

5

To teorier om ulighed, reproduktion og uddannelsessystem

Det spørgsmål man kan stille sig, er hvordan man teoretisk kan forklare at uddannelses- og opdragelsesinstitutioner virker ind på de sociale forskelle i samfundet. Det vil i det følgende blive diskuteret med udgangspunkt i Pierre Bourdieus og Basil Bernsteins teorier.

Bourdieus teori om reproduktionen af samfundets uligheder

Når Bourdieus teori om skolen og dens funktion i klasse-samfundet er valgt, hænger det sammen med at det er en af de mest avancerede teorier til beskrivelse af den sociale reproduktions mekanismer – ikke mindst i forhold til opdragelses- og uddannelsesinstitutioner.

Et anden grund til at se på teorien er at den er det man kan betegne som en mistænksom teori om det moderne. Som skitseret i indledningen kan man spørge hvordan det statiske, den sociale differentiering, bevares i det dynamiske, moderniseringen af socialiseringen. Fokus i Bourdieus forskning har netop været hvordan former for social reproduktion overlever moderniteten. Han har analyseret moderne institutioner eller fænomener som uddannelsessystemer, det statslige bureaukrati, de videregående uddannelser, det videnskabelige samfund osv. men også traditionelle samfund som berberne i Algeriet. Bourdieu

gør udtrykkeligt opmærksom på at han finder at den samme analyse kan anvendes på såvel traditionelle som moderne samfund. Samtidig er der en klar polemik i titlerne på nogle af de centrale analyser af moderne institutioner eller fænomener: »Arvtagerne« og »Statsadlen«¹. Titlerne såvel som centrale begreber peger tilbage til tiden før moderniteten (et begreb Bourdieu i øvrigt ikke anvender). Hermed mere end antydes den strukturelle kontinuitet, og den rolle som »arvelige« (i sociologiske betydning) privilegier fortsat spiller – også i moderniteten.²

De dele af Bourdieus teoriapparat³ der drejer sig om analysen af uddannelsessystemets funktion i den sociale reproduktion (Bourdieu & Passeron 1979, 1990, Bourdieu 1974), vil blive refereret og diskuteret i forhold til daginstitutionsområdet i Danmark i dag. I første omgang redegør jeg dog for Bourdieus generelle samfundsteori. Det skyldes at uddannelsessociologien i realiteten baserer sig på den generelle samfundsteori. De uddannelsessociologiske tekster er skrevet tidligt i Bourdieus karriere, og de centrale begreber, habitus, felt og kapital, er først udfoldet senere. Der

1. *The inheritors* (Bourdieu & Passeron 1979) og *The state nobility* (1996).
2. Paradoksalt nok understreger det hvordan Bourdieus kritiske analyser i bund og grund er en del af det moderne oplysningsprojekt. Det er ganske vist ikke et fremtrædende element hos Bourdieu – som fx hos Habermas – og Bourdieu understreger altid fornuftens historiske karakter, men det kommer direkte og indirekte til udtryk. Indirekte i fx de uddannelsespolitiske analyser hvor det flere gange understreges at kritikken af skolesystemet går på at den sociale reproduktionsfunktion altid dominerer over den »tekniske« (1997a, s. 32- se også Bourdieu & Passeron 1979, s. 56ff.). Direkte kommer det fx til udtryk i Bourdieus tilslutning til det han betegner som en »Realpolitik of Reason« (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 190 – se også *ibid.*, kapitel I-7).
3. De uddannelsessociologiske værker er skrevet sammen med Jean-Claude Passeron. For nemheds skyld vil teorien dog i det følgende blive benævnt Bourdieus teori.

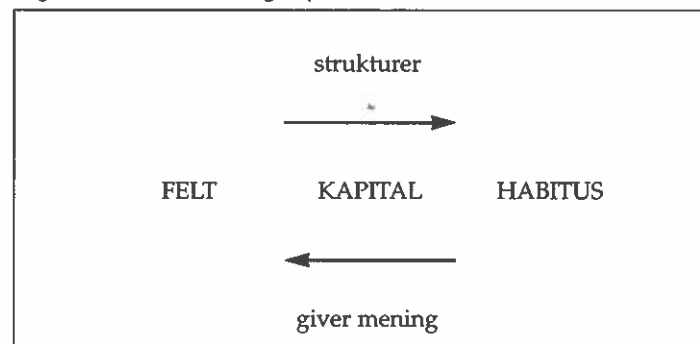
er derfor tale om en redegørelse for teorien der bygger på en systematisk og ikke en kronologisk gennemgang.

Fokus i Bourdieus arbejde har været spørgsmålet om hvordan sociale forskelle opretholdes, forandres og – ikke mindst – hvordan de på én gang forandres og opretholdes. Bourdieu har især undersøgt den franske overklasse og ikke mindst de symbolske mekanismer der gør det muligt for denne klasse at bevare sin relative position i forhold til andre klasser uanset forandringer i samfundet. De centrale begreber i Bourdieus teoriapparat er begreberne felt, kapital og habitus. Et socialt felt består af objektive sociale relationer (positioner) hvorfra der kæmpes om noget der tillægges værdi i feltet. Feltet er relativt afgrænset udadtil. Det der kæmpes om i feltet, er forskelligt i de forskellige felter og betegnes kapital. De enkelte positioner i feltet er besat af agenter¹ der hver for sig kæmper ud fra den mængde kapital de besidder. Kapital er altså både noget der anses for værdifuldt, og noget der kan besiddes. Kapital findes hos den enkelte agent som en habitus. Habitus er kropslige eller kognitive skemaer (dispositioner) der genererer handlinger. Man kan sige at de objektive sociale strukturer (feltet) strukturerer habitus hos den enkelte agent, mens omvendt agenternes habitus via deres handlinger giver social mening til og reproducerer strukturen (positionerne) i feltet. Kapital er så at sige på en gang ressource og markør af det der kategoriseres som værdifuldt.

Påvirker hinanden
Kapital: ressource

1. Bourdieus begreb for de socialt handlende. Der ligger formentlig en pointe i at begrebet »agent« på samme tid er en der udfører en handling, og en repræsentant for nogen eller noget.

Figur 3. Felt, habitus og kapital



Begreberne er altså indbyrdes relaterede og kan kun forstås gennem hinanden. De er konstruktioner der er formuleret i Bourdieus forsøg på at forklare sine empiriske, herunder bl.a. uddannelsessociologiske, fund. Man kan betragte dem som en form for forskningsprogram der går ud på at kortlægge de sociale forskelles system. Men samtidig må de også betragtes som en teori der er i stand til at give forklaringer på årsagerne til menneskers handlinger.¹ I det følgende skal begreberne forklares nærmere.

Socialt rum og kapital

Bourdieu betragter samfundet som et socialt rum. Det sociale rum omfatter en lang række positioner og mulige positioner. Positionerne er karakteriseret ved deres gensidige definition af hinanden, dvs. ved deres relation. De kan være tