser.¹⁶ I analysen af materialet synes racebegrebet imidlertid mindre relevant og jeg gør derfor ikke mere ud af begrebet i denne sammenhæng.

Jeg indfører til gengæld begrebet *etnificering* i specialet. Det skal forstås som en variation over begrebet etnicitet (se også Gilliam, 2006:60 (fodnote)), en variation der understreger at etnicitet ikke er en afgrænset, lukket og fast størrelse, men at kultur og etnicitet er foranderlige og kontekstuelle størrelser. Med inspiration fra Barrie Thornes begreb *racialiseret klasse* (Thorne, 2005:65), indfører jeg ligeledes begrebet *etnificeret klasse*. Begrebet *etnificeret klasse* kan analytisk indfange hvordan etnicitet og klasse kobles i praksis. Begrebet er centralt for de overordnede konklusioner om sammenhængen mellem ulighed/udsathed og køn, klasse, og etnicitet, der fremkommer af specialet.

Udsathed

Tegn på udsathed beskrives i eksisterende forskning ofte ud fra en gruppering af sociale og emotionelle, læringsmæssige, og interaktionelle tegn (Petersen, 2006). I specialet her ser jeg på udsathed ud fra tre forskellige perspektiver:

- Som en overordnet uddannelsessociologisk udsathed, relateret til køn, klasse, og etnicitet.
- Som en udsathed i samspillet med andre børn i Børnehaven.

¹⁶ Se i øvrigt Gilliam 2006 for en diskussion af begreberne etnicitet og race.

- Som udsathed i forhold til familiebaggrund, som denne beskrives af pædagogerne i Børnehaven.

I analysen bliver det desuden tydeligt at udsathed er et relativt begreb.

3.5 Ghettoen

Da jeg en dag i september i efteråret 2011 parkerer min cykel mellem et par høje boligblokke i en københavnsk Ghetto skinner solen og håndværkere er i gang med at renovere facader og gårdmiljø. Bortset fra håndværkerne er der stille. Der er ingen trafik herinde og meget få mennesker. Det er min første observationsdag i Børnehaven. Jeg kender ikke på forhånd nogen, der bor her. Det jeg ved om beboerne, ved jeg fra statistikker om livschancer og opvækst i en Ghetto. Afsnittet her handler dels om de associationer og det stempel der følger med betegnelsen Ghetto og dels om statistiske livschancer for børn, der vokser op i Ghettoer i Danmark.

Ghetto med stort G

Betegnelsen Ghetto er historisk blevet brugt om boligområder, hvor en befolkningsgruppe med en bestemt etnicitet blev henvist til at bo, det gælder f.eks. tidligere jødiske ghettoer i Europa eller afro-amerikanske ghettoer i USA (Larsen, 2011:51). I de senere år er begrebet dukket op i en dansk sammenhæng. Den tidligere regering har som nævnt defineret en Ghetto i Danmark som et boligområde med mere end 1000 beboere, hvor to ud af følgende tre kriterier er opfyldt:

- Andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige land er mere end 50%
- Andelen af 18-64 årige uden tilknytning til arbejdsmarked eller uddannelse er mere end 40%
- Antallet af dømte for overtrædelse af straffelov, våbenlov eller lov om euforiserende stoffer pr. 10.000 indbyggere er mere end 270 personer. (Regeringen, oktober 2010)

I det nuværende regeringsgrundlag omtales ikke ghettoer, men udsatte boligområder. Disse områder defineres dog ikke mere specifikt end at der er tale om områder, der er '...præget af forskelligartede problemer, men har det til fælles, at der er meget kriminalitet.' (Regeringen, 2011:55). Beskrivelsen efterfølges af et afsnit om at der skal sættes mere politi ind i disse områder og et afsnit om æresrelaterede konflikter (Regeringen, 2011:55f). Indholdsmæssigt ligger de sig således op ad den tidligere regerings definition af Ghettoer. I Finanslovaftalerne for 2012 omtales desuden både 'ghettoområder' og 'udsatte boligområder' (Finansministeriet, 2011:133f). På den baggrund mener jeg fortsat at den tidligere regerings definition af en Ghetto er relevant.

En kritik af den danske brug af begrebet Ghetto, går bl.a. på at man her ikke finder den etniske

homogenitet, der præger f.eks. de afro-amerikanske ghettoer i USA (Larsen, 2009:174f, Larsen, 2011:62). Efter kort tids observation fik jeg da også øje på den etniske heterogenitet, der findes i Børnehaven. I Børnehaven mødte jeg bl.a. Asta der er etnisk majoritetsbarn, Gülsüm der er født i Danmark og hvis forældre er fra Tyrkiet, Rupert der er kommet med sine forældre fra Nigeria et halvt år forinden, Sigbjörn der er fra Island og hvis forældres karriere har bragt familien til flere forskellige europæiske lande, Kimani hvis mor er etnisk majoritetsdansker og hvis far er fra USA og mange flere børn, der tilsammen afspejler en høj grad af etniske heterogenitet. Udover det har de danske Ghettoer meget forskellig karakter, hvilke etniciteter og sociale mønstre, der dominerer i ghettoerne varierer (Larsen, 2009). Begrebet Ghetto (som det er defineret af den tidligere regering) indfanger dårligt denne variation og disse nuancer i den boligsociale karakter i områderne. Tværtimod, der gives en definition af en Ghetto, der kobler ikke-vestlig etnicitet, lav social position og kriminalitet og igennem denne kobling fremstiller en næsten stereotyp negativ etnificeret, kriminel, og klasse-mæssig anderledeshed.¹⁷ Betegnelsen Ghetto er på den måde langt fra neutral, men derimod med til at skabe bestemte forestillinger om beboerne i de pågældende områder. Der er altså mange gode grunde til at forlade betegnelsen Ghetto og benytte en anden, som f.eks. udsat eller forsømt boligområde (Larsen, 2009). Alligevel vælger jeg at bruge betegnelsen Ghetto i specialet. Det gør jeg for det første, fordi jeg ikke mener at kunne komme uden om en stigmatisering ved at bruge betegnelser som udsat eller forsømt boligområde, der (omend i en mere moderat form) også peger en negativ afvigelse. For det andet bruger jeg betegnelsen Ghetto, fordi det er min antagelse at det officielle stempel som Ghetto har betydning for positioner, relationer og social kampe i Børnehavens hverdagsliv. Med andre ord, hvor misvisende betegnelse Ghetto end er, så er det en betegnelse der i høj grad bliver brugt om det område, hvor Børnehaven ligger og det må derfor spille en rolle for de børn, forældre, og pædagoger, der har deres daglige gang her. Begrebet Ghetto kan forstås som en commonsense-forståelse i det danske samfund, en forståelse af en negativ etnisk og klasse-mæssig anderledeshed bundet til et område, der afviger fra øvrige boligområder i Danmark. Jeg ønsker at kunne inddrage denne commonsense-forståelse i specialet, og derfor fastholder jeg betegnelsen Ghetto. Da jeg ønsker at bruge betegnelsen uden at overtage de forståelser, der ligger i den, forsøger jeg imidlertid at ligge en distance til betegnelsen og fremhæve det stigma den bærer med sig ved, som nævnt tidligere, at skrive Ghetto med stort G.

¹⁷ For en diskussion af begrebet Ghetto i en dansk sammenhæng se Larsen, 2011.

Livschancer og Ghettoliv

Danmark er kendt, ikke mindst indenfor landets egne grænser, for at være en velfærdsstat.

Sammenligner man Danmark med andre lande i f.eks. EU har vi en historisk tradition for at være et land med relativ lille fattigdom og ulighed (Skytte, 2007:36). Den selvforståelse der findes i Danmark af at være et land uden ulighed, risikerer imidlertid at gøre os blinde for den fattigdom, der eksisterer (Skytte, 2007:36, Johansen, 2008, kap. 3).

Fattigdommen i Danmark er steget de senere år og vores placering i en europæisk sammenhæng blevet ringere (Harboe, 2011:26). Uligheden er samtidig blevet større og man kan tale om en øget polarisering i Danmark, hvor forskellen mellem dem, der er placeret i top og bund på indkomstskalaen, er steget i perioden fra 2002-2009 (Harboe, 2011). Andelen af fattige i Danmark er samtidig fordoblet i perioden 2001-2010 (Dam, 2012). Mens de fleste danske børn aldrig oplever fattigdom, så er der en gruppe som enten kortvarigt eller i en længere periode, lever med fattigdom i barndommen. En større andel af minoritetsbørn end majoritetsbørn risikerer at leve i fattigdom (Skytte, 2007:37, Johansen, 2008, kap. 3). Undersøgelser tyder på at minoritetsbørn er overrepræsenteret i forhold til fattigdom, fordi procentvis flere minoritetsforældre har et lavt uddannelsesniveau og en ringere tilknytning til arbejdsmarkedet (Skytte, 2007:37, Johansen, 2008, kap. 3). Visse *etnificerede* overførselsindkomster, som starthjælp, medvirker desuden til at placere særligt minoritetsfamilier i fattigdom (Johansen, 2011:92).¹⁸ Tal fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd viser at der er en geografisk koncentration af fattigdommen i Danmark omkring udkantsområder, den københavnske vestegn (Ishøj, Albertslund og Brøndby), og Ghettoer i de større byer. Således lever knap hver fjerde beboer i Gellerupparken, Vollsmose og Mjølnerparken nu i fattigdom (Harboe, 2011:6). Børnefattigdom er desuden højere i almene lejeboliger end i andre boligformer (Harboe, 2011:35).¹⁹

Uddannelsessociologisk forskning viser hvordan et lavt uddannelsesniveau og en lav indkomst i familien påvirker børnenes sandsynlighed for uddannelse og erhvervsposition i en negativ retning. Sandsynligheden for at man får en gymnasieuddannelse er således ringere, hvis familiens indkomst ligger i den laveste ende af indkomstskalaen (Jæger, 2003:71). Denne klasseforskel i uddannelseschancer har været konstant over generationer i Danmark (Jæger, 2003) og ses også internationalt (Jæger, 2003:74).

¹⁸ Det vil formodentlig gøre noget ved denne strukturelle fattigdom at starthjælp, kontanthjælpsloft og loft om børnefamilieydelse afskaffes med finansloven 2012 (finansministeriets hjemmeside, 22/11, <http://www.fm.dk/Nyheder/Pressemeddelelser/2011/11/20111120%20Aftale%20om%20finansloven%20for%202012.aspx>).

¹⁹ For yderligere diskussion af fattigdom i Danmark, se Johansen, 2008, kap. 3.

Hvor det tidligere primært var fædres uddannelsesniveau og familiens indkomstniveau, der havde en indflydelse på sandsynligheden for at komme i gymnasiet, er der nu også kommet andre afgørende faktorer til. Sandsynligheden for at komme i gymnasiet er f.eks. relativt lavere for børn, der vokser op uden at begge forældre er tilstede i opvæksten eller hvis en eller begge forældre har lidt af langvarig og alvorlig sygdom (Jæger, 2003:71). Det ser ud til at familiens sociale ressourcer, tryghed og stabilitet i opvæksten har fået en større betydning for uddannelseschancer i dag (Jæger, 2003:71).

Disse tal for sandsynligheden for at komme i gymnasiet gælder også mere generelt i forhold til uddannelse (Jæger, 2003:81). Sandsynligheden for at få gode karakterer i folkeskolen eller en længere videregående uddannelse stiger f.eks. også med særligt fædres uddannelsesniveau (Hansen, 2005:73). Den sociale baggrund har ligeledes betydning for den fremtidige erhvervsposition, men det er primært gennem den betydning social baggrund har for uddannelse og den betydning uddannelse har for efterfølgende erhvervsposition (Jæger, 2003:94).²⁰

Sandsynligheden for at komme i gymnasiet i dag er desuden højere for piger end for drenge. Piger får generelt bedre karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve end drenge (Hansen, 2005:73), og pigers andel af studerende på videregående uddannelser er generelt stigende (Hansen, 2005:73). Disse kønsmønstre er generelle. Se man nærmere på kønsmønstre i uddannelse tyder noget imidlertid på at kønsmønstrene virker sammen med mønstre i forhold til klasse og etnicitet. Nogle drenge klarer sig relativt godt i uddannelsessystemet, mens andre drenge klarer sig relativt dårligt. De drenge der klarer sig godt kommer som regel fra familier med længere videregående uddannelser, hvor det modsatte gør sig gældende for de drenge der klarer sig relativt dårligt.²¹

Sådan spiller køn, klasse, og etnicitet sammen ift. uddannelseschancer.

Sammenligner man tallene omkring fattigdom, uddannelse og erhvervsposition med kriterierne for hvornår et boligområde er en Ghetto, ser det ud til at de børn, der vokser op i Ghettoer er markant dårligere stillet end børn der vokser på uden for Ghettoer. Det ser desuden ud til at de, der har det sværest i forhold til uddannelse er etniske minoritetsdrenge. Tallene fortæller imidlertid ikke noget om hvilken indflydelse selve opvæksten i en Ghetto har på livschancer, blot at der i Ghettoen er en koncentration af beboere, der er dårligt stillet i forhold til fattigdom, uddannelse, og

²⁰ Jæger et al. peger desuden på intelligens, som en faktor der spiller ind på sandsynligheden for uddannelse og erhvervsposition. Når jeg ikke medtager denne faktor skyldes det en forståelse af at intelligens test i sig selv afspejler de reproduktionsmekanismer i uddannelsessystemet som Bourdieu peger på (Bourdieu, 2006), et forbehold som Jæger et. al. dog også delvist kommer ind på, Jæger, 2003:88f.

²¹ Se f.eks. Jan Kampmann citeret i Lauritsen og Olsen, 2008. Se også Harboe, 2011 om at piger er bedre til at bryde den sociale arv end drenge.

erhvervsposition.

3.6 Børneperspektiver

Børn er i mange år blevet set på og undersøgt af voksne og ud fra voksenpositioner. Nyere barndomssociologisk forskning inddrager i et opgør hermed et såkaldt børneperspektiv (Warming, 2007). Jeg har i dette kapitel beskrevet hvordan børneliv i Ghettoer har andre rammer end børneliv uden for Ghettoer, ligesom jeg har vist at børn i Ghettoen kommer fra meget forskellige baggrunde. Det ligger derfor lige for at protestere mod indførelsen af *et* børneperspektiv. Børn er ikke ens, de har ikke ens vilkår. Børn er forskellige og det er derfor måske mere præcist at bruge begrebet i flertal, så det bliver børneperspektiver (Højholt, 2001:348).

Når det giver mening at tale om særlige børneperspektiver er det fordi barndom og børn tilskrives en bestemt betydning, som får konsekvenser for de positioner børn kan indtage i f.eks. Børnehaven. Børn forstås først og fremmest i modsætning til voksne. Børn er ikke voksne. Børn kan ikke passe på sig selv og må derfor ikke forlade Børnehaven (i modsætning til de voksne). Børn skal lære af de voksne og i Børnehaven er det formelt i sidste ende de voksne, der bestemmer. Børn har dermed noget til fælles, det handler om hvad voksne kan, som børn ikke kan, og særlige forestillinger om det at være barn. Børn skal gerne kunne finde på, udvikle og forhandle, de skal kunne undre sig og bruge deres fantasi. Der er således forskel på forventninger til og begrænsninger for børn og voksne i Børnehaven. Når jeg indfører børneperspektiver i undersøgelsen er det for også at have blik for hvordan børn er deltagere i feltet, og er det på andre præmisser end de voksne.

Dorte Kousholt beskriver børneperspektiver således:

'Udforskningen af børns perspektiver handler således både om at se på *børns livsbetingelser*, udforske *hvad børn gør* i de konkrete handlesammenhænge, de lever deres liv, hvordan det er *forskelligt* børnene imellem, hvad *børn tillægger betydning* og hvad det, *de voksne omkring børnene mener og gør*, har af betydning for dem.'

(Kousholt, 2006:40, oprindelig fremhævelse)

At indføre børneperspektiver indebærer dermed ikke (alene) at se på hverdagen i Børnehaven som børn ser den. Det er et mere komplekst perspektiv, der handler om at se på hvad børn giver udtryk for de ser, hører og oplever, og samtidig se på hvad de gør, hvad der bliver gjort overfor dem (af andre børn og voksne) og hvilke livsbetingelser, de gør de ud fra.²²

²² Se også Ellegaard om at et børneperspektiv ikke er børnenes perspektiv, men forskerens konstruktion (Ellegaard, 2000:95) og Kofoed om at et børneperspektiv er et forskningsperspektiv, hvor børns fortællinger og refleksioner prioriteres (Kofoed, 2004:15 (note) & 88ff.

3.7 Opsamling på teoretiske perspektiver

I kapitlet har jeg givet en introduktion til Bourdieus begreber, felt og kapital og skitseret hvordan de kan bruges til at beskrive relationer, positioner og sociale kampe i Børnehaven. Jeg har diskuteret en kritik af Bourdieu for at være for strukturelt orienteret og redegjort for hvordan jeg imødekommer kritikken. Jeg har desuden introduceret Frasers forståelse af anerkendelse, der indebærer at kunne deltage på lige fod i socialt liv. Jeg har præsenteret udsathed, køn, klasse, og etnicitet som empiri-sensitive begreber. Ligesom jeg i kapitlet har kritiseret betegnelsen Ghetto, men også forklaret hvorfor jeg på trods af kritikken, har valgt at fastholde betegnelsen i specialet, dog med den distancering at jeg skriver Ghetto med stort for at pege på betegnelsen som alt andet end neutral. Jeg har desuden givet en introduktion til livschancer for børn, der vokser op i danske Ghettoer og herigennem introduceret fattigdom og ulige livschancer for Ghettoernes børn som et tema i specialet. Afslutningsvis har jeg introduceret børneperspektiver på undersøgelsen.

Kapitel 4

Videnskabsteoretiske forbindelser

4. Videnskabsteoretiske forbindelser

Videnskabsteoretiske forbindelser har jeg kaldt kapitlet her. Kapitlet handler om hvordan undersøgelsen i specialet er forbundet med videnskabsteoretiske pointer hos Bourdieu, har forbindelser til et forskningsprojekt på Aarhus universitet og hvordan specialet knytter an til eksisterende forskning på området.

4.1 Klassiske modsætningspar i sociologien

'Et af de mål jeg havde med bogen, var at vise, hvordan modstillingen af det universelle og det unikke, af en nomotetisk analyse og ideografisk beskrivelse er en falsk antonomasi. Den relationelle og analogiske måde at tænke på, som begrebet felt lægger op til, gør, at man kan udskille det særlige i det generelle og se det generelle i det særlige.'

(Bourdieu, 2009:67)

Som citatet viser og som jeg tidligere har været inde på, er det relationelle blik centralt hos Bourdieu. I det relationelle blik ligger også en udfordring af en klassisk videnskabelig og sociologisk opdeling af det universelle, nomotetiske, objektive, strukturelle og generelle på den ene side og det unikke, ideografiske, subjektive, konstruktivistiske og særlige på den anden side. Bourdieu kalder sit arbejde konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme (Järvinen, 2000:360) og bygger dermed bro mellem det der ofte forstås som modsætningsfyldt.²³ Denne tilgang er jeg inspireret af i specialet her. Det betyder bl.a. at jeg forsøger at have blik for hvordan kategorier og betegnelser som køn, klasse, etnicitet, og udsathed på en gang kan forstås som overordnede samfundsmæssige strukturer og samtidig som mentale og kropsliggjorte forståelser og handlemønstre.

Bourdieu kritiseres (som jeg har været omkring i kapitel 3) for at lægge for meget vægt på det strukturalistiske. Som et forsvar for Bourdieu kan man i den sammenhæng fremhæve at han lægger vægt på at en analyse altid må være funderet i en konkret historisk kontekst. Det ville derfor være relevant at inddrage afsnit i specialet, der f.eks. kunne belyse hvordan daginstitutionens betydning for udsathed har ændret sig over tid i Danmark og hvilken betydning køn, klasse og etnicitet historisk set har haft for udsathed og ulighed i danske daginstitutioner. Sådanne historiske snit ville tydeliggøre at undersøgelsen i specialet bygger på observationer og interview i en konkret social og nutidig kontekst og at analysen er en analyse af netop denne og ikke en universel analyse af køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed i en daginstitution. I min prioritering af

²³ Se også Jensen, 2007:11 for en diskussion af det videnskabsteoretiske grundlag hos Bourdieu.

indholdet i specialet har jeg imidlertid valgt ikke at lave sådanne historiske nedslag. Jeg forsøger i stedet generelt at fremhæve hvordan resultater og konklusioner udledes af konkrete observationer og samtaler og skal forstås ud fra den særlige kontekst, de er indsamlet i. Det gør jeg f.eks. ved løbende at fremhæve betydningen af Børnehaven som type af institution og betydningen af at Børnehaven ligger i en Ghetto i Danmark i dag.

4.2 En reflektiv sociologi

En anden videnskabsteoretiske pointe jeg vil fremhæve, er Bourdieus ønske om en reflektiv sociologi, en sociologi der er bevidst om sig selv som videnskab og reflektiv omkring den betydning den sociologiske tilgang får for de videnskabelige resultater (Bourdieu, 2009). Jeg forsøger således løbende i undersøgelsen at være tydelig omkring min konstruktion af begreber som køn, klasse, etnicitet, og udsathed og den betydning de får for analysens resultater og undersøgelsens konklusioner.

4.3 Akademisk positionering

Undersøgelsen er tilknyttet forskningsprojektet 'Børneliv i ghettoer' på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet. Forskningsprojektets sigte er at 'identificere inklusionsfremmende processer i relation til udsatte børn, der kan støtte og hjælpe børnene i deres barndom og opvækst'.²⁴ Selvom specialet ikke direkte er forpligtet på at lægge sig op ad sigtet for forskningsprojektet, så har forskningstilknytningen givetvis betydning for de vinkler, jeg får øje på i materialet og de analytiske veje, jeg vælger.

4.4 Teoretisk positionering i forskningen om udsatte børn i daginstitutioner

Tidligere omtalte forskningsoversigter fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning viser at nogle studier ser på udsatte børn i et samfundsperspektiv, andre benytter et mere psykologisk perspektiv, og andre igen ser på in- og eksklusionsmekanismer og får øje på udsatte børn gennem det fokus (Nordenbo et al., 2008:32f, 2009:56, 2010:42ff). Specialet her er placeret i en (uddannelses)sociologisk ramme. Forskningsmæssigt ligger det derfor tættere op af de studier, der ser på ulighed og udsathed i et samfundsperspektiv. Et mere individuelt fokus på diagnoser eller individuelle personligheder går jeg ikke meget ind i, omend jeg i analysen og i beskrivelser af praksis forsøger at vise hvordan børn og voksne også forholder sig meget forskelligt til strukturer

²⁴ For nærmere beskrivelse se projektets hjemmeside, <http://edu.au.dk/forskning/projekter/boerneliv-i-ghettoer/>, set 5/1 2012.

som køn, klasse og etnicitet.

I specialet har jeg som udgangspunkt valgt at undersøge udsathed gennem kategorierne køn, klasse og etnicitet. Dermed har jeg både fokus på udsatte børn i et samfundsperspektiv og på in- og eksklusionsmekanismer knyttet til køn, klasse og etnicitet. Specialet forsøger med dette fokus at bygge bro mellem to af de eksisterende tilgange til området. Fælles for disse to tilgange er imidlertid at de begge forsøger ikke at forklare udsathed med barnet, men lede efter forklaringer på udsathed omkring barnet (Nordenbo et al., 2008:47). Det samme forsøger jeg i specialet her. Når jeg bruger udsathed, mere end udsatte børn, er det netop for at kunne fjerne fokus fra det enkelte barn og se på de relationer barnet indgår i, relationer som ser ud til at skabe en udsathed. I dansk uddannelsessociologisk forskning og pædagogisk forskning om udsatte børn er begrebet social arv centralt. Social arv peger som begreb på hvordan udsathed leveres fra forældre til børn. Begrebet kan være problematisk, fordi det ikke nødvendigvis peger på at ”arven” ikke alene er en individuel, men også en kollektiv ”arv”. Det der arves er en udsat samfundsmæssig position.²⁵ Jeg foretrækker derfor at bruge begreberne reproduktion, chanceulighed og livschancer, frem for begrebet social arv. Begrebet livschancer har sit udgangspunkt hos den tyske sociolog Max Weber og omhandler de muligheder og begrænsninger den enkelte kan forvente i sin livsudfoldelse (Hansen, 2009). Begrebet chanceulighed peger på ulige chancer for at få en uddannelse, indgå på arbejdsmarkedet og derigennem opleve at være social integreret (Jensen, 2005:11). Reproduktion, chanceulighed og livschancer peger altså på at udsatte positioner er knyttet til ulige samfundsmæssige strukturer og ikke alene kan forklares ud fra individuelle forhold. Begreberne reproduktion, chanceulighed og livschancer er tæt knyttet til forskning i klasse. Den grundlæggende forståelse af at sociale strukturer giver mennesker forskellige muligheder for udfoldelse, er imidlertid også mit udgangspunkt for at se på kategorierne etnicitet og køn. Teoretisk og metodisk placerer specialet sig tæt på de fire tidligere omtalte studier af Ellegaard, Palludan, Gilliam og Bundgaard & Gulløv. Det gælder i forhold til den teoretiske inspiration fra Bourdieu (Palludan inddrager desuden Fraser, og Bundgaard&Gulløv inddrager Thorne), det gælder den kvalitative tilgang til feltet (hos Palludan, Gilliam, og Bundgaard & Gulløv), det gælder fokus på børnehaven (hos Ellegaard, Palludan, og Bundgaard & Gulløv) og det gælder endelig et fokus på kategorierne køn, klasse og etnicitet. Specialets design adskiller sig fra disse studier først og fremmest ved også at have fokus på betydningen af Børnehavens placering i en Ghetto.

²⁵ Se desuden Hansen, 2003:116ff, Petersen, 2009:39ff og Jensen 2005:11ff , 29ff for en diskussion af begreberne social arv og livschancer.

4.5 Opsamling på videnskabsteoretiske forbindelser

Kapitlet har vist hvordan jeg med udgangspunkt i Bourdieus pointer om en udfordring af klassiske videnskabelige modsætningspar og en reflektiv sociologi, positionerer specialet både videnskabsteoretisk og i forhold til konkrete eksisterende forskningsprojekter.

I kapitlet har jeg uddybet de videnskabsteoretiske implikationer af en relationel Bourdieuinspireret tilgang og tydeliggjort den akademiske og teoretisk position, hvorfra jeg ser på materialet. Det næste kapitel handler om hvilken betydning denne tilgang får for undersøgelsens konkrete udformning.

Kapitel 5

Forskningsdesign

5. Forskningsdesign – Vejen fra hverdag i Børnehaven til specialetekst

I dette kapitel uddybes hvad jeg kalder undersøgelsesområdet. Undersøgelsesområdet skal her forstås som det område, der danner en ramme for de relationer, jeg ser på i analysen. Udover overvejelser om undersøgelsesområdet indeholder kapitlet overvejelser om min tilgang til dette felt, om metoden og om begyndende analytiske refleksioner. Med andre ord handler kapitlet om det mere konkrete design af undersøgelsen.

5.1 Børnehaven

Gennem forskningsprojektet 'Børneliv i ghettoer' fik jeg kontakt med Børnehaven. Børnehaven er en del af en integreret daginstitution, der ligger i en københavnsk Ghetto. Line der er pædagog på den stue, jeg kalder Mælkevejen, var min kontaktperson i Børnehaven. Da jeg første gang talte med Line, forklarede hun mig at jeg var velkommen til at komme og observere på Mælkevejen og en anden stue i Børnehaven, som jeg kalder Regnbuen. De to øvrige stuer i Børnehaven og den udflytterbørnehave, der var ved at blive etableret havde hun lovet 'at frede' og dem fik jeg derfor ikke mulighed for at lave observationer og interview i. Børn og pædagoger fra disse stuer lærte jeg derfor kun at kende på legepladsen. Når jeg refererer til Børnehaven, refererer jeg derfor primært til de to stuer, jeg har lavet observationer på, nemlig Mælkevejen og Regnbuen og så til livet på legepladsen.

På Mælkevejen møder jeg fire voksne, Line der som nævnt er min kontaktperson i Børnehaven, Zamira, der også er pædagog, Simon der er pædagogmedhjælper og vikar på stuen, Line (ny) der er pædagog og begynder efter jeg har observeret på stuen og er rykket videre til Regnbuen. Line (ny) afløser Simon. Herudover møder jeg 22 børn.

På Regnbuen møder jeg Ulla, Thomas og Sofie der alle er pædagoger. Sofie begynder på stuen i den periode, hvor jeg observerer. På Regnbuen går der 16 børn, hvor af jeg møder 14. Imens jeg observerer på Mælkevejen og før jeg kommer ind på Regnbuen etableres en udflytterbørnehave. En del af børnene fra Regnbuen flytter over i 'Udflytteren' og derfor er der en forskel på antallet af børn på de to stuer.

For at øge forståelsen af hverdagslivet i Børnehaven, ville jeg gerne have givet en nærmere beskrivelse af udviklingen i institutionen og dens omgivelser, en sådan beskrivelse gør det imidlertid vanskeligt at fastholde en anonymisering af Børnehaven. Jeg vil derfor beskrive Børnehaven på en lidt mere overordnet måde, som en bestemt type institution.

Børnehaven som type

Børnehaver i Danmark er meget forskellige. De afspejler i høj grad sociale forskelle i den boligmæssige sammensætning omkring institutionerne (Jensen, 2005:15ff). Nogle undersøgelser peger på at daginstitutioner, der ligger i socialt belastede områder, har ringe fysiske rammer og et stresset og presset pædagogisk personale. Disse undersøgelser peger på at daginstitutioner herigennem kan medvirke til at styrke den negative sociale arv (Jensen, 2005:150ff), med andre ord at børn der vokser op i Ghettoer både er udsatte som følge af den koncentration af udsathed der findes i Ghettoerne og som følge af at institutionerne her har dårligere betingelser end institutioner i andre områder. Det billede passer dårligt på Børnehaven.

For at give et billede af hvilken type daginstitution Børnehaven er, vil jeg i stedet trække Kirsten Elisa Petersens type-inddeling af daginstitutioner frem.²⁶ Petersen beskriver hvordan daginstitutioner kan typeinddeles efter deres tilgang til arbejdet med udsatte børn:

- Type A: Hvor de professionelle vurderer at de ikke har nogen socialt udsatte børn
- Type B: Hvor de professionelle vurderer at de har en stor gruppe socialt udsatte børn, en stor gruppe af 'normalt velfungerende børn', og en voksende gruppe børn i en 'gråzone', som de professionelle i forskelligt omfang er bekymret for enten periodisk eller over længere tid.
- Type C: Hvor de professionelle vurderer at størstedelen af deres børn kan karakteriseres som socialt udsatte og hvor gruppen af såkaldt normale børn er meget lille.

(Petersen, 2009:136)

De pædagoger jeg interviewer fremhæver at der i Børnehaven er en mindre gruppe af udsatte børn. På den måde kunne Børnehaven kategoriseres som en Type B-institution. Der er imidlertid meget der peger på at Børnehaven er en Type C-institution. På spørgsmålet om hvordan Børnehaven adskiller sig fra andre institutioner, svarer flere pædagoger at der her er en større omsorgsopgave (Observationsnoter:190, Interview:238) og de fortæller i forlængelse heraf om familier med massive sociale problemer. Selvom pædagogerne karakteriserer en mindre gruppe af børnene som udsatte, udtrykker de således samtidig en forståelse af børnene i Børnehaven som børn, der *generelt* er mere udsatte end børn i andre daginstitutioner. De pædagoger jeg møder i Børnehaven fremhæver at de har valgt jobbet i netop denne institution til. Flere af pædagogerne fortæller at de ikke har ønsket at være i en institution i et mere velhavende kvarterer, ligesom deres uddannelsesspecialisering og faglige erfaring peger i en mere socialpædagogisk retning. Dette peger

²⁶ Se i øvrigt Christensen, for en beskrivelse af forskelle mellem andelen af udsatte børn (af Christensen kaldt truede børn) i daginstitutioner (Christensen, 1996a:10 og Christensen, 1996b) og for en beskrivelse af forskelle på daginstitutionerne med forskellig andel af truede børn (Christensen, 1996a:36ff).

alt sammen på hvad Petersen kalder en Type C-institution (Petersen, 2009). Petersen beskriver desuden en problematiserende tilgang til udsatte børn i Type B-institutioner, en tilgang jeg (som det fremgår af analysen) ikke finder i Børnehaven. Som type minder Børnehaven således ikke om den slags ”udbrændte institution”, nogle undersøgelser viser særligt findes i udsatte boligområder. Derimod minder Børnehaven om en Type C-institution som Petersen beskriver den, hvor de udsatte børn er flertallet og hvor det pædagogiske personale er socialpædagogisk orienteret og kompetente.

5.2 Anonymisering

Børnehaven og den daginstitution som den er en del af, har et navn, som jeg af anonymiseringshensyn undlader af bruge. I stedet skriver jeg Børnehaven med stort B og i bestemt form, når det drejer sig om den bestemte Børnehave, jeg har indsamlet materiale i. Alle andre navne i materialet har fået pseudonymer, det gælder stuerne Mælkevejen og Regnbuen, samt navne på pædagoger og børn.

Jeg beklager på forhånd, hvis mit manglende kendskab til forskellige etniciteters og nationaliteters navnetraditioner har ledt til at nogle pseudonymer ikke giver et præcist billede af pædagogernes og børnenes etniske og/eller nationale familiebaggrund, omend jeg har tilstræbt dette.

Ghettoen som Børnehaven ligger i, har jeg anonymiseret på den måde at jeg omtaler den som netop Ghettoen og ikke ved dens navn. Den beskrivelse af Ghettoen som fremgår af undersøgelsen har jeg desuden vurderet er så generel at det ikke går udover Ghettoens anonymitet. Jeg har herudover fravalgt en historisk belysning af de nærmere detaljer omkring Ghettoen, for netop at fastholde anonymiteten, og i stedet beskrevet mere generelle forhold omkring Ghettoer i Danmark.

Beskrivelsen af søskende og andre familierelationer bygger på det indsamlede materiale, men jeg har ændret i antal, alder, og køn for at fastholde anonymiteten i beskrivelserne af børnene og deres familier. Jeg har desuden udeladt nogle detaljer i beskrivelsen af familier, som jeg har vurderet ville skade anonymiteten og som jeg har vurderet ikke ændrer på det generelle billede af de udsatte børn og deres familier.

5.3 At være en forkert voksen i Børnehaven

- og andre overvejelser om kvalitativ metode i praksis

Udgangspunktet for specialet er en analyse af sammenhængen mellem køn, klasse, etnicitet og udsathed i en daginstitution. Jeg har skitseret, hvordan jeg ønsker at bruge Bourdieus begreber om felt og kapital i en undersøgelse af reproduktionsmekanismer i en daginstitution, ligesom jeg har

lagt vægt på Frasers forståelse af anerkendelse ud fra 'participatory parity', muligheden for at deltage på lige fod. Disse to teoretiske greb passer særligt godt til at se på hverdagslivet i Børnehaven, fordi hverdagen her ofte udspiller sig som på en scene med tydelige sociale kampe. Jeg har f.eks. ikke været længe i Børnehaven før det går op for mig hvor meget legene i Børnehaven indebærer forhandlinger om hvem der må være og ikke må være med, hvem der må indtage hvilke roller, og hvem der må bestemme udviklingen i legen. Disse forhandlinger inviterer næsten til at studie i kapital og anerkendelse. Det ligger derfor lige for at benytte en kvalitativ tilgang i studiet. I en Bourdieuinspireret undersøgelse udelukker en kvalitativ tilgang ikke at der også benyttes en kvantitativ tilgang. For overskuelighedens skyld og i forhold til specialets begrænsede omfang, har jeg imidlertid valgt at lægge statistikken om køn, klasse, etnicitet i forhold til udsathed og ulighed i de teoretiske kapitler, der ligger før analysen. Den bredere uddannelsessociologi og hertil knyttede tal omkring klasse, køn og etnicitet er således primært at finde i kapitel 2-4. I selve analysen har jeg derimod valgt at fokusere på den hverdagsnære praksis i Børnehaven og de sociale kampe om anerkendelse, der udspiller sig her og på hvordan disse hænger sammen med køn, klasse, etnicitet og udsathed.

Observationer og interview i Børnehaven

Jeg vælger observation som metode til at se på børns oplevelser og interaktioner, fordi børns lege, forhandlinger, samt korte løbende samtaler med børn i højere grad synes at kunne åbne for viden om børns liv, som det opleves af børn, end f.eks. egentlige interview med børn kan. Det gælder særligt i forhold til børn i børnehavealderen og i en børnehave, hvor ikke alle børn taler dansk. Jeg vurderer samtidig at det vil være givtigt at få indblik i pædagogernes viden om børnenes liv gennem interview. Jeg vælger således at benytte såvel observation som interview som metode. Det tillader mig desuden primært at have blik for børnenes perspektiver i observationerne og primært at have blik for pædagogernes perspektiver under interviewene. Jeg omgås således primært børn under observationerne, følger deres lege og snakker med dem, mens jeg under interviewene har et mere voksent blik på. De to metoder tillader med andre ord at jeg positionere mig forskelligt og bruge forskellige strategier til indsamling af viden om hverdagen i Børnehaven.

Jeg har på forhånd en idé om at specialet skal omhandle en analyse af køn, klasse og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed, men hvordan jeg undersøger det og hvilke fokusområder jeg har, udvikler sig undervejs. Tove Thaagaard skriver at kvalitative metoder er kendetegnet ved fleksible forskningsoplæg (Thaagaard, 2004:29). Det fleksible må siges at være et kendetegn i forhold til

mine observationer og de interview, jeg laver, hvordan uddybes i de følgende afsnit.

Observationer i Børnehaven

Jeg observerer to uger på Mælkevejen og to uger på Regnbuen. Halvvejs i observationsperioden er stuerne på koloni og jeg observerer derfor ikke i den uge. I de uger hvor jeg observerer, er jeg i Børnehaven 4-5 timer dagligt. Det billede observationerne tegner er således et udsnit af hverdagen i Børnehaven i efteråret 2011 set fra min position som 'forskervoksen'.

Da jeg begyndte observationerne i institutionen, havde jeg besluttet at jeg ville tilstræbe en rolle som deltagende observatør.²⁷ Jeg havde også overvejet at der nok vil være nogle sammenhænge, der ville lægge op til deltagelse og nogle sammenhænge, der ville lægge op til mere passiv observation, så rollen måtte være fleksibel undervejs. Jeg havde derimod ikke forudset hvordan det langt hen af vejen ikke syntes at være mine egne valg, der definerede rollen.

Da jeg begyndte observationerne på Mælkevejen, gik det hurtigt op for mig at det var tæt på umuligt at skrive selv små bidder ned, mens jeg var sammen med børnene. Mange af børnene ville tegne, snakke og lege med mig og hvis jeg prøvede at vige uden om, så insisterede de på at snakke med mig eller gentog invitationer til leg og andre aktiviteter. Da jeg frem for alt gerne ville nærme mig børnene, ville jeg ikke virke afvisende og tog derfor også imod mange af deres invitationer til leg og andre aktiviteter. Det betød samtidig at jeg måtte finde andre måder at skrive ned på. Ind i mellem sneg jeg mig derfor ind i et mødelokale overfor stuen og sad der og skrev. Det fandt børnene på Mælkevejen hurtigt ud af og accepterede det også for det meste, som en del af min adfærd i Børnehaven. Ind i mellem lykkedes det mig alligevel at notere, mens jeg var på stuen. Det var særligt, når en af pædagogerne havde sat en aktivitet i gang. Ude på legepladsen noterede jeg så godt som aldrig. Legepladsen var mere præget af 'fri leg' og i den 'frie leg' blev jeg inddraget på en måde, der gjorde det umuligt at skrive ned samtidig. Så jeg pendlede frem og tilbage mellem mødelokalet og legepladsen og forsøgte at huske alle de ting, der skete omkring mig. Jeg havde knap fået beroliget mig selv med at det var sådan det måtte være, når man observerede i en børnehave og også gerne ville deltage og komme tæt på børnene, før jeg på Regnbuen opdagede noget helt andet. På Regnbuen kunne jeg det meste af tiden sidde og skrive og observere uden at blive hevet ind i lege eller andre aktiviteter. Børnene snakkede gerne med mig, de lod mig også gerne komme tæt på deres lege, men de inddrog mig ikke ligeså aktivt og vedholdende som børnene på Mælkevejen. Måske var det fordi børnegrupperne på de to stuer var forskellige, måske var det

²⁷ Se f.eks. Thagaard, 2004, Kristiansen & Krogstrup, 1999 og Spradley 1980 for overvejelser omkring deltagende observation.

fordi jeg på Mælkevejen blev præsenteret som en der skulle være med og se hvordan det var at gå i børnehave, mens jeg på Regnbuen blev præsenteret som en der var ved at skrive en opgave og skulle kigge på hvordan de var over for hinanden. Under alle omstændigheder følte det sjældent som om det kun var mig, der traf beslutningerne om hvordan jeg observerede og noterede. Observationspositionen blev formet af den fysiske og sociale kontekst, jeg var i og jeg *lod* omgivelserne forme min observationspositionen, for også på den måde at få en indføring i feltet. 'Feltarbejde giver ikke mulighed for deltagelse i alt hele tiden, men kun for delvis eller positioneret deltagelse.'

(Gulløv & Højlund, 2006:112)

At man ikke kan deltage i eller observere alt det, der foregår i institutionen gik også hurtigt op for mig. Især når jeg på legepladsen havde fundet en bænk, hvorfra jeg kunne overskue de fleste aktiviteter på pladsen, men så blev inviteret til at lege fange og måtte opgive at følge med i hvad andre børn på legepladsen havde gang i.

Jeg forsøgte som nævnt at komme tæt på børnene og deres lege, bl.a. gennem at acceptere invitationer til lege og ved sjældent at opholde mig sammen med pædagogerne på legepladsen. Der var dog også situationer, hvor jeg så at sige lod børnene være i fred. I lokalet ved siden af Regnbuen, lå et rum, der blev kaldt Filmrummet. Hvis børnene løb rundt på Regnbuen eller på anden måde var meget fysiske, fik de ofte af vide at de skulle gå ind i Filmrummet. Filmrummet var en slags voksenfri zone, hvor børnene kunne lege for sig selv. Mange gange skævede jeg gennem vinduet i døren ind til Filmrummet, når jeg gik forbi på gangen. Jeg kunne se at der blev lavet huler, slået på tromme eller var gang i andre lege. Jeg opsøgte ikke børnene i Filmrummet. Jeg havde på fornemmelsen at de gik derind, når de gerne ville være uden voksenopmærksomhed, og deres fravalg af voksenblikke, ville jeg gerne respektere.

Jeg forsøgte dog også at forklare børnene at jeg ikke var en 'almindelig voksen' i Børnehaven. Dermed ikke sagt at jeg forsøgte at positionere mig mellem at være barn og være voksen, men jeg forsøgte at placere mig som en slags 'alternativ forskervoksen'.²⁸ En der var ny og ikke altid kendte reglerne i Børnehaven, men meget gerne ville have dem forklaret. En de kunne snakke med og som var interesseret i hvad de lavede, legede og tænkte, men ikke en de skulle gå til med praktiske spørgsmål, for trøst, eller for at få løst konflikter. Kun når der ikke var andre voksne i nærheden,

²⁸ For overvejelser om observationsrollen som

- 'the least adult'-position, se Kousholt, 2006:52ff
- 'atypisk voksen', se Gilliam, 2006:21
- 'ikke rigtig voksen', se Andersen, 2006:41
- 'en ikke-navngiven tredje position', se Kofoed, 2004:377.

trøstede jeg og stoppede børn, der f.eks. var ved at slå andre børn. Forsøget på at være en 'alternativ forskervoksen' førte til mange underholdende episoder undervejs. Som da Michael en dag, ligesom jeg, havde en lille sort bog og en blyant med. Han gik rundt på stuen og skrev ned, og fortalte pædagogen Sofie at han skrev ned hvad hun lavede (Observationsnoter:198). Eller som nedenstående eksempel, hvor jeg forsøger at forklare Miriam, hvad for en slags voksen, jeg var,

Er du ikke voksen?

Miriam er begyndt at lave en kage, siger hun, mens hun sidder med en spand, en si og et stykke kridt, som hun ved hjælp af sien laver til kridtpulver.

Miriam: 'Jeg vil have mere kridt'

Anne: 'Jeg ved ikke, hvor der er mere kridt'

Miriam: 'Det er der i vuggestuen, på en hylde derinde'. Hun peger mod vuggestuen.

Anne: 'Så må du spørge en af de andre voksne'

Miriam: 'Er du ikke voksen?',

Anne: 'Jo, men ikke sådan en voksen, der må tage kridt, jeg er ikke en pædagog'.

Miriam: 'Bestemmer du ikke over børnene?'

Anne: 'Nej, det gør jeg ikke'

Miriam: 'Kun over dine egne børn'

Anne: 'Ja, kun over mit eget barn'

(Observationsnoter:165f)

Miriam er tilsyneladende lidt skeptisk i begyndelsen, men accepterer at jeg er en 'anden slags voksen', nemlig sådan der ikke bestemmer over børnene i Børnehaven, men kun over mit eget barn. At jeg i hvert fald ind imellem lykkedes med at blive accepteret som en 'anden slags voksen', bliver jeg bl.a. klar over en dag, hvor jeg sidder sammen med Ana Maria og hun fortæller mig at hun hellere må spytte sit tyggegummi ud inden Ulla (pædagog) opdager det.

Interview i Børnehaven

Jeg aftaler med Line at jeg kan få lov at interviewe nogle af pædagogerne i Børnehaven. Jeg interviewer Ulla og Line, men det lykkedes ikke at få aftaler med de øvrige pædagoger på plads indenfor observationsperioden. De to interview, jeg laver ligger i den sidste del af observationsperioden. Interviewene kan karakteriseres som semistrukturerede, kvalitative og eksplorative forskningsinterview (Kvale, 1998). I det semistrukturerede ligger at jeg på forhånd har

fastlagt tre emner (1) *Udsatte børn*, 2) *Børnenes samspil og venskaber*, og 3) *Børnenes familiebaggrund* (se bilag 7.5.3 Interviewguide)), som jeg gerne vil komme omkring i interviewene. I det kvalitative ligger at jeg forsøger at få svar, der går i dybden, viser kompleksiteter, overvejelser og konkrete erfaringer. I det eksplorative ligger at jeg ikke på forhånd har en hypotese, som jeg vil afprøve på informanterne, men er interesseret i at høre informanternes tolkning af emnerne og finde ud af, hvad de forstår som relevant og aktuelt i forhold til interviewemnerne. Endelig ligger det i forskningsinterviewet at der er en asymmetri i interviewet som samtale, hvor pædagogen er positioneret som informant og jeg selv som forsker med den ramme for samtale, der ligger heri (Kvale, 1998). Interviewene kan i den sammenhæng også forstås som fortællinger der skabes i samtale mellem pædagogerne som informanter og mig selv som forsker.

Med inspiration fra professor i antropologi James Spradley (1979) og Gilliam (2006) tog jeg i interviewene udgangspunkt i kortsorteringsøvelser. Jeg medbragte kort med børnenes navne på til interviewene og informanten blev i forbindelse med hvert af de tre emner, bedt om at dele børnene i grupper. Interviewet tog således udgangspunkt i de emner, jeg ville undersøge og informantens gruppeinddeling. Det betød at jeg i interviewene fik adgang til informanternes forståelse af relevante inddelinger og begreber. Det betød også at der var fokus på strukturer og kontraster i børnegruppen under interviewene, og at der var fokus på konkrete situationer, erfaringer og eksempler. Endelig gav kortsorteringsøvelserne interviewene et godt udgangspunkt for samtale. Fra begge interviewpersoner fik jeg i øvrigt den tilbagemelding at de synes, det havde være en 'øjenåbner' at bruge kortene som udgangspunkt for interviewene.

De metoder og strategier jeg brugte i interviewet påvirker det resultat, jeg når frem til, men det er der også andre forhold der gør. Når jeg har talt med Line, Ulla og andre af de pædagoger, der ligesom jeg selv, er kvinder med majoritetsbaggrund, har jeg flere gange tænkt at den baggrund havde en betydning for samtalen. Der kommer nogle indforståetheder i spil, som formodentlig ikke ville blive sagt eller ville blive sagt på en anden måde, hvis jeg havde en anden baggrund²⁹. Jeg ville gerne have interviewet flere pædagoger, også gerne Zamira, der er den eneste pædagog på de to stuer med minoritetsbaggrund og Thomas der er mandlig pædagog, for at få flere (forskellige) perspektiver på emnerne. Det lykkedes imidlertid ikke. Hverken interview eller observationer skal i det lys forstås som objektive beskrivelser af 'virkeligheden' i Børnehaven, men som perspektiver og forståelser, der er konstrueret i et samarbejde mellem informanter og forsker.

²⁹ Se kapitel 6 for et eksempel herpå.

5.4 Indsamling af materialet

Observationer i Børnehaven har jeg indledningsvist noteret i et par notesbøger. De fungerede som dagbøger fra felten, hvor jeg skrev relevante situationer, relationer og oplevelser ned.

Observationerne har jeg siden skrevet ind og de kan læses i bilag 7.5.2 *Observationsnoter*.

Interviewene med Line og Ulla har jeg optaget og siden transskriberet. Interviewene kan læses i bilag 7.5.4 *Transkribering af interview*. Der går på sin vis noget viden tabt, når interview transkriberes. Under begge optagelser høres i baggrunden børn, der snakker og råber, løber på gangen, børn og voksne, der afbryder interviewet og stiller spørgsmål, telefoner der ringer mm., alt sammen lyde, der giver et indblik i Børnehavens hverdag. Jeg har valgt at transkribere interviewene og ikke vedlægge dem som lydfiler pga. de meget personfølsomme oplysninger de indeholder og af hensyn til anonymiteten hos de involverede. Den fulde transkribering af materialet har desuden gjort det muligt og overskueligt at lave systematiske søgninger i materialet på f.eks. enkelte børns navne.

5.5 Analysestrategier

I analysen benytter jeg en række forskellige analytiske greb.

- Jeg ser på relationer mellem deltagere i feltet, det sker f.eks. i afsnittet *Rabia, Fehim og Christoffer – fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen*, hvor jeg ser på hvordan de udsatte børn adskiller sig fra andre børn i Børnehaven.
- Jeg ser på differentieringsprocesser i Børnehavens hverdag ift. køn, klasse og etnicitet. Det gør jeg bl.a. ved at belyse forskelsmarkører knyttet til de enkelte kategorier i analysens første afsnit, *Hvad gælder i Børnehaven?*
- Jeg ser desuden på relationer mellem overordnede ulighedsstrukturer knyttet til køn, klasse og etnicitet og den betydning disse strukturer får i praksis. Det gør jeg bl.a. i analysen af hvordan køn får betydning i Børnehavens hverdag i analysens første afsnit, *Hvad gælder i Børnehaven?*. Det gør jeg også i en mere gennemgående analyse af hvordan en strukturel *etnificeret underklasse* får betydning i den konkrete hverdag i Børnehaven.
- Jeg ser desuden gennemgående i analysen på differentieringsprocesserne som udgangspunkt for marginalisering eller inklusion.

I analysen refereres flere gange til observationer af hverdagen i Børnehaven og/eller beskrivelser fra interviewene i grå bokse (se også praksisbeskrivelse tidligere i nærværende kapitel). Jeg bruger boksene dels for at skabe overblik over materialet, dels for at kunne tydeliggøre en forskel i længere

beskrivelser (og herunder også pædagogernes beskrivelser) af praksis og analyse af praksis. I andre sammenhænge markeres en reference til materialet ved at fremhæve med kursiv. I begge tilfælde og i øvrige tilfælde hvor der henvises til konkrete situationer eller beskrivelser i materialet henvises efterfølgende til sider i bilagsmaterialet. I analyseafsnittene *Udsat for omsorg* og *Rabia, Fehim og Christoffer – fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen* henviser jeg af hensyn til læsbarheden ikke til sidetal, men mere generelt til bilagene.

5.6 Opsamling på forskningsdesign

I kapitlet har jeg skitseret undersøgelsesområdet gennem en præsentation af Børnehaven og de metoder jeg indsamler materialet i Børnehaven med. Kapitlet indeholder således overvejelser omkring intern validitet og reliabilitet. Den eksterne validitet, hvordan min undersøgelse forholder sig til eksisterende forskning på området, uddyber jeg i analysens sidste afsnit.

Opsamling på specialets første del

Specialets problemformulering omhandler reproduktion af udsathed gennem køn, klasse og etnicitet i en daginstitution beliggende i en københavnsk Ghetto i 2011. I de indledende kapitler har jeg forsøgt at skitsere den teoretiske, videnskabsteoretiske, og metodiske ramme som jeg vil forsøge at besvare problemformuleringen og de analysestrategiske spørgsmål i. Specialet kan forstås ud fra følgende model:

Model over specialets opbygning

Forskning (i og teori om ulighed i uddannelsessystemer, udsatte børn, køn, klasse og etnicitet)

Ghettoen	
Daginstitutionen	
Børnehaven	
Observationer over en fem ugers periode i september/oktober 2011	
Mælkevejen	Regnbuen
Observationer i to uger, fire-fem timer dagligt.	Observationer i to uger, fire-fem timer dagligt.
Interview med pædagogen Line	Interview med pædagogen Ulla

Orange skrift angiver det indsamlede materiale, grå skrift angiver den praktiske kontekst materialet blev indsamlet i og blå angiver den teoretiske forståelsesramme som materialet analyseres ud fra. Den teoretiske forståelsesramme beskrives primært i Kapitel 2-4. Ghettoen, daginstitutionen og Børnehaven som kontekst introduceres primært i kapitel 3 og 5. Indsamlingen af materialet og analysen af samme beskrives primært i kapitel 5 og det følgende kapitel 6.

Delkonklusion

Specialets problemformulering omhandler reproduktion af udsathed gennem køn, klasse og etnicitet. Første halvdel af specialet har vist at daginstitutionen, som i dette tilfælde er Børnehaven, er placeret i en kontekst, hvor der er en sammenhæng mellem klasse, etnicitet og ulighed/udsathed. Statistisk set kan jeg ikke sige noget om hvilken betydning selve det at vokse op i en Ghetto har på livschancer, men at der i Ghettoen er en koncentration af børn med dårligere livschancer. Der er i Ghettoen hvad jeg vil kalde en strukturel etnificeret underklasse. Denne strukturelle konstruktion af en etnificeret underklasse hænger sammen med:

- Etnificerede (fattigdoms)ydelse.
- Lavere uddannelse blandt minoritetsborgere end majoritetsborgere, en ulighed der er stabil over år og som uddannelsessystemet ser ud til at spille en rolle i. En ulighed der samtidig medfører mindre beskæftigelse og højere fattigdomstal blandt etniske minoritetfamilier end blandt etniske majoritetsfamilier.

Denne etnificerede underklasse bliver forstærket af det stigma, der følger med betegnelsen Ghetto. Den fremhævelse af ikke-vestlig etnisk homogenitet, der ligger i den tidligere regerings definition af en Ghetto er med til at styrke den etniske mærkning af Ghettoen som en negativ afvigelse. Andre steder i Danmark med en koncentration af fattigdom, f.eks. visse 'udkantsområder', beskrives ikke på samme måde med vægt på etnicitet og homogenitet. Der er altså min. to forhold omkring Ghettoen som kontekst, der er interessante. Dels at der ift. kapital (økonomisk, social og kulturel) er en koncentration af hvad jeg kalder en etnificeret underklasse i boligområdet, dels at Ghattostemplet i sig selv er med til at marginalisere denne gruppe. Det er i denne kontekst at hverdagen i Børnehaven skal forstås.

Del 2

Kapitel 6

Analyse

6. Analyse – Om udsathed gennem køn, klasse og etnicitet

Kapitlet er delt op i fem analyseafsnit. De fire første afsnit har hver deres fokus:

- Det første analyseafsnit *Hvad gælder i Børnehaven?* handler om relationer og mønstre i mine observationer af børnenes samspil i Børnehavens hverdag. Det handler også om forskelsmarkører knyttet til køn, klasse, og etnicitet.
- I analyseafsnit 2 *Udsat for omsorg* ser jeg ud fra interviewene på pædagogernes forståelse af udsathed. Udsathed kobles med familiebaggrund og omsorgssvigt, og der viser sig tydelige klasse- og etnicitetsmønstre.
- I analyseafsnit 3 *Rabia, Fehim og Christoffer – fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen* belyses udsathed ved et fokus på relationen mellem de særligt udsatte børn og de andre børn i Børnehaven.
- Analyseafsnit 4 *At navigere i kaos – Pædagogiske strategier i Børnehaven* handler om den pædagogiske kultur i Børnehaven.

Kapitlet rundes herefter af med en opsamling og diskussion af analysens resultater.

6.1 Hvad gælder i Børnehaven?

Den første tid jeg observerer i Børnehaven, forsøger jeg at følge børnene og have meget lidt kontakt med pædagogerne. Jeg vil gerne vide hvordan børnehavens hverdagsliv ser ud fra børneperspektiver og forsøger derfor at få børnene til at se mig som en anden slags voksen end en pædagog. Jeg opdager hurtigt hvordan den tilgang bringer mig på kanten af at medvirke til ballade. Når børnene inviterer mig med ind i lege eller andre aktiviteter, vil jeg gerne følge dem for at lære deres verden at kende, men jeg kender ikke alle de formelle og uformelle regler i Børnehaven. Selv for mig, der er voksen med majoritetsbaggrund og har en faglig baggrund i den pædagogiske verden, kan det være svært at gennemskue, hvad man må og ikke må i Børnehaven. Må man bare spise af frugten på fadet eller skal man vente til man har fået lov? Må man smide jakken på legepladsen, hvis man har det varmt eller skal man have den på? Må man sige nej, når der kommer nogen og gerne vil være med i ens leg? Må man tegne sig i hovedet med kridt? Det er nogle af de spørgsmål, jeg stiller mig selv i løbet af de første par dage i Børnehaven. Heldigvis er de børn, jeg møder, gode lærermestre. Gülsüm, Hussein, og Mina f.eks., er nogle af de børn, der ofte rapporterer til pædagogerne og til mig, hvis der er nogen, der har overtrådt regler i Børnehaven. Det er bl.a. gennem dem, jeg lærer hvad man må og hvad man ikke må i Børnehaven. På samme måde er det kærkomment at der begynder to nye pædagoger i Børnehaven, mens jeg er der. De skal sættes ind i livet i Børnehaven

og jeg suger til mig, når de andre pædagoger forklarer dem hvordan man gør tingene her.

Ser man på hverdagen i Børnehaven, støder man desuden hurtigt på en række tilsyneladende frie valg, hvem leger med hvem, hvad leger de, og hvem har hvilke roller i legene? Jeg har kaldt afsnittet, *Hvad gælder i Børnehaven?* Fordi et nærmere analytisk blik på hverdagen i Børnehaven viser at der i disse tilsyneladende frie valg ligger nogle sociale mønstre, der har indflydelse på hvem, der leger med hvem, hvad de leger og hvordan. Der gælder en række sagte og usagte regler i børnenes lege og det er bl.a. disse, jeg ser nærmere på i afsnittet her, ligesom jeg ser nærmere på hvordan disse regler hænger sammen med køn, klasse, og etnicitet.³⁰

Legerelationer og venskaber

Baasim er en af de store drenge med etnisk minoritetsbaggrund på Regnbuen. Han kommer ofte i konflikt med nogle af pædagogerne i Børnehaven. Ulla der er pædagog på Regnbuen fortæller at hun synes Baasim får for meget skæld ud og forklarer at han jo *er blød som smør*, bare man går rigtigt til ham (Interview:262). I mine observationer ser jeg også Baasim som et barn, der ofte er i diskussion med pædagoger, men samtidig et barn, der mestrer meget af det, der giver anerkendelse i Børnehaven. En dag vi er på legepladsen kommer Baasim hen og spørge om jeg vil lege fangeleg. Jeg siger ja, og Baasim instruerer mig i hvordan det skal foregå. Han fortæller også hvem, der må være med i legen. Det er Kasim, Miriam, Ermira og så Amina. Amina må jeg ikke fange, hun skal bare være med (Observationsnoter:121). Amina er Baasims lillesøster og som det gælder for mange af søskendeparrene i institutionen, så leger Baasim og Amina tit sammen. Baasim leger desuden ofte med Kasim og pædagogerne omtaler dem som venner (Se f.eks. Interview:248). Baasim og Kasim er et vennepar der ser ud til at have relativt let ved at blive genkendt som venner. Baasim og Kasim går på samme stue, de er begge drenge, og de er jævnaldrende. Netop sådanne relationer ser ud til let at blive genkendt og anerkendt som venskaber i Børnehaven.

Kimani og Michael går også begge på Regnbuen. Jeg ser dem ofte lege sammen, gå rundt sammen, jeg ser Kimani forsvarer Michael og jeg ser dem ind i mellem holde i hånd (Observationsnoter:155, 158, 170). Kimani er en af de store piger på Regnbuen og Michael en dreng, der ikke hører til de små, men heller ikke de store på stuen. Der er altså både forskel i både alder og køn hos Kimani og Michael, og de omtales ikke som venner. Ulla siger i interviewet at Kimani leger med 'drengegruppen' (Michael, Nelson og Rupert), men ikke at hun er venner med dem (Interview:250). Det hænger måske sammen med at denne relation går på tværs af køn og alder. I interviewene med

³⁰ Se også Ellegaard, 2004:206ff og Ellegaard, 2000:209ff for en diskussion af jævnaldrendesocialisation.

Line og Ulla er det karakteristisk at de, der omtales som vennepar næsten altid er monokønnede og at de vennepar pædagogerne forsøger at etablere altid er monokønnede (se bilag 7.5.2 Observationsnoter og 7.5.4 Transkribering af interview).³¹

Familie, stue, alder og køn spiller altså en rolle ift. hvem der leger med hvem og ift. om legerelationerne opfattes som venskaber. Klasse og etnicitet ser ikke ud til på samme måde at spille ind på hvem, der leger med hvem. Ulla fremhæver overfor mig at børnene leger på tværs af etnicitet og at de arbejder aktivt pædagogisk med at få børnene til at lege på tværs af etnisk baggrund. Det ser i mine observationer ud til at lykkedes. I Børnehaven ses desuden en del venskaber, der går på tværs af classeskel, det gælder f.eks. venskabet mellem Fehim og Agim og venskabet mellem Mina og Rabia. Det er venskaber som forældrene ikke er begejstret for og som har trange kår udenfor Børnehaven, men også venskaber der ser ud til at være stærke i Børnehaven. I Interviewene fortæller Line og Ulla om at de har fokus på at etablere venskaber mellem de udsatte børn og andre børn i Børnehaven. Som analysen senere vil vise er der et classeskel mellem disse to grupper af børn og det ser således ud til at der også arbejdes aktivt pædagogisk på at skabe venskaber, der overskrider classeskel. Karakteristisk er det igen at Fehim og Agim begge går på Mælkevejen, og er jævnaldrende drenge, ligesom Mina og Rabia begge går på Mælkevejen og er jævnaldrende piger. Det ser på den måde ud til at legerelationer mellem børn fra samme stue, af samme køn og af samme alder, men ikke nødvendigvis med samme etniske eller klasse-mæssige baggrund, har let ved at blive genkendt og anerkendt som venskaber i Børnehaven.

Grænsearbejde

- når kønsgrænserne kridtes op

Thorne bruger i sine studier af kønnede interaktioner i nordamerikanske skoler et begreb, hun kalder *Borderwork*. Begrebet er hentet fra Frederik Barths analyser af sociale relationer på tværs af etniske grænser, men bruges af Thorne i forhold til kønsgrænser. Begrebet beskriver hvordan interaktioner på tværs af køn, samtidig kan være interaktioner der er baseret på eller endog styrker kønsgrænser (Thorne, 1994:64). Jeg oversætter begrebet til 'grænsearbejde'. Når børnene i Børnehaven leger sammen er der en række sammenhænge, hvor de samtidig laver grænsearbejde, hvor de så at sige arbejder på at kridte kønsgrænserne op.

³¹ Jeg har i interviewene ikke spurgt ind til Ullas og Lines evt. overvejelser omkring køn og venskaber. De ville være interessant at vide om det er en bevidst strategi eller udtryk for en fraværende refleksion omkring køn, men det kan jeg ikke umiddelbart konkludere på på baggrund af mit materiale.

Eksempel 1

Ana Maria har drengetrøje på

En dag på legepladsen råber Miriam højt, 'Ana Maria har drengetrøje på'. Ana Maria stopper op og står stille, mens Miriam fortsætter med at råbe og gentage 'Ana Maria har drengetrøje på'. Ana Maria siger undskyldende at det er hendes mor, der har givet hende den. Så går hun hen til mig og siger at Miriam driller.

(Observationsnoter:131)

Eksempel 2

Drenge på knallerter

En dag på legepladsen begynder en gruppe børn at køre om kap på deres små "knallerter". Et par pædagoger går ind i legen, de tæller ned til motorløbets start, tager tid, tager billeder mm.. Næsten hele legepladsen er med i løbet eller kigger på. I gruppen af knallertkørere, der er på omkring 10 børn, er der kun drenge, mens pigerne står rundt om "banen" og kigger på.

(Observationsnoter:154)

Eksempel 3

Piger med perler

En dag på Mælkevejen er alle drengene gået ud, mens alle pigerne er inde. Zamira siger at hvis de rydder op på stuen, så kan de lave perler. Pigerne råber 'juhu' og de fleste af dem går ivrigt i gang med at rydde op. Så laver de perler indtil drenge kommer ind fra legepladsen. Dejan stiller sig ved bordet med piger og perleplader og siger 'Også mig'. Mahmood går også hen til bordet og står og kigger, da han kommer ind fra legepladsen. Zamira siger til Dejan at han måske kan lave perler en anden dag og til Mahmood at han måske kan gøre det i morgen. Alligevel ser jeg ingen pædagoger lave perler med drenge i Børnehaven.

(Observationsnoter:142)

Eksemplerne viser hvordan køn som social struktur får betydning i forhandlinger og interaktioner mellem børn i Børnehaven. Er Ana Marias trøje en drengetrøje? Kunne man spørge. Kigger man indenfor i danske børnetøjsbutikker i dag, vil man typisk finde en side med tøj i blå-grønne-sorter nuancer og en side med tøj i lyserøde-røde-lilla nuancer, hvor den første er til drenge og den sidste til piger. Når Miriam påpeger at Ana Maria har en drengetrøje på håndhæver hun umiddelbart blot

den kønsstruktur, hun og vi andre kan genfinde mange steder i Danmark. En struktur der også genfindes i Børnehaven, hvor drenge typisk har tøj i blå-grønne nuancer og piger typisk har tøj i lyserøde-røde-lilla nuancer. Kønnede strukturer ser også ud til at spille ind, når nogle aktiviteter i Børnehaven, selvom det ikke eksplicit er intentionen, ser ud til at blive kun for piger eller kun for drenge. I et Bourdieuperspektiv kan eksemplerne ses som sociale strukturer, der bliver lokale logikker eller commonsense-forestillinger om køn i Børnehaven som felt.³² Disse commonsense-forestillinger positionerer drenge og piger forskelligt i feltet, drenge og piger må handle forskelligt for at blive anerkendt i Børnehaven, de må så at sige holde sig inden for dikotomiske kønsgrænser for at opnå anerkendelse. Det gælder ikke i alle sammenhænge i Børnehaven, men det gælder i nogle sammenhænge og det gælder både i interaktionen mellem børn og mellem børn og voksne. Det er de to næste eksempler en tydeliggørelse af.

Eksempel 1

Baasim er en tøs

En eftermiddag spiser vi brød med smør på Mælkevejen. Jeg sidder ved bord med Ana Maria, Mirza, Ermira, Alma, Baasim (der ellers går på Regnbuen) og Simon (vikar). Baasim spiser løs, men pludselig vil han ikke have mere. Han siger, det er fordi nogle af de andre har rørt ved det brød, der står på bordet, og han spørger Simon om han ikke må få et nyt stykke brød. Simon spørger ham om han er en 'tøs', der ikke vil spise brødet bare fordi de andre har rørt ved det? Alma tager et stykke brød fra bordet og Simon fortsætter, '*Se Alma kan godt, du er mere tøs end en tøs, når du ikke vil spise brødet*'. Baasim spørger igen om han kan få et andet stykke brød og Simon gentager at han kan spise det, der allerede er på bordet. Simon kalder Baasim en '*tøsepige*'. '*Tøsedreng*' siger en af de andre ved bordet, og '*tøsedreng*', '*tøsepige*' lyder det rundt om bordet. Baasim bliver sur og brokker sig højlydt. Line der sidder ved et andet bord, spørger hvad der sker og kommer over og snakker med Baasim. Hun siger at det er lidt fjollet at han ikke vil spise brødet på bordet, men at han jo skal have noget at spise og hvis han spørger pænt, kan det være Simon vil give ham et nyt stykke brød. Simon giver Baasim et nyt stykke brød. (Observationsnoter:121f)

Eksempel 2

Drenge må ikke være med, kun piger

Jeg hører ofte børnene sige '*Du er ikke min ven*', som en måde at gøre det klart at de ikke vil lege med en

³² Se desuden Bourdieu (2007), Den maskuline dominans, for en diskussion af køn som struktur og analyser af kønnet praksis.

anden. Ulla fortæller mig at hun ikke *kan ha'*, når de siger det der, *du er ikke min ven*, og hun har lært børnene på Regnbuen at de i stedet kan sige, *jeg har ikke lyst til at lege lige nu*. Det hører jeg ofte regnbuebørnene sige. Der er også en tredje begrundelse for hvorfor man ikke kan komme ind i en leg, som ind i mellem kommer i spil, og den handler om køn. Nelson prøver f.eks. en dag at komme ind i Iman's leg i dukkekrogen, hvor også Sofie leger. De diskuterer lidt frem og tilbage om om han må være med. Sofie starter med at sige han ikke må, Iman siger så at han godt må, men ender alligevel med at konkludere, *'Nelson, drenge må ikke være med, kun piger, Nelson'*, *Nelson spørger 'Drenge?'* og *Iman svarer 'Nej, kun piger'* (Observationsnoter: 192)

Eksemplet med Baasim, der bliver kaldt en tøs, er enestående på den måde at jeg ikke ellers hører pædagogerne benytte, hvad der kan tolkes som kønnet mobning i interaktionen med børnene i Børnehaven. Simon er vikar på stuen og hans tilgang i situationen her afspejler ikke, hvad jeg vil kalde den pædagogiske kultur i Børnehaven.³³ Situationen er derimod ikke enestående på den måde at der i interaktionen mellem børn og voksne af forskellige køn, kridtes nogle tydelige kønsgrænser op. Som det ses af eksemplet med Nelson, der udelukkes fra legen, gælder det også i interaktionen mellem børn. Jeg hører ind i mellem børnene sige at en leg kun er for drenge eller kun er for piger, det hører jeg ikke nogen voksne sige, men samtidig hører jeg dem heller ikke protestere eller gribe ind, når børn udelukker pga. køn. På den måde virker det legitimt at ekskludere med køn som begrundelse.³⁴ Der findes således en del eksempler i materialet på at både børn og voksne deltager i det, jeg har kaldt grænsearbejde. Det peger på at hvis deltagerne vil opnå genkendelse og anerkendelse i Børnehaven, så må de lærer kønsgrænserne at kende og holde sig inden for dem. Dermed finder en reproduktion af sociale kønsstrukturer sted i Børnehaven. Som næste afsnit peger på er der imidlertid ikke tale om en entydig reproduktion.

Når børn krydser kønsgrænser

Ellegaard beskriver at der ofte i relationen mellem voksne og børn finder en reproduktion sted, mens der mellem børn finder en kulturel produktion eller fortolkende reproduktion sted (Ellegaard, 2004:208ff). Med den pointe peger han på at børn aktivt deltager i produktionen af normer i børnefællesskabet. Normer der dog også er under indflydelse af de voksne i feltet (Ellegaard,

³³ Hvad jeg mener med Børnehavens pædagogiske kultur uddybes i afsnittet, *6.4 At navigere i kaos – Pædagogiske strategier i Børnehaven*.

³⁴ For en lignende pointe omkring det legitime i at ekskludere fra lege med køn som begrundelse se Ellegaard, 2004:218 og Thorne, 1994:34. Thorne påpeger samme sted at det derimod ikke gør sig gældende for race/ethnicitet.

2004:208ff). I mit materiale ser jeg ikke en entydig reproduktion af køn som struktur. Børnene viser mange gange at de kender til kønsgrænser, men de forhandler ligeså ofte disse grænser og tegner grænserne op på nye måder. Det sker f.eks. når drenge bevæger sig ind på områder, der typisk forstås som områder 'for piger'. Nedenfor følger tre eksempler på det Thorne kalder *Crossing* (Thorne, 1994) og som jeg på dansk kalder 'at krydse kønsgrænser'.

Eksempel 1:

Når Baasim vil sminkes

En dag sidder jeg på en bænk på legepladsen sammen med en gruppe piger fra Mælkevejen og Regnbuen. De sminker hinanden med kridt. Baasim kommer hen og spørger om Ermira vil lege fangeleg, men hun ryster på hovedet og forklarer at hun er ved at sminke Miriam. Baasim siger at han også vil sminkes, og de aftaler at det er hans tur bagefter. Så siger Kimani lavt, men højt nok til at Baasim og de andre hører det, at sminke er for piger. Iman retter hende og siger at hvis drenge skal have neglelak på (som hun er ved at give Kimani), så skal det være sort eller blå. Baasim siger han vil have sort neglelak.

(Observationsnoter:120)

Eksempel 2:

Når Michael leger i dukkekrogen

Michael fra Regnbuen leger ofte i dukkekrogen. Han leger f.eks. at han laver kage og inviterer til kageselskab (se f.eks. Observationsnoter:184). Mange af de andre drenge leger også tit i dukkekrogen. Et sted der traditionelt kunne tolkes som 'for piger'. Imodsætning til når Baasim vil sminkes, hører jeg hverken børn eller voksne, der sætter spørgsmålstegn ved eller kommenterer på drenge, der leger i dukkekrogen. Her synes det at krydse traditionelle kønsgrænser uproblematisk.

Eksempel 3:

Når Kasim vil synge 'Se min kjole'

En dag sidder vi i rundkreds på Regnbuen. Vi skal synge en sang, som Kasim har fået lov til at vælge. Kasim vælger 'Se min kjole'. Ingen i rundkredsen reagerer som om der er noget ualmindeligt i det. Da Kasim skal vælge farver til sin kjole, vælger han blå, grøn og sort (Observationsnoter:195).

Eksemplerne handler om drenge, der krydser kønsgrænser. De tre drenge er drenge på Regnbuen som generelt synes at have meget symbolsk kapital i Børnehaven. Baasim og Kasim kommer

ganske vist indimellem på kant med nogle pædagoger, men ser ud til at have et godt forhold til stuepædagogerne Ulla og Thomas. De er desuden populære blandt mange af de andre børn. Det samme er Michael.

Der er flere interessante aspekter heraf. For det første har jeg formodentlig primært haft øje for det bemærkelsesværdige i drenge, der krydser kønsgrænser. Piger kan i dag ubemærket gøre meget, der tidligere var forbundet med at være 'for drenge'. De kan gå i bukser, de kan spille bold, de kan udfolde sig motorisk uden at det nødvendigvis tolkes som at krydse kønsgrænser (hvorimod det tolkes som kønnet, hvis drenge går i kjole, lave perler og kun vælger stillesiddende aktiviteter). Det hænger formodentlig sammen med at det, der konnoteres mandligt dels historisk har været forbundet med status, dels ikke eksplicit er blevet markeret som en kønnet aktivitet. Det privilegerede har så at sige været umærket og derfor vækker det ikke opsigt, når piger krydser kønsgrænser, på samme måde som når drenge krydser kønsgrænser.³⁵ Der kan ligefrem være en vis prestige i at blive set som en 'drengepige', mens der ikke er prestige i at være en 'tøsedreng' (jf. eksemplet med Baasim, der bliver kaldt en 'tøsedreng', det ville formodentlig ikke indeholde en tilsvarende ydmygelse, hvis en af pædagogerne kaldte en pige for en 'drengepige').³⁶ På trods af den potentielle ydmygelse der for drenge er forbundet med at bevæge sig ind på områder, der traditionelt set er 'for piger', gør Baasim, Kasim, Michael m.fl. det altså alligevel. I to af situationerne gør de det ved på en gang at bryde med kønsgrænser (ville sminkes eller vælge sangen 'Se min kjole') og samtidig bekræfte at de kender til kønsgrænser (og vælge 'drengfarver' til neglene eller kjolerne). Det interessante er at de gør det uden at blive sanktioneret for det. Baasim, Kasim og Michael er populære drenge på Regnbuen og selvom de ikke nødvendigvis er populære fordi de krydser kønsgrænser, så ser det heller ikke ud til at de bliver mindre populære, mister status eller anerkendelse, af at krydse kønsgrænser. Den reproduktion af kønsstrukturer der kan genfindes i Børnehaven er således ikke entydig, men blandet med en række brud og nuancer.

Mad og tøj som klassemarkører i Børnehaven

Jeg har i indledningen lagt op til en sammenhæng mellem toastbrød på madpakke og udsathed. Mad fylder i materialet som en markør af klassebaggrund. Når Ulla og Line i interviewene beskriver udsatte børn og deres familier, beskriver de dem ofte ud fra de madpakker, børnene tidligere havde

³⁵ Den australske kønsforsker R.W. Connell skriver f.eks. at selvom mænd generelt profiterer af den ulige kønsorden, så profiterer de ikke ligeligt. Mænd og drenge der afviger fra dominerende forestillinger om maskulinitet, betaler en stor pris for mænds generelle dominans, og de er ofte ofre for diskrimination og nogle gange for vold (Connell, 2002:6).

³⁶ Se desuden Thorne, 1994:111f for en lignende pointe i forhold til 'Sissy' og 'Tomboy'.

med i Børnehaven. Observationerne i Børnehaven giver mig imidlertid ikke mulighed for at se hvad børnene har med på madpakke, hvordan de snakker og forhandler om madpakkens betydning. Der er nemlig blevet indført madordning i Børnehaven. Hver dag laver Pierre mad til børnene. For det meste varm mad med masser af grøntsager, fisk og variation. Thorne finder at madpakken er en vigtig status- og forskelsmarkør blandt børn.³⁷ I Børnehaven er maden imidlertid ens for alle og dermed har man fjernet en tydelig etnicitets/klassemarkør fra Børnehavens hverdag. Frokosten har tilgængæld den funktion at den bliver en markør af hvilken form for mad, der er symbolsk kapital i Børnehaven.

Thorne beskriver en pige i en nordamerikansk skole, som der blev lagt afstand til, fordi hun lugtede og hendes tøj var slidt, for kort og ikke passede sammen. Hun peger på hvordan fattigdom gennem tøj bliver et stigma i skolen (Thorne, 1994:25).³⁸ Generelt ser jeg ikke tøj i Børnehaven, jeg genkender som tøj af dyre mærker. De mærker jeg genkender er mærker fra Tøj&Sko og Føtex. Steder hvor tøj typisk fås relativt billigt. Mens børnenes tøj generelt ikke er dyrt mærketøj, virker børnenes påklædning generelt heller ikke som et udtryk for fattigdom. Det hænger måske sammen med at fattigdom ofte bliver stigmatiserende, når der er tale om relativ fattigdom. Havde børnene gået i institutioner i mere velhavende kvarterer, ville jeg måske i højere grad have fået øje på tøj som forskelsmarkør. I Børnehaven møder jeg imidlertid kun et barn, der skiller sig ud i forhold til påklædning. Det er Christoffer fra Mælkevejen. Line der er pædagog på Mælkevejen fortæller mig at Christoffer sjældent kommer i bad. Da han var mindre gav de ham tit bad i institutionen, men det vil han ikke længere (Interview:216). Hans tøj er også mere slidt og mere beskidt end de andres. Line beskriver hvordan de andre børn i Børnehaven lægger mærke til at Christoffer lugter.

Christoffer lugter

Line: (...) så prøver vi rigtigt meget med hygiejne, jeg tror reelt ikke far kan lugte, når Christoffer kommer til at tisse i bukserne, så får tisset lov til at tørre ind, og det er sådan så de andre børn siger Christoffer lugter af lort, Christoffer lugter af affald. Da bussen ankommer ned til kolonien, så lugter der rigtigt meget af sådan noget komøg (...), ej, der stinker helt vildt dårligt der, da vi ankommer, ja, og så siger Baasim så, en dreng nede fra Regnbuen, 'årh, der lugter af kolort, eller af elefantlort, nej, siger han så, jeg ved godt, hvad der lugter af, der lugter af Store Christoffer', og så sidder Ulla så der ved siden og siger 'Erj, jeg tror bare det er kolort'.

³⁷ Barrie Thorne i oplægget, *Children doing Shamework: Social Class and Racialization*, på Danmarks Pædagogiske Universitets skole, 15/ 4 2011. Se også Thorne, 2005.

³⁸ Se i øvrigt Skeggs for en beskrivelse af tøj som kulturel kapital og en sammenhæng mellem tøj, respektabilitet, køn og klasse, f.eks. Skeggs, 1997:102ff.

(Interview:215)

I modsætning til i Thornes eksempel, medfører det at Christoffer lugter og har tøj på der sjældent bliver skiftet og vasket, *ikke* at der bliver lagt afstand til Christoffer. Line beskriver hvordan både Christoffer og hans storesøster, der tidligere har gået i Børnehaven, er *vanvittigt populære* blandt de andre børn (Interview:216). Det er generelt også mit indtryk fra observationerne af Christoffer. Alligevel har hygiejnen og tøjet en negativ virkning på Christoffers interaktion med de andre i Børnehaven. Line fortæller f.eks. at Christoffer kun opsøger knus og kram fra de voksne, når han en sjælden gang har været i bad. Ellers holder han sig lidt på afstand (Interview:216). Generelt er det altså småt med klassemarkører i Børnehavens landskab. Jeg hører desuden aldrig klasse forhandlet i børns interaktioner med hinanden eller i interaktionen mellem børn og pædagoger.

Etnificerede forskelsmarkører i Børnehaven

Som beskrevet i kapitel 3, ser jeg på etnicitet gennem en skelnen mellem minoritets- og majoritetsbaggrund. I afsnittet her peger jeg på nogle relationer i Børnehaven, hvor den skelnen får betydning. Inden jeg gør det, vil jeg imidlertid påpege, at kategoriseringen af minoriteter og majoriteter kræver at der hugges en hæl og klippes en tå hist og her. Forstået sådan at ikke alle børn passer perfekt i kategorierne. På Regnbuen har alle de børn, der er der i den periode, jeg observerer, minoritetsbaggrund, og så alligevel ikke helt. Kimani kategoriserer jeg ud fra hendes udseende f.eks. umiddelbart som etnisk minoritetsbarn, men Kimanis mor finder jeg senere ud af, har etniske majoritetsbaggrund.³⁹ Sådan er det meste af den verden, jeg møder i Børnehaven mere kompleks end at den præcist kan indfanges af en overordnet dikotomisk kategorisering. Jeg har fastholdt brugen af begreberne majoritets- og minoritetsbarn, fordi jeg mener de kan tydeliggøre magt- og dominansforhold i Børnehaven. Børnene har jeg kategoriseret som minoritet/majoritet ud fra hvad de selv fortæller og hvad pædagogerne fortæller om børnene og deres familiebaggrund. I mine observationer af hverdagen i Børnehaven fylder eksplicitte forhandlinger af etnicitet ikke meget. Der er imidlertid to episoder, hvor etnicitet og en skelnen mellem majoritet og minoritet ser ud til at komme i spil. Det gælder oprettelsen af en udflyttebørnehave og da Børnehaven skal på koloni. Dem ser jeg nærmere på, men først en overvejelse om repræsentationen af majoritet og minoritet blandt børnene og pædagogerne i Børnehaven.

³⁹ I det tilfælde bliver racebegrebet måske alligevel relevant i undersøgelsen, netop fordi jeg kobler raciale træk med en bestemt minoritets/majoritetsbaggrund.

Majoritetsvoksne og minoritetsbørn

Børnehaven er en del af en integreret daginstitution. Daginstitutionen er kommunal og en del af et samfund med en ulighed mellem majoritets- og minoritetsborgere (se kapitel 3). Børnehaven ligger i et område, der er karakteriseret ved at adskille sig fra det øvrige samfund, fordi den gruppe, der samfundsmæssigt er en minoritet, her er en majoritet.⁴⁰ Det afspejles i Børnehaven hvor andelen af børn med etnisk minoritetsbaggrund er langt større end andelen med etnisk majoritetsbaggrund. Samtidig er der i Børnehaven en klar overvægt af pædagoger med etnisk majoritetsbaggrund. Hvilken betydning disse relationer har for hvad der anerkendes i Børnehaven, kan jeg ikke konkludere. Jeg vil imidlertid understrege at den ulighed, der findes i relationen mellem majoritet og minoritet i Danmark generelt, risikerer at fastholdes eller forstærkes, når de voksnes autoritet kan kobles med etnisk majoritetsbaggrund og stilles overfor et flertal af børn med minoritetsbaggrund. Det der anerkendes i Børnehaven risikerer at blive et udtryk for en majoritetskultur som er i et modsætningsforhold til børnenes minoritetskultur.

Danske børn i udflytterbørnehave

Det er alle de *danske børn* og forældre der er rykket over i 'Udflytteren', er en kommentar jeg flere gange hører fra pædagogerne i Børnehaven (Observationsnoter:152, 159). Kommentarerne viser at pædagogerne er opmærksomme på etnicitet og etniske forskelle i Børnehaven. De viser også at idealet i Børnehaven er at der leges og interageres på tværs af etnisk baggrund og de viser en ærgerelse over at oprettelsen af 'Udflytteren' bidrager til en polarisering mellem majoritets- og minoritetsbørn. Det er primært ærgrelsen der fylder i snakken om det at de *danske børn* der rykker over i 'Udflytteren'. Jeg får således ikke mange bud på hvorfor, det er *de danske børn*, der rykker. En undtagelse er Bettina, der er pædagog på en af de stuer i Børnehaven, jeg ikke observerer på. Hun fortæller at det har noget med de faste afleverings- og afhentningstider at gøre og så det at nogle familier *tror det er farligt for sundheden at være udenfor* (Observationsnoter:159). De familier Bettina henviser til antager jeg er nogle af de etniske minoritetsfamilier. Heri ligger en præsentation af kulturelt forskellige værdier i det gode barneliv. Udflyttebørnehaven kan siges at repræsentere en forståelse af det gode barneliv, hvor børn frit skal udfolde sig i naturen og det barnlige netop kobles til det uspolerede gode liv i naturen.⁴¹ Her overfor sættes en kulturelt

⁴⁰ Se definitionen af en Ghetto i kapitel 3, hvor et kriterium er at der er mere end 50% beboere, der er indvandrere eller efterkommere fra ikke-vestlige lande.

⁴¹ Se f.eks. Ellegaard, 2000:91 for en beskrivelse af kulturelle barndomskonstruktioner ud fra Philippe Ariès

anderledes forståelse af naturen som farlig og som noget børn skal skærmes mod. En forståelse der ikke genkendes og anerkendes i Børnehaven. Udflyttebørnehaven bliver på den måde et symbol på etniske og kulturelle forskelle og et eksempel på at den symbolske kapital knyttes til majoritetskulturen.

Koloni og konflikter

Midt i den periode hvor jeg observerer, skal Børnehaven på koloni. Både før og efter hører jeg mange børn og voksne snakke om kolonien, om forventninger, om at glæde sig, jeg hører dem fortælle sjove anekdoter fra turen og fortælle om venskaber, der blev skabt undervejs. Jeg hører også om en del konflikter i forbindelse med kolonien. Inden de tager afsted hører jeg fra pædagogerne om nogle forældre, der skal tales særligt meget med og som skal overbevises, før de vil lade deres børn tage med. Line fortæller f.eks. om Fatimas forældre, som hun ikke mener forstod *hvad det her koloni gik ud på* (Observationsnoter:207). Jeg hører efterfølgende også om forældre, der ellers havde meldt deres børn til, men som viste sig at have ændret mening, den morgen, de skulle afsted (Observationsnoter:155). Jeg hører kun om den slags udfordringer og konflikter med forældre der har etnisk minoritetsbaggrund. Det kunne derfor se ud som om at også kolonien bliver en markør af etniske og kulturelle forskelle i Børnehaven, hvor den symbolske kapital knyttes til majoritetskulturen.

Er du dansker?

Andre forskere finder at selv børn helt ned i børnehaven omtaler sig selv ud fra etniske/religiøse kategoriseringer.⁴² Det viser mit materiale generelt ikke. Blot tre gange hører jeg etnicitet direkte italesat og/eller forhandlet af børnene i Børnehaven.

Når etnicitet forhandles

Første gang jeg hører etnicitet italesat af børnene i Børnehaven, er en dag hvor jeg sidder inde og tegner med Ermira og Ana Maria på Regnbuen. De andre børn er på legepladsen og vi har som de eneste fået lov at være inde. Senere kommer Mirjeta også til. Ermira spørger mig på et tidspunkt, om jeg er tyrker (Observationsnoter:130).

Barndommens historie. Her beskrives bl.a. hvordan barndommen fra renæssancen og frem opfattes som tættere på naturen end voksenlivet.

⁴² Gilliam henviser til Gulløv & Bundgaard, der har fundet at drenge helt ned i 3-4 års alderen identificerer sig som muslimer i modsætning til danskere i de børnehaver, hvor de har lavet feltarbejde (Gilliam, 2006:345, fodnote). Jeg kan ikke udelukke at det også gælder børnene i Børnehaven, men jeg hører ikke nogen børn omtale sig selv eller andre som 'muslimer' eller 'danskere'.

Anden gang er en formiddag på Regnbuen, hvor alle børnene på stuen laver edderkopper i spindelvæv ud af kastanjer og garn, Baasim spørger Andreas (støttepædagog knyttet til Rupert), 'Er du dansker?' og Andreas svarer grinende, 'Ja, jeg er dansker'. 'Du har pighår' fortsætter Baasim og Andreas svarer 'Ja, i Arabien er det pighår, fordi det er langt'. Hvorefter Baasim siger, 'Ulla er araber' og Ulla spørger hvorfor hun er det. 'Det er du bare' svarer Baasim, 'Er det fordi jeg er mørkhåret?' spørger Ulla, 'Ja' svarer Baasim (Observationsnoter:162).

Tredje gang er til Gülsüms fødselsdag, hvor Baasim først spørger Gülsüms far om han er dansker, hvortil Gülsüms far svarer ja, derefter spørger Baasim ham om han er araber? Hvorefter de bliver afbrudt og Gülsüms far ikke får svaret (Observationsnoter:179).

I mine øjne ligner jeg ikke en tyrker og Ulla ligner ikke en araber. Baasim åbner for at Gülsüms far både kan være dansker og araber (Gülsüms far er fra Tyrkiet). Med andre ord virker børnene i Børnehaven ikke lige så klar på etnicitetsgrænser, som på kønsgrænser. Den klare kategorisering som andre forskere finder, genfinder jeg ikke i Børnehaven. Der kan være mange forklaringer på hvorfor børnene i Børnehaven tilsyneladende ikke er ligeså klare på etnicitetsgrænser, som børn i andre institutioner. En forklaring kunne være at den numeriske sammensætning i Børnehaven spiller en rolle. Minoritetsbørn er i mange andre institutioner også en numeriske minoritet, men ikke i Børnehaven. Den numeriske sammensætning gør måske noget ved hvordan eller om grænsearbejde (ift. etnicitet) finder sted. En anden forklaring kunne være at de forståelser af og den pædagogiske tilgang til etnicitet, der er i Børnehaven gør det mindre oplagt at lave grænsearbejde mellem etniciteter.

'Min mor slår' - vold som samtaleemne i Børnehaven

Min mor slår

En dag på Regnbuen sidder børnene om et stort fællesbord. Amina fortæller at hendes mor slår. Hun virker ikke nedtrykt eller trist, men præsenterer det som et helt almindeligt samtaleemne. Ulla siger at det ved hun godt og hun har snakket med hendes mor om at man ikke må slå. Man må gerne skælde ud, men ikke slå. Baasim, der er Aminas storebror bryder ind fra den anden ende af bordet, '*Nej, ikke skældud*' siger han '*slå*'. Ulla fortsætter og siger igen at hun har snakket med deres forældre om det og her i Danmark er det forbudt at slå, men det er det ikke, der hvor de kommer fra. Rundt om bordet opstår en ivrig samtale om hvis forældre, der slår og hvis der ikke gør. Baasim fortæller at når hans far slår, så slår han igen. Ulla siger at han hellere skulle sige til sin far at han

skulle lade være. Baasim siger at det gør han også, siger det på arabisk, men hans far holder ikke op. Samtalen går herefter over i noget andet (Observationsnoter:178).

Forældres vold mod deres børn findes i alle samfundslag (Oldrup et. al., 2011). Når jeg alligevel synes samtalen på Regnbuen er relevant at inddrage, er det af to grunde. For det første fordi jeg mener den markerer den koncentration af udsathed, der findes i Ghettoen og som afspejles i Børnehavens hverdag. Forældres vold mod børn findes i alle samfundslag, men den findes oftere i udsatte familier end i familier generelt (Oldrup et. al. 2011). I en belysning af udsathed i Børnehaven, er det derfor relevant at der tales om vold i hjemmet. Vold som et dagligdagsemne, der kan småsnakkes om omkring bordet, findes formodentligt ikke i de fleste danske Børnehaver. Vold er tabuiseret, mange børn og unge som udsættes for vold af deres forældre, taler ikke med nogen om det. Mange professionelle er med til at tabuisere emnet, fordi de ikke ved hvordan de skal forholde sig til og handle på den svære situation (Oldrup et. al., 2011:53ff). Det ser imidlertid ikke ud til at være tilfældet her, hvor Ulla samtaler seriøst med børnene omkring vold, men uden at gøre det til et vanskeligt emne at tale om. Hun imødekommer endda Baasim og Aminas forældre ved at fortælle at man godt må slå der, hvor de kommer fra, men fremhæver også flere gange at det må man ikke i Danmark.⁴³ Netop denne kobling af vold og Baasims og Aminas forældres ikke-vestlige baggrund er den anden grund til at jeg mener eksemplet er relevant at trække frem. Den forklaring tydeliggør en kobling mellem vold og ikke-vestlig etnicitet. Forklaringen viser på den måde hvordan det der måske er tænkt som en imødekommelse af forældrene, samtidig bliver en understregning af deres anderledeshed. Koblingen af vold og ikke vestlig etnicitet finder jeg også i interviewene, hvor vold i *tunge familier* kobles med minoritetsbaggrund.

Opsamling på analyseafsnit 1, Hvad gælder i Børnehaven?

I analyseafsnittet har jeg været omkring de regler og mønstre, der findes blandt børn og voksne i Børnehaven. Mønstrene viser at alder, stue, køn, og søskende/familierelationer får betydning for børnenes lege og for anerkendelse i Børnehaven. Afsnittet har også vist hvordan børn tydeligt forhandler køn, og hvordan klasse og etnicitet er mere utydelige kategorier i børns samspil.⁴⁴ Jeg har desuden set på hvordan køn, klasse og etnicitet gennem forskelsmarkører får betydning i

⁴³ Jeg har ikke diskuteret situationen eller det at tale med børn om vold i nære relationer med hverken Ulla eller Line, så jeg ved ikke hvilke overvejelser de evt. gør sig om det og om der er fælles strategier for sådanne samtaler i Børnehaven.

⁴⁴ Gilliam finder til sammenligning at børn sjældent taler om klasse, men ofte om køn og etnicitet (Gilliam, 2006:124).

Børnehaven. I de følgende afsnit ser jeg nærmere på hvordan køn, klasse og etnicitet spiller sammen ift. udsathed i Børnehaven.

6.2 Udsat for omsorg

I dette afsnit ser jeg nærmere på de forståelser af køn, klasse, etnicitet og udsathed Line og Ulla beskriver i interviewene. Udsathed kobles særligt med familiebaggrund og omsorgssvigt og afsnittet handler derfor særligt om disse to forhold.

Udsatte børn og deres familier

- Velfungerende, tung, eller sprogligt og kulturelt udfordrende?

I interviewene beder jeg Ulla og Line om at dele børnene i grupper efter temaerne:

- 1) Udsathed
- 2) Børnenes samspil og venskaber
- 3) Familiebaggrund

Inddeling af børnene giver et mønster med forskellige typer af familier. Både Ulla og Line bruger ord som *velfungerende*, *tung* og taler om sproglige eller kulturelle forhold i deres beskrivelse af børnene og deres familier. De kategoriserer dog familierne en smule forskelligt. Jeg ser først nærmere på Mælkevejen, hvor Line er pædagog.

Familier på Mælkevejen

De velfungerende familier på Mælkevejen er familier, hvor Line enten siger at hun slet ikke er bekymret for børnene eller at hun ikke er specielt bekymret for børnene. Deres forældre er enten sammen og lige om at opdrage deres barn/børn, eller de er skilt, men er så stadig gode venner og har samtidig et stort netværk. De har en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet, gode jobs og er som regel veluddannede. Et par af mødrene i *de velfungerende familier* er hjemmegående. En del af de mere velfungerende børn, bor ikke i Ghettoen, men i andelsboliger i gaderne omkring Ghettoen. Børn i de velfungerende familier er, Sigbjörn, Agim, Ariana, Clara, Alma og Halfdan.

De tunge familier på Mælkevejen er familier, hvor Line kalder børnene for *virkeligt udsatte* og hvor forældrene enten er alene med barnet og uden et netværk, eller hvor forældrene er sammen, men samarbejder dårligt omkring barnet. I *de tunge familier* har forældrene for de flestes vedkommende en ustabil tilknytning til arbejdsmarkedet og ikke meget uddannelse. I de tunge familier er der desuden massive sociale problemer, som misbrug, vold i hjemmet, sygdom, og dødsfald. Børn i de

tunge familier er Christoffer, Miriam, Ana Maria, Fehim, og Rabia.

Line laver i sin opdeling af børnene en mellemgruppe eller to, her ligger børn, hun ikke er specielt bekymret for, børn som har sproglige problemer eller børn hvis forældre har sproglige problemer.

Det er af samme grund etniske minoritetsfamilier, der ligger her. Fire forældrepar i denne gruppe beskriver Line som forældre, der er sammen og lige om at opdrage deres barn/børn, fire af forældreparrene beskriver Line som forældre der er sammen, men som er dårlige til at samarbejde, og to beskriver hun som alene og uden noget netværk. Det er med andre ord en blandet forældregruppe og deres tilknytning til arbejdsmarkedet og deres uddannelsesniveau er tilsvarende blandet. Bortset fra Marys mor har forældrene dog det til fælles at de ikke er født i Danmark.

Børnene i disse sprogligt udfordrede og udfordrende familier er Mahmood, Mirjeta, Mina, Mirza, Mary, Ermira, Dejan, Ahmed, Fatima og Fatmir.

Så er der lige Bashkim fra Mælkevejen, som ikke passer ind i nogen af kategorierne, Line er nemlig slet ikke bekymret for ham, selvom hans forældre er sammen og samarbejder dårligt. Han må dermed blive undtagelsen der bekræfter det mønster, der ellers viser sig (kategoriseringen bygger på interview med Line, se bilag 7.5.4 Transskribering af interview:203ff).

Familier på Regnbuen

Når Ulla beskriver børnene på Regnbuen i forhold til udsathed, deler hun dem i to grupper og så to børn, der er i en gråzone. De to overordnede grupper er *de udsatte børn* og *de ganske almindelige*, hvoraf den sidste gruppe er relativt stor. I den sidste gruppe er både et- og tosprogede børn, fremhæver Ulla. Hun forklarer at det er børn, hun slet ikke ser som udsatte, men som kommer fra trygge familier og familier, der er godt integrerede i det danske samfund. I inddelingen af familier, laver hun tre grupper: a) Kernefamilier, b) Mødre der er alene med deres børn, men hvor far er i periferien og c) Tunge familier. Ulla fortæller at langt de fleste af forældrene i *kernefamilierne* (mor, far og søskende) eller af *mødre der er alene*, er i arbejde eller under uddannelse. Det er et helt almindeligt forældresamarbejde man har med de forældre, forklarer hun. Der er måske lidt med det sproglige og så kan der være nogle kulturelle forskelle, men det er der ikke nødvendigvis, uddyber hun. De børn fra Regnbuen, der bor i *velfungerende familier* er Nelson, Kimani, Ayana, Iman, Kasim, Hussein, Sofie, Gülsüm, Özlem, og Michael. Ulla placerer egentligt også Baasim og Amina her, men fremhæver at de er lidt i en gråzone, dels fordi deres forældre er meget unge, dels fordi Baasim og Amina insisterer på at deres forældre slår dem og Ulla har snakket med forældrene om at det må de ikke. Ulla forklarer også at Baasim og Amina ikke mangler omsorg og at hun egentlig

ikke ser dem som udsatte, '*rent omsorgsmæssigt er der ikke noget at komme efter*', siger hun f.eks. (Interview:233). Anderledes er det med *de tunge familier*. De børn Ulla ser som udsatte er børn i de familier, hun kategoriserer som *tunge*. Det er familier som enten er udsatte i kraft af en meget usikker tilknytning til Danmark og de problemer der følger deraf eller familier der er udsatte, fordi de er fattige, har få midler til store familier og måske ikke helt følger, hvad Ulla kalder de danske regler om børneopdragelse. De udsatte børn på Regnbuen er, Sujan, Rupert, Dawoud og Sofia (kategoriseringen bygger på interview med Ulla, se bilag 7.5.4 Transskribering af interview:241ff).

Mælkevejen

<i>Velfungerende familier</i>	<i>Familier med sproglige udfordringer</i>	<i>Tunge familier</i>
Sigbjörn	Mahmood Mirjeta	Christoffer
Agim	Mina Mirza	Miriam
Ariana	Mary Ermira	Ana Maria
Clara	Dejan Ahmed	Fehim
Alma	Fatima Fatmir	Rabia
Halfdan		

*Bashkim beskrives som velfungerende, men som barn af forældre der samarbejder dårligt. Han passer på den måde ikke ind i kategoriseringen og indgår derfor ikke i oversigten.

Regnbuen

<i>Velfungerende familier</i>	<i>Tunge familier</i>
Nelson Kimani	Sujan
Ayana Iman	Rupert
Kasim Hussein	Dawoud
Sofie Gülsüm	Sofia
Özlem Michael	
Gråzone:	
Baasim og Amina	

I Interviewene bad jeg Ulla og Line dele børnene i grupper ud fra tre temaer, 1) Udsatte børn, 2) Samspil og venskaber mellem børnene, 3) Familiebaggrund (se bilag 7.5.3 Interviewguide). Når jeg sammenholder Lines og Ullas inddeling af grupper ift. udsatte børn og Familiebaggrund, får jeg overordnet tre kategorier af børn/familier på Mælkevejen og to kategorier på Regnbuen. Denne kategorisering fremgår af ovenstående oversigter:

Klasse og etnicitet i familiemønstrene på Mælkevejen og Regnbuen

En forskel mellem Mælkevejen og Regnbuen er som nævnt at der på Regnbuen kun er børn med

etnisk minoritetsbaggrund i den periode, jeg observerer på stuen. Det er måske forklaringen på hvorfor der på Mælkevejen er tre grupper af familier, *de velfungerende familier*, *de sprogligt udfordrede familier* og *de tunge familier*, mens der på Regnbuen blot omtales to typer af familier, *de velfungerende (og måske sprogligt eller kulturelt udfordrede) familier* og *de tunge familier*. Ser man på betydningen af klasse og etnicitet i de familietyper, som Line og Ulla beskriver, så bliver det tydeligt at etnicitet ikke spiller en rolle på den måde at status som etnisk minoritetsbarn eller etnisk minoritetsfamilie giver udsatte børn. De giver et billede af at der (også i Ghettoen her) findes mange velfungerende etniske minoritetsfamilier. Men etnicitet spiller en rolle på den måde at flere børn og familier med majoritetsbaggrund forstås som velfungerende. Etnicitet får også betydning, når de *tunge familiers* problemer skal forklares. I forklaringen af de tunge familiers problemer fremhæves lav socialklassestatus, sociale problemer og etnicitet.

Hvorfor er Mahmood, Baasim og Amina ikke udsatte?

Når jeg kigger beskrivelsen af de enkelte børn og deres familier igennem, så er der nogen børn, det undrer mig ikke ses som udsatte. Det gælder f.eks. Mahmood, som jeg i observationerne ser har mange konflikter med andre børn og med pædagoger, som kun har været i Danmark i få uger, som ikke taler dansk og som er meget alene i Børnehaven. Det gælder også Amina og Baasim som måske bliver slået af deres forældre. Forklaringen på det får jeg måske da Ulla i interviewet pointerer at udsathed er relativt. Vi snakker om Frig og Georg, som har gået på Regnbuen, men som nu går i udflytterbørnehave og hun siger, '*...hvis de nu gik i en institution på Frederiksberg eller i Gentofte, så ville de nok ligge over i den udsatte*' (Interview:247). Om man er et udsat barn afhænger altså af konteksten, det afhænger af hvem man sammenligner sig med, af hvad deres forstås som normalt og almindeligt. Udsathed er således ikke en fast, men en relativ størrelse.⁴⁵

Tegn på omsorg og omsorgssvigt

Udsat for omsorg har jeg kaldt analyseafsnittet. Netop omsorg synes at være et gennemgående træk, der skiller de *velfungerende familier* fra de *tunge familier*. I de *velfungerende familier* får børnene omsorg, mens de mangler omsorg i de *tunge familier*. Ulla forklarer således at hun ikke ser Baasim og Amina som udsatte, fordi de ikke mangler omsorg. Både Line og Sofie (ny pædagog) fortæller mig at de synes forskellen mellem det at arbejde i Børnehaven og i andre institutioner, de kender, er

⁴⁵ Heri ligger måske også forklaringen på hvorfor pædagogerne ikke umiddelbart kategoriserer sig som en Type C-institution i forhold til antallet af udsatte børn. At være udsat barn er relativt og bliver på den måde ofte forstået som en mindre gruppe af de børn, der har det sværest.

at omsorgsopgaven her er større. Hvad de mere konkret forstår ved omsorg er mindre præcist.⁴⁶ Jeg ser her nærmere på omsorgsbegrebet og den betydning det får i Børnehaven.

Omsorg kan oversættes til det engelske *care*. Thorne skriver med en henvisning til Joan Tronto at *care*, kan forstået på flere måder. Det kan f.eks. deles op i *caring about*, *caring for*, *caregiving*, *care-reeiving*, der alle beskriver forskellige aspekter af omsorgsbegrebet.⁴⁷

'Parents may care about and take responsibility for their children but lack the means to give adequate care.'

(Thorne, 2001:370)

Skriver Thorne bl.a. for at påpege at det ikke blot handler om at 'care' eller 'not care' om sine børn (Thorne, 2001). Det handler ikke blot om at forældre enten yder omsorg eller omsorgsvigter. Der kan ydes omsorg på nogle planer og ikke på andre. Hvad der forstås som omsorg varierer desuden. Thorne beskriver f.eks. forskellige idealer omkring 'care' hos familier fra forskellige sociale samfundslag og kulturer. 'Care' kan handle om at sørge for at ens barn kommer på Berkeley eller om at ens barn vokser op med en tæt kontakt til Islam (Thorne, 2001). Thorne beskriver ligeledes at fordi børn i dag befinder sig i så mange forskellige arenaer med mange forskellige omsorgspersoner, så bliver både forældre og andre omsorgspersoner meget optaget af at læse tegn på omsorg, 'reading signs of care' (Thorne, 2001:370). Tegn på omsorg kan f.eks. være lektier. For lærere i skolen bliver det at eleverne har lavet deres lektier, måske et tegn på om forældrene 'cares'. For forældre bliver den type og mængde af lektier, som læreren giver for, måske på samme måde et tegn på om læreren 'cares' (Thorne, 2001:370). Når jeg her inddrager Thornes overvejelser om 'care' og 'reading signs of care' er det fordi omsorg, som nævnt, ser ud til at spille en rolle i forhold til forståelsen af udsathed. Thorne skriver desuden at, 'Sharing and negotiation of signs of care' er centralt i samarbejdet mellem omsorgspersoner og forældre, og i samarbejdet mellem omsorgspersoner (Thorne, 2001:370).

I interviewene med Line og Ulla er der flere tegn på omsorg, som bliver taget frem. Christoffers tøj er f.eks. et tegn på manglende omsorg. Det mest gennemgående tegn på omsorg er dog mad.

Mad som tegn på omsorg

Mad trækkes igen og igen frem som en måde at forklare omsorg, udsathed og familiebaggrund på. Alma, Sofia og Rabia beskrives f.eks. gennem mad.

⁴⁶ Se også Petersen, 2009:156f om pædagogers kobling af social udsatte børn og mangel på omsorg, og om en ofte diffus brug af omsorgsbegrebet.

⁴⁷ Se desuden Christensen, 1996a:26f for en karakteristik af omsorgssvigt i en dansk sammenhæng.

Alma

Da de er på koloni ser Alma en cola, som en af de voksne har drukket aftenen før. Alma spørger hvad det er og Line forklarer hende at det er en cola og spørger om hun aldrig har set sådan en før? Alma svarer nej. Line fremhæver at mange af de andre børn i Børnehaven drikker cola stort set hver dag, men Alma ved altså ikke hvad cola er (Interview:237).

Alma har i øvrigt majoritetsbaggrund, kommer fra en velfungerende familie og flytter over i udflytterbørnehaven i løbet af observationsperioden.

Sofia

Ulla fortæller at dengang de havde madpakker med i Børnehaven, der havde Sofia og hendes søskende sådan noget mad med, de faktisk næsten ikke kunne spise. Det kunne f.eks. være et stykke halvt ristet bacon (Interview:243).

Sofia har minoritetsbaggrund, kommer fra en tung familie og er ikke i Børnehaven i min observationsperiode.

Rabia

Minas familie er bekymret for Rabia. Rabia kommer op til dem og sparker på døren og siger hun er sulten. Hun stjæler også mad fra deres indkøbsposer og hun tager mad eller slik ud af hånden på Mina og Minas lillebror. Rabia får som beskrevet indledningsvist to stykker toastbrød uden noget på med som madpakke en sommerdag. (Interview:208, 217).

Rabia har minoritetsbaggrund, kommer fra en tung familie og tiltrækker sig meget opmærksomhed i den tid, jeg observerer i Børnehaven.

De tre historier om mad bliver på en måde også historier om pigerne og deres familier. De bliver tegn på den omsorg eller mangel på omsorg som pigerne har med sig hjemmefra og dermed bliver mad et tegn på udsathed. Samtidig bliver fortællingerne også fortællinger om etnicitet med mad som forskelsmærke. Både Line og Ulla omtaler hvordan den mad, de forbinder med forældrenes oprindelseslande kunne være sund, men at den mad de oplever, der spises i de etniske minoritetsfamilier ofte ikke er det. Line fortæller,

'De unge mødre'

'Der er rigtigt mange af vores børn som ikke er blevet præsenteret rigtigt for grøntsager hjemmefra, som er helt bange for dem, når de starter hernede, ja, og jeg har en mor, der siger hun er glad for at de får så

meget grønt hernede, for så behøver hun jo ikke servere det hjemme (...) Hvor altså det er jo sådan helt til 'De unge mødre' nogen gange' (Interview:238).

De unge mødre er et realityprogram, der portrætterer mødre der ofte har en lav social status. Der er minimum to forhold som er interessante ved at Line sammenligner nogle etniske minoritetsmødres forståelse med *De unge mødre*. For det første griner jeg i interviewet af sammenligningen og understreger dermed at den viden, der skabes i interviewet, skabes i en sammenhæng, hvor to unge middelklasses- og majoritetskvinder taler sammen om 'nogle andre'. For det andet er det interessant at den madkultur, som Line omtaler som etnisk mærket er sammenlignelig med den madkultur, der gennem fremstillingen i *De unge mødre* er klassemærket. Usund mad, ingen grøntsager og meget forarbejdet mad, kan med andre ord lige så vel forstås som udtryk for en klassekultur som for en etnicitetskultur. I interviewet genkendes det imidlertid som udtryk for en etnicitetskultur, når det handler om forældre i Børnehaven. Hvad der i mødet med majoritetsdanskere (i 'De unge mødre') forstås som klassekultur, forstås således i mødet med etniske minoritetsfamilier som etnicitetskultur.

Mad som et tegn på omsorg der er til forhandling

Mad aflæses ikke blot som et tegn på omsorg af pædagogerne. Line fortæller at en forskel mellem forældrene i Børnehaven og forældregrupper hun har mødt andre steder, er at forældrene her ikke spørger så meget til hvad børnene har lavet i løbet af dagen. Der bliver til gengæld spurgt til hvor meget børnene har spist og dengang de havde madpakker med, blev der ofte tjekket madkasser (Interview:236). Line har svært ved at forstå denne fokus på mad. Noget kunne tyde på at for mange forældre i Børnehaven har mad en stor betydning i forhold til at aflæse omsorg, at spørge ind til mad, bliver en måde at spørge ind til omsorg for børnene. En forskel i aflæsningen af mad som tegn på omsorg er måske at pædagogerne ofte aflæser sund mad som tegn på omsorg og usund mad som tegn på manglende omsorg, mens forældrene synes at have mere fokus på mængden af mad. Dermed forhandles mad som tegn på omsorg i mødet mellem pædagoger og forældre. Line stiller sig på den ene side uforstående overfor den meget usunde mad mange af børnene får og på den anden side uforstående overfor den megen fokus på mad, som nogle forældre udviser. Johansen skriver at familier i Danmark med den laveste indkomst er dem, der spiser dårligst. Det gælder også selvom der i familierne er et ønske om at spise sundt og familierne bekymrer sig meget om mad (Johansen, 2011:100). Forældrenes optagethed af hvor meget deres børn har spist, kan i det lys tolkes som et udtryk for omsorg fra familiernes side. I det lys bliver mad en klassemærke. Line ser

imidlertid forældrene interesse for mad som et udtryk for en kulturel forskel. Hun beskriver hvordan mange af de *etnisk danske børn* får fredagsslik (Interview:237), mens de andre forældre måske tænker at børn må gerne '*...være lidt runde og tykke og hvis de så bare gerne vil leve af kiks og saftevand, jamen så er det det man gør, ikk.*' (Interview:236). Mad som tegn på omsorg forhandles således mellem forældre og pædagoger. Den symbolske kapital i Børnehaven er imidlertid knyttet til den form for mad, som frokostordningen bliver en markør af, sund mad med masser af fisk, grøntsager og variation. Når børnenes madpakker eller børnenes fortællinger om hvilken mad, de får derhjemme, ikke er den slags mad, men derimod forarbejdet mad og mad med meget sukker i, så bliver mad ikke en markør, der kan veksles til symbolsk kapital i Børnehaven. Mad er altså ikke bare mad, mad er kapital, mad er omsorg, mad er et tegn på udsathed og herigennem bliver mad også en beskrivelse af en etnificeret underklasse.

I interviewene er der dog også brud på denne sammenhæng mellem mad, omsorg, udsathed og etnificeret klasse. Ulla siger f.eks. at Dawoud og Rabia får masser af kærlighed fra deres mor (Interview:258). Både Line og Ulla udfordrer desuden forestillingen om sund mad som udtryk for en særlig dansk kultur. Line siger at hun ikke forstår *de* spiser så meget forarbejdet mad, for *....når jeg sådan tænker Marokko som Miriam er fra, så tænker jeg jo lækker mad, altså krydret, velsmagende mad, lavet fra bunden, det undrer mig vildt meget, det ikke er sådan noget mad man spiser.* (Interview:237). Ulla siger at i Danmark har vi jo den her *rugbrødstradition*, som for os er det sundeste, men det er det jo ikke for de her familier og det *...mad de i sin tid havde med, kunne jo være ligeså sundt...* (Interview:259). Her peger Line og Ulla begge på at der ikke er tale om en bestemt fast madkultur, familierne har med sig fra de lande, forældrene (og nogle af børnene) kommer fra. De peger derimod på at det er en kontekstuel kulturel forskel. Det er noget de ser familier med etnisk minoritetsbaggrund gør her, hvor de bor nu, i en dansk sammenhæng. I det lys er kultur og herunder madkultur ikke en fast størrelse. Det peger på hvordan nogle tegn eller markører bliver etnificerede klassemarkører i en nutidig dansk kontekst. Hvordan den kulturelle anderledeshed og den lave status, der kobles hertil, skabes i en nutidig dansk (Ghetto-)kontekst.

Opsamling på analyseafsnit 2, Udsat for omsorg

Analyseafsnittet har vist at der er tydelige mønstre i forhold til klasse og etnicitet i hvilke familier, der ses som velfungerende og hvilke familier, der ses som tunge. I det mønster viser der sig en velfungerende gruppe af familier, der har majoritetsbaggrund/er *godt integreret* og har en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Der viser sig ligeledes en gruppe af familier, som måske har nogle

sproglige udfordringer, men som ellers også synes velfungerende. Endelig viser der sig en mindre gruppe af såkaldt *tunge familier*, der har massive sociale problemer og hvor problemerne forklares ud fra en blanding af kulturelle og sociale årsager. Denne gruppe synes at blive en etnificeret underklasse, hvis børn er særligt udsatte. Gruppen beskrives bl.a. gennem mad. Mad bliver et tegn på omsorg. Forhandlingerne om mad som tegn på omsorg kan forstås som en forhandling om symbolsk kapital og en kamp om anerkendelse.

6.3 Rabia, Fehim og Christoffer

– fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen

Rabia, Fehim, Christoffer, Miriam, Ana Maria, Rupert, Sujan, Sofia og Dawoud, det er de børn, jeg kalder særligt udsatte, fordi de for det første er udsatte i statistisk forstand, for det andet fordi de af pædagogerne bliver beskrevet som udsatte i forhold til deres familiebaggrund, og for det tredje fordi de i mine observationer ser ud til at støde på forhindringer i Børnehavens hverdagsliv.⁴⁸ Det er dem dette analyseafsnit handler om. Jeg ser her nærmere på deres individuelle historier og på hvad disse historier kan fortælle om udsathed og ulighed. Jeg inddrager de individuelle fortællinger for at fastholde et analytiske fokus på børneperspektiver i flertal, udsatte børn er ikke ens og udsatte på samme måde. Det håber jeg bliver tydeligt i dette afsnit. Fordi jeg ser på dem individuelt får beskrivelserne en biografisk karakter som ikke i sig selv afspejler den relationelle forståelse, specialet bygger på. Jeg vælger alligevel at beskrive børnene individuelt, det gør jeg netop for også at kunne vise hvordan udsatte børn er forskellige, indtager forskellige positioner i Børnehaven og hvordan der er forskellige variationer over udsathed i Børnehaven. Det relative blik bliver så tydeliggjort, når de særligt udsatte børns handlinger beskrives i forhold til det, der giver symbolsk kapital i Børnehaven, og som jeg i afsnittet her kalder Børnehavekapital. I den sammenstilling bliver det tydeligt at de særligt udsatte børn er positioneret anderledes i Børnehaven end de øvrige børn i Børnehaven er.

Jeg beskriver de særligt udsatte børn dels gennem mine observationer af dem i Børnehavens hverdag og dels gennem de beskrivelser af børnene og deres familier som Line og Ulla giver mig i interviewene. Beskrivelserne kan komme til at virke umyndiggørende på de forældre, der omtales og hvis stemmer ikke høres i materialet. Jeg understreger derfor løbende at der er tale om pædagogernes fortællinger om børnene og deres familier. Fortællinger som ikke inddrages, fordi de fortæller en samlet biografisk sandhed om barnet og dets familie, men fordi det er fortællinger, der

⁴⁸ Sujan og Sofia møder jeg ikke og Ana Maria møder jeg kun meget kort i Børnehaven, de medtages alligevel i afsnittet her, da de beskrives som udsatte af pædagogerne.

har betydning i Børnehavens hverdag.

Rabia

Pædagogernes fortællinger om Rabia og hendes familie

Hvis børnene på Mælkevejen sidder med glas og tallerkner ved bordene og Line har fortalt dem at de ikke må lege med det, og de alligevel gør det, så giver Rabia dem instinktivt en lussing og siger de skal lade være, fortæller Line. Hun siger også at lussingerne kommer så instinktivt at det kun kan være noget Rabia er opdraget med. Line beskriver også hvordan Rabia godt kan stå med en dukke i hånden, men at hun har svært ved at lege med den. Hun fortæller mig at hun og hendes kolleger, mener at Rabias far har været udsat for tortur. Hun fortæller mig også at børn af torturramte forældre ofte har svært ved at lege. De har svært ved den fantasi, der skal til for at lege. Desuden er der i hjem med en torturramt forælder, ofte meget lidt legetøj, forklarer hun. Derfor ved mange af børnene i disse familier heller ikke hvad, de skal gøre med legetøjet i Børnehaven.

Line fortæller mig at Rabia, Mina og Miriam tidligere ofte forsøgte at stikke af fra Børnehaven, kastede maling udover gulvet i malerrummet og lignende. Hun fortæller mig også at hun mener, det handlede om at de '*reelt ikke vidste hvad fanden de skulle få tiden til at gå med*'.

Line forklarer både det at Rabia slår og at hun har svært ved at lege med Rabias familiebaggrund. Rabias familie er en af dem, der bliver betegnet som en *tung* familie. Hendes forældre er på overførselsindkomst, en overførselsindkomst der indimellem bliver stoppet, når forældrene ikke møder op hos kommunen. Rabia har mange søskende, bl.a. en ældre søskende der i en periode har været tvangsfjernet. Pædagogerne kan fortælle om både vold og sult i Rabias hjem.

(Afsnittet bygger på interview med Line og Ulla, se bilag 7.5.4 Transkribering af interview).

Rabia i min observationer

I mine observationer ser jeg Rabia slå andre børn mange gange. En gang ser jeg hende slå så hårdt og så beslutsomt at jeg bliver overrasket over situationen.

Jeg ser også ofte Rabia vandre mellem lege på Mælkevejen og lege på Regnbuen. Modsat f.eks. Michael der kan være opslugt af samme leg i lang tid, så afbryder Rabia hurtigt en leg og går videre til noget nyt. Ikke så sjældent kommer hun på vejen i konflikt med nogle af de andre børn i Børnehaven.

Rabias strategi i Børnehaven ser ud til at være at slå fra sig, men Rabia har også venskaber i Børnehaven, stabile venskaber. Hun leger ofte med Mina og Miriam (jævnaldrende piger fra samme stue). Hun opsøger desuden ofte voksenkontakt. Jeg snakker meget med Rabia, mens jeg er i Børnehaven, fordi hun ofte opsøger mit selskab. Jeg ser hende ligeledes ofte i snak med andre

pædagoger, særligt med Zamira, der giver hende mange knus og sætter mange lege i gang, hvor Rabia er med. Så selvom Rabias strategi ser ud til at gøre hende til centrum for en del konflikter i Børnehaven, så skaffer den hende også opmærksomhed og anerkendelse.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Fehim

Pædagogernes fortællinger om Fehim og hans familie

Line fortæller at Mirza, Agim og Fehim har fundet hinanden og er blevet '*vanvittigt gode venner*'. Hun siger også at '*...desværre kommer Fehim rigtigt tit til at tæve de andre, så de har faktisk, altså Agim har været ved at blive taget ud af børnehaven nogle gange, fordi han har fået så mange tæv af Fehim, og det kan hans forældre selvfølgelig ikke lide, Agim har rigtigt svært ved at sige fra, og selvom han lige er blevet tævet, så er den eneste han gider at lege med faktisk stadigvæk Fehim, så det er ret svært, forældrene vil enormt gerne at vi holdt dem fra hinanden...Men når han kun vil Fehim, så er det jo fandme svært at sige, han ikke må, ikk.*' Line fortæller at hun tror vennegruppen med Agim, Mirza, Fehim og Dejan vil dele sig, så det er Agim og Mirza der leger sammen og Fehim og Dejan. Der er også konflikter mellem Fehim og Dejan, fordi Fehim '*kommer rigtigt tit til at slå*', men Dejan er yngre end de andre og Line forklarer at han hopper med på meget af det Fehim finder på.

Fehim bor sammen med sin mor og far og ældre søskende. Line fortæller at Fehims mor, der ikke er født i Danmark, selv siger at hun er gammeldags. Line siger også at Fehims mor har '*lidt misforstået kærligheds-omsorgsting med ham*'. Fehim er fire og et halvt år gammel, men han er den sidste i søskendeflokken og sin mors baby. Han bliver stadig madet og sidder i højstol derhjemme. Han får også stadig flaske om natten. Line fortæller også at Fehim bliver udsat for vold i hjemmet. Hans mor har f.eks. fortalt pædagogerne at hun derhjemme truer Fehim med at brænde ham med en cigaret, hvis han ikke hører efter.

Fehims far ser de ikke så tit i Børnehaven. Han taler ikke så meget dansk og har svært ved at forstå en kort besked, fortæller Line. Faderen er måske heller ikke så meget hjemme og moderen er derfor tit alene med Fehim. Både Fehims far og mor er syge.

Line fortæller at hun er så bekymret for Fehim at hun er begyndt at lave en observationsbog på ham med henblik på at fortælle PPR om ham.

(Afsnittet bygger på interview med Line se bilag 7.5.4 Transkribering af interview).

Fehim i mine observationer

Sammenligner man med skolen er der i Børnehaven meget tid til at bevæge sig relativt frit rundt. Det ser ud til at passe Fehim godt. Inden vi spiser frokost samles vi i rundkreds på Mælkevejen. Fehim sidder sjældent stille ret længe ad gangen i rundkredsen. Han snor sig og smyger sig og ender ofte uden for rundkredsen. Både Line og Zamira stiller ofte spørgsmål direkte til Fehim, når vi sidder i rundkredsen og jeg tolker det som et forsøg på at få ham med i rundkredsen igen. Fehim sidder ofte ved siden af Line eller Zamira eller på skødet af dem, når der er rundkreds. Når vi spiser frokost sidder han på en fast plads ved et bestemt bord og ved siden af Line. Når Line skal hente noget i køkkenet eller et andet sted på stuen, spørger hun ofte Fehim om han vil hjælpe hende og de henter det sammen.

Jeg hører ofte Fehim overdøve alle andre lyde i Børnehaven, nogen gange med råb og nogen gange med gråd. Jeg hører også mange af de andre børn sige at '*Fehim slår*' og jeg ser ham ofte i konflikt med andre børn. Ligesom Rabia er Fehim på den måde ofte centrum for konflikter i Børnehaven.

Ligesom Rabia har Fehim dog også venskaber i Børnehaven. Han leger ofte med Agim og Mirza (jævnaldrende drenge fra samme stue). På legepladsen ser jeg tit de tre og Dejan i flok. De løber f.eks. mod sandkassen med Fehim i spidsen. Det synes ofte at være Fehim, der styrer gruppens retning og finder på lege. Fehim leger også indimellem med Ermira, Dejan, Ariana og Arianas lillebror, de er alle hans fætre og kusiner. Så selvom Fehim ofte er centrum for konflikter, mestrer han på den måde samtidig mange af de legemønstre, der giver anerkendelse i Børnehaven. Ligesom han får masser af knus og anerkendelse fra Line og Zamira.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Christoffer

Pædagogernes fortællinger om Christoffer og hans familie

Efter kolonien snakker nogle af pædagogerne om hvordan *Christoffer splittede det meste ad*. Line fortæller at hun aldrig har oplevet at have så mange konflikter med et barn, som de havde med Christoffer på kolonien. Hun fortæller at Christoffer sagde at han rigtigt godt kunne lide at være på kolonien, men at han ikke ville hjem til sin far.

Christoffer kommer sjældent i bad, hans tøj bliver sjældent vasket og *Christoffer lugter*, siger de andre børn. Line fortæller at de i Børnehaven har haft møde med Christoffers far om hygiejnen (se i øvrigt afsnittet om tøj som klassemarkør).

Begge Christoffers forældre har været stofmisbrugere. Christoffers far siger at han har *taget en kold tyrker på et tidspunkt*, men Line omtaler at faderen stadig har et misbrug af en slags. Christoffer bor

sammen med sin far og storesøster og ser sjældent sin mor. Da jeg interviewer Line er det mere end tre måneder siden at Christoffer har set sin mor. Line fortæller at Christoffer er rigtig ked af det. Han er meget sur og vred og det skaber en masse konflikter for ham i Børnehaven, siger hun. Line fortæller at Christoffer måske hos sin mor får noget af den kærlighed og nogle af de kram, som faderen ikke er så rundhåndet med.

Christoffer er centrum for en del konflikter, men er også meget populær i Børnehaven. Andre børns forældre bemærker hvor god han er socialt. Line siger at både Christoffer og hans søster er gode til at aflure andres behov, at man jo godt kan *regne ud, hvorfor de kan det*, men at *de kan bruge det til noget godt*. Line fortæller at Christoffer har en storebrorrolle overfor mange af de yngre børn. Hun fortæller også at den gang Christoffers søster stadig gik i Børnehaven, legede Christoffer med hende og hendes veninder, men at han egentlig aldrig selv har haft nogen venner. Line siger at hun gerne vil finde en ven til Christoffer, men at hun ikke ved om han magter det.

(Afsnittet bygger på interview med Line se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Christoffer i mine observationer

Jeg ser mange gange Christoffer sidde grædende sammen med en pædagog i Børnehaven og snakke i længere tid. Ofte er det efter der har været en konflikt, men selve konflikterne ser jeg sjældent.

Jeg lærer Christoffer at kende som et barn, der er let at snakke med. Christoffer snakker meget i forhold til de andre børn i Børnehaven og han synes at snakke meget *med* de voksne. Jeg laver også tit rolige og stillesiddende aktiviteter med Christoffer og hans selskab tiltrækker, imodsætning til Rabias, Fehims, Miriams, og Ruperts, sjældent konflikter.

Jeg ser nogen gange Christoffer lege med Bashkim, der er noget yngre end ham selv. Jeg ser ham også spille fodbold med Zamira eller lave andre aktiviteter med Zamira eller en af de andre pædagoger. Så ser jeg ind i mellem Christoffer lege med Rabia, men de to bliver aldrig omtalt som venner.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Miriam

Pædagogernes fortællinger om Miriam og hendes familie

Miriam har umiddelbart en rigtig sød mor, fortæller Line. Miriams forældre er skilt og Miriam bor hos sin mor sammen med sin storebror på elleve. Deres far bor også i Ghettoen og ham ser de ind imellem.

Miriams familiebaggrund skiller sig ud fra andre særligt udsatte børns, for umiddelbart er der ikke de store sociale problemer i Miriams familie. Line fortæller at Miriams storebror Khaleel, er blevet en slags *mini-reservefar* derhjemme. Det er ofte Khaleel der kommer og henter Miriam i Børnehaven, og han irttesætter ind i mellem pædagogerne for f.eks. at have ladet Miriam tegne sig i hovedet med kridt. Line fortæller at det lyder meget voksent, når Khaleel taler og Miriam lyder meget som en baby, når hun taler. Line fortæller også at moderen altid snakker om alt det Khaleel kan og at Miriam står og lytter og altid bliver glemt. I sommerferien kom Khaleel i Bonbonland, i svømmehallen og mange andre steder, men Miriam kommer ingen andre steder end i Børnehaven hele sommeren over. Line siger at det virker som om Miriams mor ikke har overskud til hende. Om morgenen kommer hun og afleverer Miriam tidligt, mens hun selv stadig har nattøj på under jakken, så går hun hjem og sover lidt videre, før hun står op og gør sig klar til at tage på arbejde. Fra Line og fra andre pædagoger hører jeg om hvordan Miriam gerne ville med på kolonien, hvordan hendes mor sagde til hende, da de stod i Fætter BR weekenden før kolonien, at hun måtte vælge mellem det Nintendospil, der var foran hende og om hun ville med på kolonien. Miriam valgte Nintendospillet, men om mandagen i Børnehaven, hvor de andre skulle afsted på koloni og Miriam ikke måtte komme med, stortudede hun. Zamira der var i Børnehaven med de børn, der ikke var på koloni, fortalte mig senere at der hele ugen var konflikter med Miriam og Rabia. (Afsnittet bygger på interview med Line se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Miriam i mine observationer

I observationsperioden snakker jeg meget med Miriam og Rabia. Når Rabia og Miriam er omkring mig, så ved jeg efterhånden også at der altid følger konflikter med. De driller, både hinanden og andre. De driller f.eks. tit Mahmood og ser ud til at synes det er sjovt at kunne lokke ham til at løbe efter dem, også selvom det næsten altid ender med at han slår dem. Miriam slår i mange situationer nogle af de andre børn på legepladsen, men hun bliver også ofte selv slået og så græder hun. En dag ser jeg på tre forskellige tidspunkter Miriam græde længe og hører pædagogerne reagere med at sige '*eg ser bare lige hvor lang tid hun holder til det, Nu skal du stoppe Miriam'* og *Når Miriam græder er det ikke rigtigt noget*. Sådan ser jeg ikke pædagogerne reagere, når andre børn græder. Miriam græder, hun græder ofte og hun græder meget længe af gangen. Bortset fra at hun er involveret i en del konflikter er det gråden, der gør det mest tydeligt i mine observationer at Miriam skiller sig ud fra de andre børn. Hun græder nogle gange tilsyneladende uden anledning, nogle gange fordi hun savner sin mor, nogle gange græder hun efter at være blevet slået af et andet barn, mens så græder hun i markant længere tid end andre børn i

Børnehaven.

I Børnehaven leger Miriam mest med Rabia og Mina. De første dage jeg observerede i Børnehaven tænkte jeg at det var typisk at jeg nærmest blev overmandet af piger, der ville tegne med mig, sidde på mit skød, snakke med mig osv.. Efter lidt længere tid i Børnehaven, blev jeg imidlertid klar over at det ikke generelt var piger i Børnehaven, der gjorde sådan, men at det var en bestemt gruppe af piger fra Mælkevejen. Når jeg var på legepladsen eller på Mælkevejen, så var Miriam, Rabia, og Mina ofte rundt om mig. På Mælkevejen insisterede de på at vi tegnede sammen eller at jeg tegnede til dem. På legepladsen ville de for det meste sidde på skødet og snakke. Rabia spurgte mig på et tidspunkt om jeg ville være hendes ven og Miriam præsenterede mig overfor nogle andre børn på stuen, som sin ven. Miriam søgte på den måde ligesom Rabia, voksenkontakt, både hos mig og hos pædagogerne. Hun fik så vidt jeg kunne se også meget voksenkontakt, bare ikke altid når hun græd. På den måde synes Miriams strategi om at græde ikke at give hende anerkendelse i Børnehaven.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Ana Maria

Pædagogernes fortællinger om Ana Maria og hendes familie

Line fortæller mig at Ana Marias mor er *skide sød*, men fortæller også at hun drikker. Moderen er ikke født i Danmark. Da hun var barn fik hun en sygdom og flyttede derfor til Danmark med et ældre familiemedlem. Hendes forældre og søskende blev i hjemlandet og hun har haft meget lidt kontakt med dem siden. Da Ana Maria og hendes mor tager på besøg hos moderens familie i efteråret 2011 er det første gang Ana Maria skal møde sin mors familie. Da Ana Maria var spæd døde hendes far. Moderen er derfor alene med Ana Maria og har et meget lille netværk.

Line fortæller at Ana Maria er meget gode veninder med Clara, men at de to også er meget forskellige. Clara er god til mange grovmotoriske ting, mens Ana Maria har sværere ved det. Hun er mere til at sidde stille og *dimse* med småting.

(Afsnittet bygger på interview med Line se bilag 7.5.4 Transkribering af interview).

Ana Maria i mine observationer

Jeg møder kun Ana Maria i den første uge, jeg observerer. Derefter tager hun med sin mor på besøg hos moderens familie i hjemlandet. Men den uge jeg møder Ana Maria snakker jeg meget med hende. Hun opsøger mit selskab, vil sidde ved siden af mig, tegne og læse med mig. Ana Maria opsøger og insisterer altså på mit selskab på samme måde som Rabia og Miriam. Men i modsætning til hos Rabia og Miriam,

synes der ikke at være så mange konflikter omkring Ana Maria.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Rupert

Pædagogernes fortællinger om Rupert og hans familie

Rupert er kommet til Danmark fra Nigeria. Han har en sygdom, der gør at han '*har noget med synet*', som Ulla forklarer mig. Om sygdommen har andre bivirkninger er under udredning. Ulla siger at han måske også har noget med de sociale koder, men at det er svært at skelne, hvad der skyldes at han er ny i landet og hvad der skyldes sygdommen, særligt fordi Rupert kun lige er fyldt tre år.

Ulla forklarer mig at Rupert er udsat i forhold til sin familiebaggrund. Ulla fortæller mig at Ruperts forældre ikke har nogen fast bopæl. De har været tilmeldt en adresse hos en fætter, for hvis de ikke havde en fast adresse, kunne Rupert ikke starte i institutionen. Ulla fortæller også at de ikke er har noget arbejde. Ruperts mor skal føde snart og uden fast bopæl eller indkomst er livet usikkert for familien, der kun har været kort tid i Danmark.

(Afsnittet bygger på interview med Ulla se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Rupert i mine observationer

Jeg ser ofte Rupert i konflikter med de andre børn. Han slår ofte, særligt på nogle af de yngre børn på Regnbuen, Dawoud og Özlem f.eks.. Han græder også tit, nogen gange når han er blevet slået af andre børn. Men Rupert skiller sig også ud på andre måder. Jeg ser ham ofte gøre noget, som ingen af de andre børn gør, noget der virker mærkeligt eller upassende. Da Gülsüm holder fødselsdag i Børnehaven, bliver der lagt an til den helt store fejring. Først har Ulla stået i spidsen for fødselsdagssang, de andre børn på stuen synger på skift sange for Gülsüm. Da Gülsüms familie ankommer, går Gülsüm på toilettet sammen med sin mor og kommer tilbage i fine sko, hvid kjole og med makeup. Gülsüms far pakker en kæmpe stor kvadratisk kage ud. Den er dækket af blå glasur og har lyserød og hvid flødeskum på siderne. Gülsüms far finder også kamera og videokamera frem. Imens sidder alle børnene på stuen spændt ved et bord og venter på en bid af kagen. Alle børn bortset fra Rupert. Han leger i dukkekrogen, indtil han pludselig løber hen og stikker en finger ned i den fine fødselsdagskage. Rupert bliver hurtigt taget væk fra kagen igen.

En anden dag cykler Kasim rundt på legepladsen, mens jeg snakker med Ulla. Kasim cykler hen til os og klager til Ulla over at Rupert sidder bag på cyklen. Kasim siger at han ikke vil have ham til at sidde der,

men at han ikke vil gå af. Ulla forklarer Rupert af han skal stå af cyklen og løfter ham så af. Kasim hjuler væk fra os, men Rupert løber efter ham og lidt efter kommer Kasim cyklende hen til os igen. Han har igen Rupert bagpå og kan ikke få ham til at stå af. Ulla løfter igen Rupert af cyklen og hjælper ham i gang med at lege med en spand og en skovl i sandkassen. De andre børn i Børnehaven respekterer eller forhandler videre på en afvisning af at måtte være med til en leg eller aktivitet, men altså ikke Rupert. Han løber blot efter Kasim og sætter sig op på cyklen igen.

En tredje dag da vi laver rundkreds på Regnbuen sætter børnene og de voksne sig som vanligt på gulvet. Rupert tager derimod en stol og sætter sig i rundkredsen på den. De andre børn fniser af ham, men Thomas der er pædagog, tager stolen og bruger den til en leg i rundkredsen. I ingen af de tre situationer, virker det som om Rupert forsøger at provokere ved bevist at gøre noget, der strider mod reglerne i Børnehaven. Det virker mere som om Rupert ikke helt har luret reglerne og som om han på den måde måske *har noget med de sociale koder*.

Rupert kan ikke tale meget dansk. Han slår ofte, han græder og han har som nævnt måske '*noget med de sociale koder*.' Alligevel leger Rupert ofte med de andre børn på Regnbuen. Jeg ser tit Rupert kører rundt i en mooncar eller på cykel på legepladsen, nogle gange for sig selv, men ofte sammen med Nelson og Michael. Nogen gange kører de ved siden af hinanden og nogen gange sidder de bag på hinanden. At køre rundt på cykel eller i mooncar sammen, kræver ikke megen sproglig forhandling og aktiviteten ser ud til at passe Rupert godt.

Om morgenen bliver Rupert ofte modtaget af Ulla, han kommer hen og sidde hos hende eller får et knus. Ulla er imidlertid ikke den eneste, der giver ham knus. Mange gange ser jeg flere af de andre børn på stuen komme hen og give Rupert et kys eller et knus, når han kommer om morgenen. Det gør de ellers ikke ved de andre børn på Regnbuen, men der synes at være en hvis anerkendelse forbundet med at tage sig af Rupert. Ulla roser ofte børnene på stuen for at inddrage Rupert i deres lege, hun roser også børnene overfor de andre pædagoger.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Sujan

Sujan er fraværende i mine observationer

På både Mælkevejen og Regnbuen er der børn, som jeg bliver opmærksom på egentligt synes at være velfungerende, men som virker til at have svært ved at indgå i lege med de andre børn. Det er børn som af den ene eller anden grund ofte er eller har været meget fraværende i Børnehavens hverdag. Sådanne

børn er Mirjeta, Fatima og Hassan. Gennem deres samspil med de andre børn, bliver jeg opmærksom på at det at være fraværende i Børnehaven, kan give en udsathed. Jeg begynder derfor også at holde øje med hvilke børn, der går i Børnehaven, men ikke kommer der dagligt. Sådanne børn er Sujan og Sofia. (Afsnittet bygger på interview med Line se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Pædagogernes fortællinger om Sujan og hans familie

Ulla fortæller at Sujan er i sin mors hjemland. Hans mor blev udvist af Danmark og er taget til hjemlandet med Sujan, nogle mindre søskende, og Sujans far. Det er uvist hvornår eller om Sujan kommer tilbage til Danmark. Pladsen i Børnehaven står dog stadig åben til ham. Ulla, Thomas og børnene på Regnbuen snakker ofte om hvor Sujan er og om han kommer tilbage til Danmark. Ulla fortæller mig at de har hørt, det går rigtigt dårligt med familien og at børnene er syge.

Sujans mor blev bl.a. udvist af Danmark, fordi Sujans far ikke levede op til de krav, der er til familiesammenføring. (Afsnittet bygger på interview med Ulla se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Sofia

Pædagogernes fortællinger om Sofia og hendes familie

Ulla fortæller mig at Sofia kun har været i Børnehaven to dage siden sommerferien. Hun fortæller også at når Sofia er i Børnehaven, så er hun meget '*usynlig*' og har ikke nogen relationer til de andre børn, netop fordi hun er der så sjældent. Ulla siger også om familien at, *Det er ikke noget godt liv for de børn, det er det altså ikke, det er ikke noget godt børneliv.*

Ulla fortæller mig at Sofia bor sammen med sin mor og sine mange søskende. Ind i mellem bor faderen der vist også, og så bor den gamle bedstemoder der. Sofias far har slået Sofias mor nogle gange og moderen har derfor været på krisecenter. Sofia får ikke nok mad og dengang de skulle have madpakker med i Børnehaven, var det nogen gange uspiselig mad Sofia eller hendes søskende fik med (se også afsnittet *Udsat for omsorg*). Ulla fortæller at der hver måned ligger en indberetning om det manglende fremmøde hos Sofia og hun giver eksempler på svigt af Sofia og hendes søskende. Ulla siger hun synes alle børnene burde have været tvangsfjernet, også selvom det er dyrt. Hun synes moderen har fået for mange chancer. Ulla fortæller at Sofias mor kommer ned i Børnehaven med alle sine regninger og ikke kan forstå at hun får rykkere for dem. Ulla forklarer hende, hvordan hun skal betale dem og hjælper hende med andre opgaver i forhold til kommunen. Ulla fortæller at kommunen får den ene indberetning

efter den anden om børnene, men alligevel altid ender med at betale moderens regninger og husleje, fordi det er billigere end at tvangsfjerne børnene. (Afsnittet bygger på interview med Ulla se bilag 7.5.4 Transkribering af interview og observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

Sofia i mine observationer

Sofia er som Sujan et barn, jeg kun lærer at kende gennem det, jeg hører fra børn og voksne i Børnehaven. Da jeg ikke møder Sofia i Børnehaven kan jeg ikke sige hvilke strategier hun ser ud til at bruge i forhold til udsathed i Børnehaven. Men jeg kan sige at Sofia synes at stå i skyggen af sine forældre, forældre der ikke anerkendes som sådan og Sofias strategi ud fra Ullas beskrivelser synes at være at trække sig og blive *usynlig*.

Dawoud

Pædagogernes fortællinger om Dawoud og hans familie

Dawoud er Rabias lillebror. Ulla siger at Dawoud holder meget til på gangen og at de som pædagoger skal blive bedre til at få ham med ind på stuen. Hun siger at Dawoud *flakker*, men at de prøver at få ham med ind i gruppen med Michael, Nelson og Rupert (der er jævnaldrende drenge), bl.a. ved at de har besluttet at de fire drenge skal på tur sammen. (Afsnittet bygger på interview med Ulla se bilag 7.5.4 Transkribering af interview).

Dawoud i mine observationer

I begyndelsen af mine uger på Regnbuen lægger jeg ikke mærke til Dawoud. Efter et stykke tid får jeg øjnene op for at jeg ikke lægger mærke til ham og forsøger at holde øje med hvad det er han laver, som tiltrækker sig så lidt opmærksomhed. Dawoud holder sig mest for sig selv. Jeg ser ham lege med puslespil, cykle, og læse bog for sig selv, men mest ser jeg ham gå rundt enten på gangen, legepladsen eller på stuen for sig selv og kigge på at de andre leger. Man kan sige at Dawouds ophold på gangen er symbolsk for hans samspil med de andre børn i Børnehaven. Gangen forbinder de to stuer. Der foregår sjældent egentlige lege på gangen, men den bliver brugt til at forbinde lege på Mælkevejen, i Filmrummet og på Regnbuen. Nogle lege foregår i flere rum og børnene bruger gangen til at komme frem og tilbage mellem legestederne. Andre lege er afgrænset til et rum og børnene bruger gangen i overgangen fra en leg/aktivitet til en anden. Udover det bliver gangen også brugt til at løbe på, men det må man ikke for pædagogerne, så det foregår sjældent længe af gangen. Så er gangen endelig forbindelseslinje til garderoben. Gangen er altså på mange måder et mellemrum, en overgang, hvor de

fleste børn opholder sig i korte perioder. De fleste børn vandrer ind imellem mellem forskellige lege og aktiviteter, kigger lidt på og går så måske ind i legen eller videre til noget nyt. Men ikke Daowud, Dawoud leger sjældent med andre børn og opholder sig på en måde det meste af tiden i det, der er en overgang for de andre børn i Børnehaven.

Jeg ser flere gange Rupert slå eller nive Dawoud, men i modsætning til Rabia slår Dawoud ikke igen. Dawoud græder, når han bliver slået. Indimellem leger han med Rabia, indimellem går han rundt sammen med en af pædagogerne, men for det meste holder han sig for sig selv. Dawouds strategi ser på den måde ud til at minde om Sofias, at gøre sig usynlig i Børnehaven. En strategi, der ikke ser ud til at give megen opmærksom og anerkendelse i Børnehaven.

(Afsnittet bygger på observationer i Børnehaven, se bilag 7.5.2 Observationsnoter).

De særligt udsatte børn og Børnehavekapitalen

Ud fra mine observationer og interviewene tegner der sig et mønster af hvad det gode børnehavebarn, skal kunne mestre. Det gælder f.eks. at kunne:

- Indgå aktivt i relationer og lege med andre børn
- Mestre rollelege og lege der kræver fantasi
- Løse uoverensstemmelser med ord og ikke ved at slå
- Sætte grænser gennem muligheden for eksklusion af andre børn i legene, ikke permanent ved at sige 'Du er ikke min ven', derimod situationelt ved at sige, 'Jeg har ikke lyst til at lege lige nu'
- Fordybe sig i lege
- Tage sig af børn, der har det svært
- Opsøge kontakt med børn, mere end kontakt med voksne
- Danne venskaber med jævnaldrende børn af samme køn og fra samme stue som en selv
- Lege på tværs af etnisk baggrund
- Ikke græde for længe og for ofte
- Komme regelmæssigt i Børnehaven
- Stille undrende spørgsmål og kunne tale *med* voksne

Det er del af den kapital, der giver anerkendelse i Børnehaven både fra voksne og børn.

Børnehavekapital kunne man kalde det.⁴⁹ Nogle børn i Børnehaven synes at være særligt skarpe på

⁴⁹ Se desuden Ellegaard, 2004 for en undersøgelse af krav og forventninger til børnehavebørn.

denne Børnehavekapital. Michael mestrer f.eks. alle de nævnte punkter. Andre børn har mindre Børnehavekapital. De særligt udsatte børn, jeg har beskrevet i analyseafsnittet her har til fælles at de på den ene eller anden måde mangler Børnehavekapital og dermed også møder forhindringer for anerkendelse i Børnehaven.⁵⁰ Miriam græder f.eks. ofte og længe, Dawoud danner ikke relationer eller leger med andre børn, Rabia og Fehim slår, Sofia kommer ikke regelmæssigt i Børnehaven mm.. De særligt udsatte børn mestrer dog også (forskellige) dele af Børnehavekapitalen. Rabia og Fehim leger f.eks. meget med jævnaldrende børn på samme alder og af samme køn som dem selv, og Christoffer er god til at stille undrende spørgsmål og tage sig af andre børn.

Klasse og etnicitet i fortællingerne om de særligt udsatte børn og deres familier

De børn der generelt mangler Børnehavekapital kommer fra *tunge familier*. De fleste af dem beskrives som børn, der får for lidt eller forkert omsorg derhjemme. De særligt udsatte børns fortællinger er fortællinger om børn, der mangler omsorg og om forældre der ikke magter at give omsorg. Denne mangel på omsorg knyttes til sociale problemer og kulturel anderledeshed. Vold bliver f.eks. flere gange i interviewene etnisk mærket, som noget der afviger fra danske opdragelsesidealer. Omsorgssvigt kobles således til en etnificeret underklasse. Den habitus børnene har med sig fra disse hjem, ser ud til at give dem mangler i Børnehavekapitalen. På den måde bliver børn, der er udsatte i deres familier også udsatte i Børnehaven. Dermed ikke sagt at børnenes livschancer bliver mindre af at gå i Børnehaven. Tværtimod. Det gavner formodentligt ikke Sofias og Sujans livschancer at de ikke kommer i Børnehaven.

De fleste børn i Børnehaven er i en overordnet statistisk forstand udsatte på et eller flere områder. De særligt udsatte børn skiller sig ud ved at komme fra familier med en kombination af faktorer, der giver ringere uddannelses- og livschancer. Forældrene er ofte på overførselsindkomst eller uden indkomst, de er fattige, de har en kort eller ingen uddannelse, og livet i familierne er præget af ustabilitet og utryghed. Kombinationen af disse faktorer er med til at gøre børnene udsatte og påvirke deres livschancer i en negativ retning.

Jeg kan ikke ud fra analysen sige hvilken indflydelse selve opvæksten i en Ghetto har på børnenes livschancer, men jeg kan sige at Ghettoen ikke er så homogen, som den ved første øjekast ser ud til. Også internt i Ghettoen er der stor forskel på hvor udsatte børn er. De børn der er særligt udsatte er som nævnt børn, hvis familieliv afspejler et samspil af de kategorier, der hver især ser ud til at forringe uddannelses- og livschancer.

⁵⁰ Se desuden Jensen, 2003:34 om at det kan være svært for udsatte børn at leve op til princippet om 'frie leg' i daginstitutionen.

Køn i de særligt udsatte børns strategier

Andre undersøgelser viser at det er forskel på pigers og drenges strategier i forhold til udsathed (Jensen, 2005:58). Jeg finder generelt ikke at strategien at trække sig og blive tavs er knyttet til piger og en mere aggressiv udadreagerende strategi er knyttet til drenge. Som fortællingerne viser findes begge strategier hos de særligt udsatte børn, men de findes begge hos både piger og drenge. Der er dog en tendens til at de særligt udsatte piger i højere grad søger voksenkontakt end de særligt udsatte drenge.

Opsamling på analyseafsnit 3,

Rabia, Fehim og Christoffer - fortællinger om særligt udsatte børn på Regnbuen og Mælkevejen

I afsnittet har jeg vist hvordan de særligt udsatte børn synes at have det svært med det, der giver symbolsk kapital i Børnehaven og som jeg her kalder Børnehavekapital. Jeg har også vist at de særligt udsatte børn er børn af forældre, som pædagogerne beskriver som givende for lidt eller forkert omsorg. Pædagogernes beskrivelse af de særligt udsatte børn og deres familier viser desuden at de lever med en kombination af faktorer, der giver ringere livschancer.

De marginaliseringsmekanismer der findes i samfundet, genfindes altså i Børnehaven, men de genfindes ikke entydigt i Børnehaven. Mange af de særligt udsatte børn, ser ud til at blive anerkendt og inkluderet, også selvom det kniber med Børnehavekapital. Hvilke pædagogiske strategier der ligger bag det, handler det næste analyseafsnit om.

6.4 At navigere i kaos – Pædagogiske strategier i Børnehaven

'Ja, altså der er meget mere med, altså at man skal huske at få kysset og krammet, og, og jeg tænker også den der med at korrigerer deres adfærd, men på en kærlig måde. Fordi jeg oplever også at der er mange af dem, som bliver korrigeret på en noget anderledes måde end jeg ville gøre det på, hvis det var mine børn. Altså der er en del af dem, som som fortæller at deres mødre eller fædre rykker dem i ørerne eller råber rigtigt meget af dem og fortæller at sådan noget med at de kommer i seng uden aftensmad og er rigtigt rigtigt sultne, ikk.. Så, sådan en, altså vores overbevisning er jo at man godt kan opdrage børn med kærlighed.'

(Interview:238)

Sådan beskriver Line det særlige ved det pædagogiske arbejde i Børnehaven. I de dage jeg er i Børnehaven ser jeg også mange kram blive uddelt, især til de særligt udsatte børn. Samtidig med at

pædagogerne beskriver omsorgsopgaven som større i Børnehaven end i andre institutioner, beskriver de også børnene her som mere socialt kompetente end børn i daginstitutioner i andre og mere privilegerede områder af København (Observationsnoter:126).⁵¹ I dette analyseafsnit ser jeg nærmere på pædagogernes forståelse af det særlige ved at arbejde i Børnehaven og deres forståelse af pædagogikken her, på den måde forsøger jeg i afsnittet at give et indblik i den pædagogiske kultur, jeg møder i Børnehaven. Med betegnelsen 'den pædagogiske kultur' mener jeg de pædagogiske forståelser jeg møder i Børnehaven og de pædagogiske handlinger, der ser ud til at give symbolsk kapitel i Børnehaven.⁵²

At navigere i kaos

Ulla fortæller at hun i Børnehaven oplever en mere kaotisk hverdag end hun kender fra andre institutioner. I Børnehaven står man pludselig med en der er udvist af landet, en der har tæsket en anden, eller en der er blevet smidt ud af sin lejlighed, fortæller hun (Interview:249). Ulla siger også at hun synes det i et stykke tid har båret præg af *hovsapædagogik* og *brandslukning* i Børnehaven, fordi der er så meget udskiftning og folk har meget at lave (Interview:258f). Ulla og flere af de andre pædagoger giver et billede af en temmelig kaotisk hverdag. Det der overrasker mig i den tid, jeg observerer i Børnehaven, er at jeg ser utrolig få situationer, hvor en stresset og kaotisk hverdag synes at føre til afmagtssituationer i mødet med børnene. Jeg ser ikke nogen situationer med Line, Ulla, Thomas og Zamira, hvor de synes at være afmægtige. Jeg ser dem f.eks. meget sjældent skælde ud.

Vi brænder for det her

Ulla, Line og Martin fortæller mig at de har valgt Børnehaven til som arbejdsplads, fordi de gerne vil arbejde i den slags børnehave. Ulla siger at pædagogerne i Børnehaven ikke ville fungere i en institution i Hellerup, men at de har valgt Børnehaven til, fordi de '*brænder for det her*' (Observationsnoter:125). Line fortæller om sin søster, der arbejder som pædagog på Østerbro og kan have nogle dage, hvor hun kan sidde på en bænk og se på børn, der leger selv hele dagen og

⁵¹ Beskrivelsen af børnene som mere socialt kompetente knyttes generelt til børn i Børnehaven, pædagogerne ser altså ikke nødvendigvis de særligt udsatte børn som mere socialt kompetente end børn i andre institutioner i mere velhavende kvarterer.

⁵² HPA-projektet beskriver hvordan organisationskulturen på det pædagogiske område ser ud til at spille en afgørende rolle ift. arbejdet med udsatte børn. Her forstås organisationskulturen som de formelle og uformelle pædagogiske normer og som det, der forstås som "passende" opgavevaretagelse i institutionen (Jensen et al., 2009b:136). Det synes således relevant at se nærmere på dette område og det forsøger jeg at gøre i belysningen af det jeg i afsnittet her kalder 'den pædagogiske kultur' i Børnehaven og som netop omhandler normer og forståelser af 'passende' opgavevaretagelse i Børnehaven.

tilføjer, *'Hvor jeg sådan tænker, Wauw, sådan en dag gad jeg godt prøve at have-agtigt, ikk.'*, men hun tilføjer umiddelbart efter at det gad hun jo alligevel ikke, det er derfor hun har valgt Børnehaven (Interview:239). De pædagoger jeg snakker med det om, giver således udtryk for at de har valgt Børnehaven til med de problemer og det kaos, der følger. Line fremhæver flere gange det gode personale i Børnehaven og fortæller f.eks. at mange mere velstillede forældre, der har fået deres børn i Børnehaven (fordi de ikke kunne få dem i den udflyttebørnehave, de havde håbet) opdager at det faktisk er et rigtigt godt sted med nogle pædagoger, der *'rigtigt gerne ville de her børn* (Interview:213). På den måde møder jeg i Børnehaven en faglig stolthed og professionel selvforståelse af at man leverer en god (social)pædagogisk indsats.

Det er faktisk ikke vores politik at skælde ud

Ulla fortæller mig i interviewet at hun synes Baasim får for meget skæld ud i Børnehaven og det har hun haft oppe på et teammøde. Hun tilføjer at det faktisk ikke er deres politik at skælde ud (Interview:262). Line siger at man måske nogle gange bliver nødt til at hæve stemmen, men at når man skælder ud, skal man gøre det på en ordentlig måde, det må ikke blive *et verbalt overfald* (Interview:238). Jeg hører ind i mellem skæld ud i Børnehaven, men det generelle fravær af skæld ud på den måde, hvor 'børn bliver sat på plads' og skal sige undskyld, slår mig. Jeg hører markant mindre skæld ud her, end jeg f.eks. har gjort på de skoler, hvor jeg selv har undervist. Jeg lægger også mærke til en del situationer, hvor jeg forventer at høre skæld ud, men hvor den ikke kommer. Det gælder f.eks. en dag, hvor Rabia har slået Miriam hårdt i hovedet med en skovl. Mille der er pædagog kommer hen og tager Miriam op på skødet og trøster hende. Imens står Rabia og kigger på dem. Da Miriam er holdt op med at græde, spørger Mille Rabia om hun skal hjælpe hende med at finde sine egne skovle og spande og de går sammen afsted for at finde dem. Mille finder også nogle mælkekasser til Rabia og de bygger et *udekøkken* af dem. Det er Mille der finder på at det er et udekøkken, men Rabia leger ivrigt i det. Mille kommer også med kridt, som kan bruges i køkkenet. Mille skælder ikke Rabia ud, men hjælper hende i gang med en leg (Observationsnoter:166). Line siger på samme måde at Rabia og Miriam tidligere lavede ballade, *Fordi de reelt ikke vidste, hvad fanden de skulle få tiden til at gå med (...) fordi de ikke selv havde fantasi til at finde på en leg.* (Interview:221f). Rabia og Miriam bliver derfor hjulpet med at finde på lege. Ulla siger i interviewet at, *(...) det er jo noget med også som voksen at kende de børn, man har på stuen og vide jamen, hvordan er det bedst, hvordan kommer de børn bedst igennem dagen* (Interview:263). Den pædagogiske strategi synes også i mine observationer i højere grad at være at

tage børnene i hånden og hjælpe dem gennem dagen i Børnehaven end at skælde dem ud. På den måde kommer man i Børnehaven omkring nogle situationer, hvor udsatte børn potentielt kunne blive marginaliseret yderligere, på en inkluderende måde.

Inklusion gennem en hjælpende hånd

Spidermand og Supermand

Fehim og Dejan leger Spidermand og Supermand og er klædt ud i kostumer. De løber frem og tilbage på gangen og ind på stuen, hvor de falder over hinanden. Fehim bliver sur, Zamira kommer til og siger *Jeg vil gerne sætte jer til et eller andet*, så henter hun en kasse med togbaneskiner og toge i. Hun slæber kassen foran sig *Årh, den er tung'* siger hun, *Hjælp mig*. Fehim og Dejan hjælper hende ivrigt, bagefter begynder de at lave togbane, først sammen med Zamira og siden bare de to. Lidt efter bliver Fehim sur og råber op. Zamira kommer til igen og spørger flere gange Fehim, stille og roligt, hvad der er i vejen. Hun beder ham om at hjælpe med at rydde op og tager de to med op til et bord, hvor de går i gang med en anden aktivitet.

(Observationsnoter:138)

Situationen er fra en dag på Mælkevejen og typisk på en række områder. Fehim og Dejan leger ofte, men Fehim leger sjældent længe før han bliver sur. Når Fehim bliver sur ser jeg ofte Zamira og Line, give ham et kram og spørge ham om hjælp eller om han har lyst til en anden leg eller aktivitet, som de så går i gang med sammen med Fehim. Fehim og andre af de børn, der kan have det svært i Børnehaven, synes ofte at blive bedt om hjælp eller givet et ansvar. Gennem en hjælpende hånd bliver de på den måde værdsat og inkluderet i Børnehaven.

Samarbejdet med forældrene

I mine samtaler med Line og Ulla, bliver jeg gentagne gange overrasket over, hvor meget de ved om børnenes forældre. Særligt i interviewet med Line fortæller hun detaljeret om forældrenes baggrund, uddannelse, job, problemer i familierne mm.. Dette indgående kendskab til børnenes familier vidner om et tæt samarbejde med mange af forældrene. Line og Ulla beskriver også hvordan de hjælper forældrene med forskellige opgaver, særligt i forhold til andre offentlige instanser og institutioner. På den måde er der et udvidet samarbejde mellem pædagogerne og forældrene i Børnehaven. Et samarbejde der dog ikke ser ud til at være problemfrit, når det gælder de udsatte børns forældre.

Samarbejdet med kommunen

Line siger om Christoffers far at hun er blevet informeret om at kommunen har ladet ham passe sig selv og at hun ikke kan forstå at man kan få lov til det, når man har en historie som hans (Interview:215). Ulla siger om Sofia og hendes søskende at hun synes de skulle været blevet tvangsfjernet, *også selvom det er dyrt*, at moderen bliver truet med at blive sat ud af lejligheden og få fjernet børnene, men at det alligevel altid ender med at kommunen betaler hendes regninger og børnene bliver hos hende, at de sender den ene underretning efter den anden om at børnene ikke kommer i institutionen, men at der alligevel aldrig rigtigt sker noget (Observationsnoter:168). Line og Ulla beskriver begge hvordan Rabias og Dawouds storebror blev fjernet i en periode, fordi deres far havde slået hul i hovedet på ham. Hvordan kommunen undersøgte sagen og faderen efterfølgende kom ned i institutionen med et brev, hvor der stod at han var en *god* eller *udmærket* far (Interview:218, 258). I disse og flere situationer virker det som om Line og Ulla er uforstående overfor beslutninger fra kommunens side og samarbejdet omkring de udsatte børn, virker fraværende.⁵³

Opsamling på analyseafsnit 4, At navigere i kaos – Pædagogiske strategier i Børnehaven

I afsnittet har jeg givet et indblik i den pædagogiske kultur i Børnehaven og vist hvordan inklusion og anerkendelse også har plads i en hverdag, der beskrives som kaotisk. Pædagogerne fortæller på den ene side om en hverdag med mange krav og uforudsete opgaver og på den anden side om en institution med et engageret og kompetent personale og fælles pædagogiske strategier, der sigter på inklusion og anerkendelse ved ikke at skælde ud, hjælpe børn i gang med lege og aktiviteter og bede dem om hjælp. I mine observationer blive denne anerkendende tilgang tydelig. De særligt udsatte børn beskrives på en gang som børn, der har svært ved det jeg har kaldt Børnehavekapitalen, samtidig arbejdes der pædagogisk på at få dem til at indgå på ligefod i det sociale liv i Børnehavens hverdag, og altså på anerkendelse af dem.

6.5 Diskussion af analysens resultater

I dette afsnit diskuteres analysens resultater i forhold til:

⁵³ Christensen, fremhæver ligeledes et utilfredsstillende samarbejde mellem daginstitution og socialforvaltning som et område, der fylder i det pædagogiske arbejde med udsatte børn (af Christensen kaldt truede børn). Christensen placerer ansvaret for en forbedring af samarbejdet hos socialforvaltningen (Christensen, 1996a:13f, 62f, 93ff og Christensen, 1996b).

- De analysestrategiske spørgsmål (beskrevet i kapitel 1, *Indledning*).
- Eksisterende forskning på området (som denne er skitseret i kapitel 2, *State of the Art*).
- Den anvendte teori og metode i undersøgelsen (se kapitel 3, *Specialets teoretiske perspektiver*, kapitel 4, *Videnskabsteoretiske forbindelser* og kapitel 5 *Forskningsdesign*).

Analysens resultater - i lyset af de analysestrategiske spørgsmål

Hvordan brydes eller reproduceres udsathed i det pædagogiske arbejde i daginstitutionen?

Det ene analysestrategiske spørgsmål handler om daginstitutionens betydning for udsathed hos børnene. Da undersøgelsen bygger på observationer over en fem ugers periode i efteråret 2011, kan jeg ikke konkludere hvilken betydning daginstitutionen på længere sigt har for børnenes udsathed. Jeg kan derimod gennem Bourdieus praksisteori og teori om reproduktion, samt Frasers anerkendelsesbegreb sige noget om hvilken betydning Børnehaven så ud til at have for udsathed hos de børn, jeg observerede i Børnehaven i efteråret 2011. De fleste af de børn, jeg mødte i Børnehaven er i en statistisk forstand udsatte. Det er de pga. deres etnicitet, deres forældres uddannelsesbaggrund, og forældrenes erhvervsposition og fordi de vokser op i et område med en koncentration af fattigdom. Mange af disse børn ser imidlertid ikke ud til at have vanskeligheder i Børnehaven. De mestrer det jeg i analysen har kaldt Børnehavekapital og i Børnehavens hverdag opfattes de ikke som udsatte. En mindre gruppe børn i Børnehaven er derimod udsatte på flere planer. De er udsatte i en statistisk forstand, i mine observationer af hverdagen i Børnehaven opfatter jeg dem som udsatte og de beskrives som udsatte af pædagogerne. Disse særligt udsatte børn udgør en gruppe på 9 ud af 38 børn. De særligt udsatte børn ser ud til at have sværere ved at mestre Børnehavekapitalen, de mestrer nogle dele, men ikke andre. Når pædagogerne forklarer disse børns udsathed er det med deres familiebaggrund. Børnenes vanskeligheder forklares med forældrenes utilstrækkelighed. Jeg hører således ikke pædagogerne problematisere børnene, men jeg hører dem problematisere børnenes forældre. Jeg ser desuden generelt i Børnehaven en pædagogisk kultur, der anerkender og inkluderer disse udsatte børn, f.eks. ved ikke at skælde ud, men hjælpe børnene med at finde på nye lege, ved at bede børnene om hjælp og ved at give mange knus i situationer som pædagogene oplever er svære for børnene. Denne pædagogiske kultur hænger formodentlig sammen med at de pædagoger jeg taler med i Børnehaven, fremhæver at de aktivt har valgt netop denne type daginstitution til, de har en socialpædagogisk interesse og de påtager sig dagligt socialpædagogiske opgaver i forhold til de udsatte børns forældre.

Hvilke sammenhænge er der mellem køn, klasse, etnicitet og udsathed i daginstitutionen?

I mine observationer af hverdagen i Børnehaven fandt jeg ikke tydelige markører af sammenhængen mellem klasse, etnicitet og udsathed. Det hænger måske sammen med at klassiske markører af social status, som madpakken, ikke var at finde i Børnehaven. I interviewene med pædagogene Line og Ulla tegnede der sig derimod en tydelig sammenhæng mellem klasse, etnicitet og udsathed. Line og Ulla beskrev børnene som udsatte ud fra deres familiebaggrund. De udsatte børn kommer fra familier, der beskrives som *tunge* og som jeg beskriver som familier i en etnificeret underklasse.

Som jeg tidligere har været inde på viser nyere danske uddannelsessociologisk forskning at det i dag ikke længere alene ser ud til at være fædres uddannelsesniveau og familiens indkomst, der spiller en afgørende rolle for uddannelseschancer, men at også familiens sociale ressourcer, tryghed og stabilitet i opvæksten i det hele taget er afgørende (Jæger, 2003:71). De fleste af de særligt udsatte børns forældre har kort eller ingen uddannelse og er ikke i arbejde, men på overførselsindkomst, enkelte uden indkomst overhovedet. Det er således ikke en ulighed knyttet til hvad man kunne kalde en arbejderklasse, men til hvad jeg kalder en underklasse. Udover fattigdom, manglende job og uddannelse, så har disse familier en lang række sociale problemer, der giver en høj grad af utryghed og ustabilitet i deres og børnenes liv. De udsatte børn ser således ud til at komme fra familier, hvor alle eller de fleste af de parametre, der giver ringere uddannelseschancer gør sig gældende.

At være ny i Danmark, have sproglige udfordringer og minoritetsstatus, er forhold der på et strukturelt plan knytter an til det, jeg har kaldt en etnificeret underklasse, men ikke nødvendigvis familieforhold, der gør børn udsatte i Børnehaven. Michaels mor er således ny i Danmark og har minoritetsstatus, men Michael har meget symbolsk kapital i Børnehaven og er ikke et udsat barn i den sammenhæng. De børn der er udsatte, deres familier beskrives som problematiske og problemerne bliver delvist etnisk mærket. Det gælder f.eks. når usund mad og vold i hjemmet beskrives som tegn på en kulturel anderledeshed. Det Ghattostempel der på er strukturelt plan bliver sat på den etnificerede underklasse, det stempel understreger en ikke-vestlig homogen anderledeshed. Det er måske dette stempel, der gør at problematiske forhold i familier let bliver genkendt som udtryk for etnisk anderledeshed i Børnehavens konkrete hverdag.

Ift. Frasers anerkendelsesbegreb ses det at mange minoritetsbørn deltager på lige fod med majoritetsbørn i Børnehaven, men også at der er institutionelle strukturer, der gør det sværere for børn fra den etnificerede underklasse at deltage på ligefod i den sociale interaktion i Børnehavens

hverdag. Samtidig er der en pædagogisk kultur i Børnehaven, der også anerkender og inddrager disse børn.

Den strukturelle etnificerede underklasse genfindes lokalt og konkret i Børnehavens udsatte familier og den strukturelle ulighed bliver udsathed på lokalt og individuelt niveau. Det er de særligt udsatte børns forældre på et lokalt og individuelt plan, der opfattes som årsagen til udsathed og som problematiske omsorgsgivere. Jeg vil ikke fratage disse forældre ansvar for deres børns omsorg og den udsathed børnene oplever, men jeg vil problematisere at den strukturelle ulighed alene bliver et individuelt ansvar. At man med Ulrich Becks ord, forventer biografiske løsninger på systemiske modsigelser.⁵⁴

I den afsluttende del af arbejdet med specialet er jeg blevet opmærksom på en kritik af begrebet underklasse. Både Loïc Waquant og Zygmunt Bauman kritiserer begrebet *underclass* for at blive brugt i en udokumenteret fremstilling af en fattigdommens kultur, en afhængighedskultur og et moralsk fordærv blandt mennesker med afvigende karakteriska (Waquant, 2008:49,93 og Bauman, 1997, kap. 4). I den sammenhæng vil jeg for det første understrege at begrebet underklasse er mit og ikke pædagogerne i Børnehavens begreb. For det andet vil jeg understrege at jeg bruger begrebet underklasse og begrebet etnificeret underklasse til at vise hvordan strukturelle politikker får kosenkvenser i konkrete samspil mellem mennesker. Det er med andre ord ikke min pointe at bruge begrebet til at fremstille en gruppe mennesker som afvigende og påpege en art selvforskyldt fattigdomskultur hos en gruppe mennesker. Jeg bruger derimod begrebet for at kunne pege på hvordan jeg i materialet ser en strukturel fattigdom blive etnisk mærket og få konkrete konsekvenser for hvilke børn, der forstås som udsatte og hvor ansvaret for udsathed placeres. Problematikken kan også belyses med Frasers forståelse af retfærdighed. Fraser mener som nævnt tidligere at retfærdighed hviler på to ben, anerkendelse (recognition) og omfordeling af ressourcer (redistribution) (Fraser, 2003). Første del af specialet viste hvordan der ift. kapital (økonomisk, social og kulturel) på et strukturelt plan er hvad jeg kalder en etnificeret underklasse i Ghettoen og hvordan Ghattostemplet er med til at marginalisere denne gruppe yderligere. Der er altså hverken en retfærdig fordeling af ressourcer eller en anerkendelse på et strukturelt plan. I Børnehavens lokale hverdag ser den ulige strukturelle fordeling af ressourcer ud til at gøre nogle familier udsatte og børnene i disse familier har det sværere med Børnehavekapitalen, disse familiers problemer gives i en vis udstrækning en etnisk mærkning. Denne relation mellem det strukturelle og konkrete viser at retfærdighed ikke alene opnås ved at arbejde med anerkendelse i Børnehaven, der må også ske en

⁵⁴ Her hentet hos Bauman, 2006:49. For en diskussion af strukturel fattigdom der bliver til omsorgssvigt på individuelt plan, se desuden Johansen, 2011:kap. 3.

omfordeling af de ressourcer, der på et strukturelt plan har muliggjort en etnificeret underklasse. I den sammenhæng bliver det relevant om denne etnificerede underklasse et udtryk for en politisk intention eller en fejlslagen politisk strategi, men det ligger udenfor dette speciales område at gå ind i en nærmere undersøgelse heraf.

Sammenligner man Sujans og Sigbjörns historier bliver det desuden tydeligt at det ikke blot handler om ulighed i Danmark, men om en global ulighed, der er mærket af forskelle mellem vestlige og ikke-vestlige lande. En global ulighed der er racialiseret eller etnificeret. Sujan er udsat fordi hans familie er blevet udvist af Danmark og sendt tilbage til et ikke-vestligt og fattigt land i det man kunne kalde de globale syd. Sujans familie genkendes tydeligt som en minoritetsfamilie i Danmark. Sigbjörn på den anden side er ikke udsat, selvom hans forældre ikke kommer fra Danmark.

Sigbjörns forældre er rejst fra et europæisk land til et andet, fra vellønnede og prestigefyldte jobs i et land til vellønnede og prestigefyldte jobs i et andet. Sigbjörns forældre passerer desuden let i det danske samfund, som en del af majoritetsbefolkningen med deres lyse hud og baggrund i et vestlig land. Sujan og Sigbjörn viser to forskellige og ulige positioner i Børnehaven og i Danmark og forskelligheden i positionerne er bundet op på etnicitet og klasse.

Der er altså en tydelig sammenhæng mellem klasse, etnicitet og udsathed i daginstitutionen. Jeg finder ikke en ligeså tydelige sammenhæng mellem køn og udsathed i daginstitutionen. Det ser f.eks. ikke ud til at de særligt udsatte piger benytter en slags strategier og de særligt udsatte drenge en anden. Alligevel mener jeg ikke køn er uden betydning for udsathed. For det første ser jeg en tendens til at flere udsatte piger end udsatte drenge opsøger og insistere på voksenkontakt. I kapitel 2 viste international forskning at den tid pædagogerne har sammen med børnene er afgørende for om daginstitutionen formår at medvirke til at bryde med social arv. Tendensen til at de udsatte piger har mere voksenkontakt kan måske gøre det lettere for disse piger at bryde med udsatheden. For det andet blev det i analysens første afsnit tydeligt at børnene i Børnehaven må holde sig indenfor visse kønsgrænser for at få anerkendelse. Denne udprægede kønsbevidsthed kan måske pege på at børnenes strategier i fremtiden i højere grad vil være kønnede. Når piger lærer at lave stillesiddende aktiviteter indendørs og drenge at lave vildere lege udendørs, så kan det måske give en ulighed senere i uddannelsessystemet, hvor evnen til at sidde stille og fordybe sig typisk belønnes. Disse forhold kan pege mod en forklaring på de statistiske opgørelser, der viser at drenge i mindre grad end piger bryder med udsathed.

Analysens resultater - i lyset af eksisterende forskning på området

I kapitel 2, *State og the Art* præsenterede jeg tre undersøgelsesspørgsmål, der dannede udgangspunkt for en belysning af eksisterende forskning på området. I dette afsnit ser jeg på undersøgelsesspørgsmålene igen. Nu med det formål at sige noget om analysens resultater i forhold til den eksisterende forskning.

Hvilken betydning har daginstitutionen i forhold til at bryde med ulighed og udsathed?

De pædagoger jeg har mødt i Børnehaven havde en socialpædagogisk interesse, som både viste sig i deres uddannelse og erfaring. De pædagoger der har været i Børnehaven i længere tid viste i observationerne en tydelig fælles pædagogisk kultur, der handler om ikke at skælde ud, men at tage børnene i hånden og hjælpe dem gennem dagen. Det er min oplevelse at der generelt var en rimelig normering i Børnehaven og at personalet derfor generelt havde tid til børnene, men det er også min oplevelse at mange ekstra opgaver, møder mm., indimellem gjorde tiden til børnene mindre.⁵⁵

Under interviewene med Line og Ulla blev jeg overrasket over deres omfangsrige viden om børnene og deres familiebaggrund. Forældrene inddrages ikke nødvendigvis i Børnehaven som medbestemmende i forhold til Børnehavens hverdag, men pædagogerne taler meget med forældrene og hjælper mange af disse med kontakten til øvrige myndigheder, med praktiske og sociale opgaver. På den måde er forældresamarbejdet en stor del af hverdagen i Børnehaven. Der inddrages desuden sundheds- og ernæringsmæssige tiltag i Børnehaven, som f.eks. omtalte madordning. På den måde lever Børnehaven udmærket op til en del af de kriterier, som international forskning viser giver et godt daginstitutionstilbud. Den danske forskning peger desuden på at daginstitutionen kan medvirke til at udsatte børn bliver mere udsatte, hvis krav og forventninger i institutionen bygger på ikke udsatte børn og hvis det pædagogiske personale mangler uddannelse indenfor det socialpædagogiske område og dermed redskaber til at inddrage de udsatte børn. Det ser i en vis udstrækning ud til at Børnehaven kommer uden om disse marginaliseringsmekanismer.

Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning i ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?

Forskningskortlægningerne fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning viste at de professionelle gennem forventninger og forståelser af udsathed, risikerer at bidrage til at fastholde eller styrke børns udsatte position (Nordenbo et al., 2008:46f). I Børnehaven reproduceres på en

⁵⁵ I HPA-projektet fremhæves at en idéel normering er én pædagog til seks børn i tre-femårsalderen (Jensen et al, 2009a:13). På Mælkevejen var der tre pædagoger til 22 børn. På Regnbuen var der tre pædagoger til 16 børn, hvoraf Sujana var udvist til Bangladesh. På Regnbuen var der desuden ind i mellem en støttepædagog, udsendt af kommunen til at hjælpe med inklusionen af Rupert. Forholdene i Børnehaven nærmer sig således en idéel normering.

gang en udsathed knyttet til en etnificeret underklasse og samtidig er der mange brud på denne. Forskningskortlægningerne viste også at der er få danske studier, der sætter fokus på køn og inddrager et kønsaspekt i studier af udsatte børn (imodsætning til norske og svenske studier). Analysen viser at et kønsperspektiv er relevant i en analyse af udsathed i daginstitutionsliv. Samtidig viste analysen at det pædagogiske personale ikke gør sig eksplicite pædagogiske overvejelser om køn, imodsætning til i forhold til etnicitet. Den manglende pædagogiske refleksion omkring køn peger måske på at dansk pædagogisk forskning ikke har prioriteret et fokus på køn.

Hvilke temaer omhandler eksisterende forskning om køn, klasse, og etnicitet i forhold til ulighed og udsathed på daginstitutionsniveau?

I Ellegaards studier viser klasse sig at spille en mindre betydningsfuld rolle. Min undersøgelse viser derimod klasse i form af etnificeret underklasse ser ud til at spille en rolle for hvordan nogle særligt udsatte børn støder på flere forhindringer i Børnehaven end andre børn. Ellegaards studie bygger en undersøgelse af velfungerende familier med middelklasse- eller arbejderklassebaggrund. Han pointerer selv at der er to grupper, der skiller sig ud på daginstitutionsområdet, det er dels familier med anden etniske baggrund end dansk, dels grupper med ophobning af sociale problemer (Ellegaard, 2004:28). Han mener at der er grund til at antage at pædagogerne opfatter disse grupper som anderledes (Ellegaard, 2004:28). De *tunge familier* i mit materiale dækker over begge disse to grupper. Det kan måske være forklaringen på hvorfor klasse ser ud til at spille en større rolle i mit materiale end i Ellegaards. Ligesom Ellegaard finder jeg betydelig kønsforskelle i Børnehaven. Ellegaard beskriver bl.a. hvordan pigerne tendentielt er bedre til at 'håndtere de voksne' (Ellegaard, 2004:300) en pointe, der kan være sammenlignelig med den tendens jeg finder til at de særligt udsatte piger opsøger voksenkontakt mere end de særligt udsatte drenge og de øvrige børn i Børnehaven.

Palludan skelner mellem en udvekslingstone og en undervisningstone, hvor førstnævnte bruges overfor majoritetsbørn og sidstnævnte overfor minoritetsbørn. Palludan ser i sit studie desuden at børn fra etniske minoritetsfamilier med lav socialklasse status ikke på samme måde bliver kropsligt favnet som børn fra etniske majoritetsfamilier med højere socialklassestatus. I Børnehaven ser jeg nærmest det modsatte. Der er en forståelse blandt pædagogerne i Børnehaven af at de særligt udsatte børn mangler omsorg hjemmefra og det skal Børnehaven kompensere for. Jeg ser i højere grad de særligt udsatte børn få knus og blive kropsligt favnet end det er tilfældet med børn fra mere velfungerende familier (der ofte har majoritetsbaggrund).

Gilliam finder at selvom lærerne ikke ønsker at gøre forskel, så fremstiller de etniske minoritetsdrenge som umulige børn og holder dem op overfor en normativ forestilling om *det ordentlige menneske*. I min undersøgelse finder jeg nogle majoritets-minoritets-relationer, der understreger en samfundsmæssig ulighed, men jeg finder ikke at etniske minoritetsdrenge eller etniske minoritetsbørn generelt fremstilles som ballademagere. De særligt udsatte børn kommer fra det jeg har kaldt en etnificeret underklasse og en del af dem laver flere konflikter i Børnehaven end børnene gør generelt, balladen problematiseres imidlertid ikke i samme omfang, som det er tilfældet i Gilliams studie. I mit materiale ser det ud til at pædagogerne tolker ballade som et udtryk for kedsomhed og manglende fantasi og ser det som deres ansvar at hjælpe børnene med at finde på noget at lave. Jeg hører generelt ikke pædagogerne tale om hvordan børnene *er* problematiske. Den problematiserende individuelle og psykologiske diskurs Gilliam finder i skolen, genfinder jeg således ikke i Børnehaven, i hvert fald ikke i forhold til børnene, deres forældre problematiseres i højere grad.

Ligesom Bundgaard & Gulløv finder jeg at en del forhold, der forstås som uhensigtsmæssige i Børnehaven forklares med familiebaggrund. De særligt udsatte børn forklares som børn der kommer fra *tunge familier*. Jeg finder også på linje med Bundgaard & Gulløv at når det handler om etniske minoritetsfamilier, bringes kulturelle forklaringer om anderledes ofte i spil. Jeg finder imidlertid (modsat Bundgaard & Gulløv) også mange brud på en sådan opfattelse af etnicitet. Børnene i Børnehaven fremhæves f.eks. også som mere socialt kompetente og mange af minoritetsfamilierne som helt almindelige velfungerende familier. Det ser således ikke at ud til at lav socialklasse og etnisk minoritetsbaggrund generelt bliver understreget, forstærket og fører til marginalisering i Børnehaven. Materialet peger imidlertid på at en mindre gruppe af børn, der kommer fra en etnificeret underklasse har det sværere i Børnehaven. Disse børns udsatte positioner fastholdes dog kun delvist i Børnehaven, hvor der også er mange anerkendende brud på udsathedens. Den reproduktion af ulighedsstrukturer som findes i studierne af Palludan, Gilliam og Bundgaard & Gulløv genfindes således ikke entydigt i min undersøgelse. Det kan der være flere mulige forklaringer på, hvoraf jeg ovenfor har diskuteret nogle og her vil fremhæve yderligere to. Gilliams studie bygger på en analyse af folkeskolen. Selvom jeg i specialet her forstår såvel daginstitutionen som folkeskolen som dele af det samme uddannelsessystem, så er der formodentlig forskel på hvad der er symbolsk kapital i mange daginstitutioner og hvad der er det i mange folkeskoler. Det er f.eks. nærliggende at forestille sig at kulturel kapital, f.eks. i form af sproglig kunnen, spiller en større rolle i skolen end i daginstitutionen. Den kulturelle kapital der bliver

symbolsk kapital i skolen, er måske i højere grad knyttet til en middelklasses- og majoritetskultur end Børnehavekapitalen er.⁵⁶ Palludan og Bundgaard & Gulløv bygger deres konklusioner på studier i børnehaver, men som nævnt er børnehaver meget forskellige. Forskellene i undersøgelsesernes konklusioner hænger måske sammen med forskelle mellem de børnehavetyper, der indgår i studierne.

Analysens resultater – i lyset af den anvendte teori og metode

Set gennem en konstruktivistisk strukturalisme og en strukturalistisk konstruktivisme

Analysen er udarbejdet med inspiration fra Bourdieus relationelle tilgang, der afspejler hvad Bourdieu kalder en konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme (Järvinen, 2000:360). Denne tilgang kan ind i mellem føles som den gymnastiske øvelse at sætte sig mellem to stole og forsøge at holde sig siddende. Det kan med andre blive lidt svævende og upræcist at forsøge at stille skarpt på hvad der sker i relationen mellem det strukturelle og det konkrete. Havde jeg indstillet den teoretiske linse mere strukturalistisk, havde jeg måske i højere grad haft øje for og fokus på hvordan forældres uddannelsesniveau og jobmæssige placering bliver deres børns uddannelsesmæssige og jobmæssige placering, hvordan piger overhaler drenge i løbet gennem uddannelsessystemet, og hvordan minoritetsbaggrund forringer uddannelseschancer. Havde jeg derimod indstillet den teoretiske linse mere konstruktivistisk havde jeg måske i højere grad haft øje for og fokus på hvilke andre sociale kategorier end køn, klasse og etnicitet, der gør en forskel i forhold til udsathed i daginstitutionen og hvordan. Med den teoretiske indstilling på konstruktivistisk strukturalisme og strukturalistisk konstruktivisme jeg har lavet i specialet, har jeg øje for og fokus på hvordan køn, klasse og etnicitet som samfundsmæssige ulighedsstrukturer får betydning for udsathed i daginstitutionen gennem en etnificeret underklasse og delvist kønnede strategier fra børnenes side. Analysens resultater er ikke hele Sandheden om køn, klasse, etnicitet og udsathed i daginstitutioner, det er et perspektiv, der fremkommer med den særlige teoretiske og metodiske indstilling, jeg har lavet analysen igennem.

⁵⁶ Omvendt kunne man også forestille sig at skolens krav ofte er eksplicite og dermed afspejler en mindre usynlig pædagogik end de krav og forventninger børnene møder i dagsinstitutionen. Implicitte krav i en institution der i mere eller mindre grad afspejler en majoritets- og middelklasses kultur vil ofte være sværere at læse og leve op til for børn, der er vokset op med en anden kulturel baggrund. Ligesom man kunne forestille sig at skolens mere skemalagte hverdag vil være nemmere for udsatte børn at håndtere end de mange 'frie valg' i hverdagen i daginstitutionen. Se f.eks. Jensen, 2005 for en diskussion af hvordan udsatte børn kan have svært ved det 'frie valg'. En af konklusionerne i HPA-projektet er desuden at det er sværere at styrke de udsatte børn, når det gælder sociale kompetencer end når det gælder intellektuelle og læringsmæssige kompetencer (Jensen et al, 2009a:55, Jensen et al., 2009b:188).

De tavse stemmer i specialet

Analysen viser at en gruppe børn forstås som særligt udsatte i daginstitutionen, men også at udsathed hos disse børn brydes og i forskellige sammenhænge og på forskellig vis, giver børnene mulighed for at indgå i daginstitutionslivet på lige fod med de ikke-udsatte børn. Pædagogerne understøtter disse brud på udsathed ved ikke at skælde ud og ved løbende at forsøge at inddrage de udsatte børn i daginstitutionslivet. Pædagogerne holder på den måde ikke de udsatte børn ansvarlige for udsathed. Anderledes er det med de udsatte børns forældre. De udsatte børns udsathed forklares i høj grad med deres forældres utilstrækkelighed. De udsatte børns forældre har på den måde en central plads i specialet. Alligevel høres deres stemmer ikke. At udsathed i så høj grad knyttes til forældrene og at forældrenes stemmer er tavse i specialet peger på en metodisk svaghed ved specialets undersøgelse af udsathed. Hvilke historier om udsathed og anerkendelse ville disse stemmer have fortalt? Det spørgsmål er interessant, men med specialets forskningsdesign umuligt at svare på.

Analysen af pædagogernes fortællinger bygger på to dybdegående interviews og kortere løbende samtaler med flere pædagoger i Børnehaven. Det ville have været interessant at lede mere efter ligheder og forskelle i pædagogernes forståelser af udsathed for på den måde at komme Børnehavens komplekse pædagogiske hverdag nærmere, men igen peger det lille antal af dybdegående interviews på en metodisk svaghed, der gør det vanskeligt at give et tilpas nuanceret og komplekst svar på pædagogernes forståelse af udsathed.

Metoden bag specialet tillader mig altså ikke at konkludere Sandheden om udsathed i daginstitutionslivet i danske Ghettoer, men den tillader mig at konkludere 'noget om' udsathed i daginstitutionslivet i danske Ghettoer og dette 'noget om' er for mig at se relevant i det forskningsmæssige og pædagogiske arbejde med udsathed hos børn, der vokser op i Ghettoer i Danmark.

Kapitel 7

Afrunding

7.1 Konklusion

I indledningen præsenterede jeg problemformuleringen som en analyse af reproduktion af udsathed gennem køn, klasse og etnicitet i daginstitutionslivet i en Ghetto i 2011. Undersøgelsen i specialet har vist at køn, klasse og etnicitet spiller en rolle i forhold til udsathed i Børnehaven. En gruppe af børn i Børnehaven er særligt udsatte, de kommer fra det pædagogerne kalder *tunge familier*, familier der afspejler, hvad jeg i specialet kalder en etnificeret underklasse. Analysen viser også at der er en tendens til at piger og drenge benytter forskellige strategier i forhold til udsathed, en forskel der på sigt kan gøre det mere sandsynligt for piger end for drenge at bryde med udsathed. Specialet har vist at der er pædagogiske strategier i Børnehaven, der forsøger at modvirke ulighed og udsathed forbundet med klasse og etnicitet, men ikke strategier der forsøger at udfordre kønsgrænser.

I specialets første del belyste jeg den strukturelle konstruktion af en etnificeret underklasse. Denne genfindes i analysen af Børnehavens konkrete hverdag i specialets anden del. På den måde finder en reproduktion af social ulighed knyttet til en etnificeret underklasse sted. Det er dog ikke en reproduktion, der skal forstås i et forhold, det strukturelle genfindes ikke entydigt i det konkrete. Børnene i Børnehaven klarer sig meget forskelligt og indtager forskellige positioner i Børnehaven. Analysen har vist at også de udsatte børn positionerer sig forskelligt i Børnehavens sociale rum. De benytter forskellige, og i nogen grad kønnede, strategier til at komme omkring udsathed. Børnene gør altså noget meget forskelligt med udsathed. Børnenes handlinger og samspil i Børnehaven er desuden præget af forhandlinger og genforhandlinger af positioner og relationer, og i de kampe genforhandles udsathed og anerkendelse løbende på en måde, der ikke gør de udsatte børn til udsatte i alle situationer, men til udsatte i nogle sammenhænge og anerkendte og inkluderet i andre. På samme måde forklares de udsatte børn på en gang som udsatte af pædagogerne i Børnehaven, men inkluderes og anerkendes også i mange sammenhænge. Analysen viser på den måde hvordan det ikke er et spørgsmål om udsat eller ikke udsat pga. køn, klasse og/eller etnicitet, men et spørgsmål om hvordan køn, klasse og etnicitet får betydning for udsathed i konkrete relationer og situationer i Børnehaven og herigennem for ulighed i en større samfundsmæssig sammenhæng. Med andre ord hvordan ulighed og udsathed produceres både på et strukturelt niveau og på et konkret niveau og hvordan der er en sammenhæng mellem de to niveauer, ikke en entydig og deterministisk sammenhæng, men ikke desto mindre en sammenhæng der har betydning. Hvordan kan forklares ved at vende tilbage til det spørgsmål om Rabia, som jeg formulerede i kapitel 3, 'Hvordan bliver Rabia med de to tørre stykker toastbrød på madpakken, genkendelig i Børnehavens kulturelle mønstre og gør hun det på en måde, der forhindrer hende i at

deltage på ligefod med de andre børn i Børnehaven?' Svaret er at Rabia blandt andet gennem de to tørre stykker toastbrød bliver genkendelig for pædagogerne i Børnehaven som et udsat barn fra en familier, der beskrives som tung, og hvis 'tungthed' har sammenhæng med hvad jeg har kaldt en etnificeret underklasse. Svaret er også at Rabia bliver genkendelig for pædagogerne i Børnehaven som et barn, der magter dele af det jeg har kaldt Børnehavekapitalen, f.eks. at indgå monokønnede venskaber med jævnaldrende børn fra samme stue, og ikke magter andre dele af Børnehavekapital, såsom at finde på lege og bruge sin fantasi. Rabias mangler i Børnehavekapitalen tilskrives hendes forældre og hvorimod hendes Børnehavekapital tilskrives Rabia selv. Svaret er på den måde også at Rabia bliver genkendelig som et udsat barn i de kulturelle mønstre, der dominerer i Børnehaven, at udsatheden forstås gennem klasse og etnicitet, og at det i nogle sammenhænge forhindrer Rabia i at indgå på ligefod med de andre børn i Børnehaven og i andre sammenhænge ikke gør. Svaret er med andre ord meget langt fra entydigt.

7.2 Perspektivering

Specialets analyse og konklusioner lægger op til en række områder, det kunne være interessant og relevant at udforske nærmere. I afsnittet her uddyber jeg nogle af disse.

Det kommunale samarbejde om udsatte børn

I pædagogernes beskrivelser af indsatserne overfor de udsatte børn, fremhæves flere gange et problematisk eller fraværende samarbejde med øvrige kommunale instanser. Det gælder særligt samarbejdet med 'kommunen'. Pædagogerne oplever flere gange at der ikke bliver lyttet til deres indberetninger om udsatte børn og de virker opgivende ift. det videre samarbejde med kommunen om disse børn. På den baggrund kunne det være interessant at undersøge de forskellige fagprofessioner, der er involveret i det kommunale arbejde med udsatte børn (socialrådgivere, lærere og pædagoger) og de udfordringer, der opleves i samarbejdet mellem disse professioner.

Udsatte børns kønnede strategier

I specialet bliver det tydeligt at køn har betydning i Børnehavens hverdag og der ses en tendens til at de udsatte børns strategier er kønnede. I specialet bliver det ligeledes tydeligt at der i en dansk forskningsmæssig sammenhæng er meget lidt fokus på det pædagogiske arbejde med køn og at der i Børnehaven ser ud til at være eksplicitte pædagogiske overvejelser om klasse og etnicitet, men ikke om køn. Det kunne være interessant at undersøge om den tendens til kønnede strategier, der i

specialet ses i forhold til en lille gruppe af børn, også gør sig gældende i en større målestok og om et bevidst pædagogisk arbejde med køn, ville kunne ændre på disse kønnede strategier.

Hverdagen i Ghettoen

– udenfor de pædagogiske institutioner

Endelig er der i specialet fokus på hverdagen i Børnehaven og gennem pædagogerne beskrivelse fokus på børnenes familier. Det kunne være interessant at se nærmere på den hverdag i Ghettoen, der leves udenfor den institutionelle arena. Hvor og hvordan leger Rabia og hendes ældre søskende, når de ikke er i skole eller daginstitution? Leger Luna der bor udenfor Ghettoen og Mary der bor i Ghettoen også med hinanden udenfor Børnehaven, eller findes venskabsrelationerne udenfor Børnehaven primært inden for ghettos rammer? Hvad tænker børn og unge der vokser op i en dansk Ghetto selv om opvæksten betydning? Disse og flere relaterede spørgsmål kunne det være interessant at se nærmere på i en belysning af hvilke daglige forhandlinger og sociale kampe, børn og unge der vokser i danske ghettoer, deltager i. Derigennem kunne der skabes mere viden om hvad det betyder for børn og unge af vokse op i en Ghetto.

7.3 Matters of Inequality/Inequality that Matters

- Summary

The thesis explores marginalization and inequality in a day-care institution in a Ghetto in Denmark focusing on gender, class and ethnicity.

Method

During the autumn of 2011 I observed children and adults in the day-care institution Børnehaven in a Ghetto in Copenhagen. I participated in the children's games, spend hours drawing and talking with the children, just like I spend mornings and afternoons in the playground with children in the institution. I also interviewed two day-care workers and talked to several others during my stay in the institution.

Through theoretical perspectives inspired primarily by Bourdieu (Bourdieu, 2006, 2009), Thorne (1994, 2001, 2005, 2008), and Fraser (2003), I have focused on two things in my analysis; the everyday life in Børnehaven and the day-care workers understanding of marginalized children. The thesis explores Børnehaven's influence on marginalization and inequality and how marginalization and inequality is linked to gender, class and ethnicity.

The thesis is based on a Bourdieu inspired, educational sociologist understanding that the

educational system plays an active part in reproducing inequality and marginalized positions in contemporary Danish society. The day-care institution is understood as an entrance to the institutionalized lives of children and thereby the first step into the educational system. Thus, the purpose of the thesis has been to explore if the reproduction of inequality in the educational system begins in Børnehaven.

The thesis is connected to a research project at the Department of Education at the Faculty of Arts at Aarhus University. The purpose of the research project is to identify inclusive processes related to marginalized children, processes that can support and help the children in their childhood.

Findings

The thesis shows both reproduction of and breaches in marginalization in Børnehaven. Furthermore, it shows that inequality and marginalization is linked to gender, class and ethnicity. Through observations and interviews a group of very marginalized children appears. This group of children seems to have difficulties getting through everyday life in Børnehaven. They come from what the day-care workers call '*heavy families*' and what I - inspired by Barrie Thorne's theories - call an *ethnicified underclass*.

In everyday life gender is both reproduced and renegotiated in Børnehaven. It seems Børnehaven and the day-care workers are working against the marking of differences related to ethnicity and class, e.g. through free food for everyone in Børnehaven. The marking of differences related to gender is not similarly challenged by the day-care workers in Børnehaven. The renegotiation of gender in Børnehaven is done by the children, e.g. through daily negotiations about what boys and girls can and cannot do. Furthermore, the marginalized girls seek the company and attention of adults more actively than the marginalized boys and the other children in Børnehaven do.

International research shows that the time day-care workers have with each child has an impact on whether or not the day-care helps children out of marginalized positions. In other words, attention from and the company of day-care workers is important in helping children out of marginalized positions.

Thus, the tendency that marginalized girls seek and get more adult attention may help explain statistics showing that more girls than boys succeed in leaving marginalization in their adult lives. However, the tendency is observed among a small number of children.

The thesis shows that very marginalized children seem to have difficulties getting along in Børnehaven both with other children and with the adults. However, it also shows that the day-care

workers and the other children in Børnehaven recognize the marginalized children and in many cases include them as full partners in social interaction; in many situations the children seem to participate as peers in social life in Børnehaven.

7.4 Litteraturliste

Aarhus universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for uddannelse og pædagogik, *HPA*, 15/11, 2011, <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/ol/vida/hpa/>

Barnett, S. W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children Long-term outcomes of early childhood programs*, 5(3), 25-50.

Bauman, Z. (1997). *Arbejde, forbrugersisme og de nye fattige*: Hans Reitzels Forlag

Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*: Hans Reitzels Forlag.

Block. (2005). The Relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.

Boocock, S. S. (1995). Early childhood programs in other Nations: Goals and outcomes. *The Future of Children Long-term Outcomes of Early Childhood Programs*, 5(3), 94-114.

Bourdieu, P. (2007). *Den maskuline dominans*: Tiderne skifter.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen – bidrag til en teori om undervisningssystemet*: Gyldendals bogklubber.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2009). *Refleksiv sociologi*: Hans Reitzels forlag.

Brostrøm, S. (2004). *Signalement af den danske daginstitution - Undersøgelser, resultater og refleksioner*: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab – minoritetsbørn i daginstitution*: Hans Reitzels forlag.
- Bundgaard, H., Gulløv, E., & Gilliam, L. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, 1 (24-33).
- Christensen, E. (1996a). *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*: Socialforskningsinstituttet.
- Christensen, E. (1996b). Truede børn i vuggestuer og børnehaver. *Familiepleje*, 6, 32-36.
- Christensen, E. (2006). *Opvækst med særlig risiko - Indkredsning af børn med behov for en tidlig forebyggende indsats* Socialforskningsinstituttet.
- Connell, R. W. (2002). *Gender: Polity*.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early Identification, Prevention and Early Intervention with young children at risk for Emotional or behavioral disorders: Issues, Trends, and a call for action *Behavioral Disorders. Proquest Education Journals*, 29 (3).
- Dam, R. (2012, 29. januar). Antallet af fattige er fordoblet det seneste årti. *Politikens netavis*, set 1/2 2012 på <http://politiken.dk/indland/ECE1523355/antallet-af-fattige-er-fordoblet-det-seneste-aarti/>
- Ellegaard, T. (2000). *Én institution -forskellig barndom – Sociale forskelle i børnehaveliv*: Socialpædagogisk bibliotek.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn?:* Roskilde Universitet.
- Fantuzzo, e. a. (1995). Assesment of preschool play Interaction behaviors in young low-income children: Peer Interactive Play Scale. *Early Childhood Research Quaterly*, 10, 105-120.

Finansministeriet (2011). *Aftaler om finansloven for 2012*. Set 7/3 2012, <http://www.fm.dk/publikationer/2011/aftaler-om-finansloven-for-2012/>

Fraser, N. (2003): 'Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation' & 'Distorted Beyond All Recognition: A Rejoinder to Axel Honneth' in Fraser, N. & Honneth, A. *Redistribution or Recognition? - A Political-Philosophical Exchange*. Verso. P. 7-109 & 198-236.

Gallagher, J. J. (1991). Longitudinal Interventions: Virtues and Limitations. *American Behavioral Scientist* 34 (4), 431-439.

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*: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Gross. (2003). Parent Training of Toddlers in Day Care in Low-income Urban Communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (2), 261-278.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn - Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*: Carpe.

Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i et sociologisk perspektiv*: Hans Reitzels forlag.

Hansen, E. J. (2005): 'Køn og uddannelse' i Danmark Evalueringsinstitut. *Køn, karakterer og karriere*.

Hansen, E. J., & Redaktionen. (Eds.). (2009). *Denstoredanske.dk*. Gyldendals åbne encyklopædi.

Harboe, M., Michelsen, M., Schytz Juul, J., Baadsgaard, M., Mølgaard, A., Holme, A., et al. (2011). *Den sociale arv tynger Danmark - Fordeling og levevilkår 2011*: AE - Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Hubbs-Tait. (2002). Relation of Maternal Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Intrusive Behavior during Head Start to Children's Kindergarten Cognitive Abilities. *Child Development*, 73 (1), 110-131.

Højholt, Charlotte (2001). *Samarbejde om børns udvikling: deltagere i social praksis*: Gyldendal Uddannelse.

Jensen, B., Barrett, B. A., & Nygaard, M. (2003). Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv - Hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi?. *Arbejdsrapport 8, Vidensopsamling om social arv*, Socialforskningsinstituttet.

Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af dagsinstitutioner og social arv*. Socialforskningsinstituttet.

Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N. R., & Langager, S. (2009a). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt, HPA-projektet - en sammenfatning*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P., & Kragh, A. (2009b). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner – HPA-projektet*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, N. R. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*: Viborg: PUC.

Jensen, N. R. (2007). *Bourdieu-notatet*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*: Socialforskningsinstituttet.

Johansen, A. (2008): 'Fattige børn' i Bo, K.-A., Guldager, J., & Zeeberg, B. *Udsatte børn - et helhedsperspektiv*: Akademisk Forlag.

Järvinen, M. (2000): 'Pierre Bourdieu' in Andersen, H., & Kaspersen, L. B. *Klassisk og moderne samfundsteori* (2 ed.): Hans Reitzels forlag. 342ff.

Jæger, M. M., Munk, M. D., & Ploug, N. (2003). *Ulighed og livsløb: Analyser af betydning af social baggrund*. Socialforskningsinstituttet.

Kaiser. (2000). Parent-reported Behavioral Problems and Language delays in Boys and Girls Enrolled in Head-Start Classrooms. *Behavioral Disorders*, 26 (1), 26-41.

Kofoed, J. (2004). *Elevpli – inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kousholt, D. (2006). *Familie fra et børneperspektiv - fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universitetscenter.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation - introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1998). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, M. S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2011). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen)*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Larsen, T. S. (2009). *De Forsømte - Skitse til en socialvidenskabelig analyse om relationerne mellem produktionen af forsømte boligområder, de sociale kampe om det boligsociale integrationsarbejde og den boligsociale integration*. Roskilde Universitet.

Larsen, T. S. (2011). Med Wacquant i det ghettopolitiske felt. *Dansk sociologi*, 22 (1), 47-67.

Lauritsen, H., & Olsen, J. V. (2008). Raske drenge rækker ikke hånden op. *Undervisere*, 3.

Lutz. (2002). Multidimensional assesment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation. *Early Childhood Research Quaterly*, 17(4), 338-355.

Nielsen, L. P., & Olsen, P. S. (2011). *11-åriges trivsel og risiko*: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Nordenbo, S. E., Kampmann, J., Jensen, B., Johansen, I., Larsen, M.S., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førsolen)*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansen, I., Larsen, M.S., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6 årige (førsolen)*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansen, I., Larsen, M.S., Moser, T., Ploug, N. & Thornval, M. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førsolen)*: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Oldrup, H., Korzen, S., Lindstrøm, M., & Christoffersen, M. N. (2011). *Vold mod børn og unge*: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, K. E. (2006). Daginstitutionens betydning for udsatte børn - en forskningsoversigt *HPA-*

serie, 1 (Arbejdsblad 8).

Petersen, K. E. (2007). Daginstitutioner og den socialpædagogiske opgave. *Dansk Pædagogisk tidsskrift, Tema: Socialpædagogikkens genkomst* (3), 17-25.

Petersen, K. E. (2008). Når to formål skal gå hånd i hånd. *Tidsskriftet Vera, Juni* (43), 23-27.

Petersen, K. E. (2008). Working with socially endangered children in Danish Day-care institutions. *International Social Work & Society News Magazine*.

Petersen, K. E. (2009). *Omsorg for socialt udsatte børn. En analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejder med socialt udsatte børn i daginstitutioner*. Aarhus Universitet.

Regeringen (2011). *Et Danmark der står sammen – regeringsgrundlag*. Statsministeriet, set 7/3 2012,

http://www.stm.dk/Index/mainstart.asp/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringssgrundlag_okt_2011.pdf

Regeringen (2010). *Ghettoen tilbage til samfundet - et opgør med parallelsamfund i Danmark*: Statsministeriet, set 7/12, 2011,

http://www.stm.dk/publikationer/Ghettostrategi_10/Ghettostrategi.pdf

Schweinhart, e. a. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.

Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender*. SAGE Publications.

Skytte, M. (2007). *Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde* (3 ed): Hans Reitzels forlag.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*: Holt, Rinehart and Winston.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*: Akademisk Forlag.

Thorne, B. (1994). *Gender play. Girls and Boys in School*: Rutgers University Press.

Thorne, B. (2001): 'Pick-Up Time at Oakdale Elementary School: Work and Family from the Vantage Point of Children' in R. Hertz & N. Marshall. *Work and Family*: Univ. of California Press.

Thorne, B. (2005): 'Unpacking School Lunchtime' in Cooper, C. R., Coll, C. T. G. a., Bartko, W. T., Davis, H. M., & Chatman, C.. *Developmental Pathways Through Middle Childhood - Rethinking Contexts and Diversity as Resources*.

Thorne, B. (2008): 'The Chinese Girls and the 'Pokémon Kids': Children Constructing Difference in Urban California' in Jennifer Cole and Deborah Durham. *Figuring the Future: Children, Youth, and Globalization*: SAR Press. 73-97.

Warming, H. (2000). Børnehaven – integration eller marginalisering? *Social kritik*, 69.

Warming, H. (2007). Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn - er barnet på vej ud med badevandet. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, 1, 4-13.

Waquant, L. (2008). *Urban Outcasts – A Comparative Sociology of Advanced Marginality*: Polity Press.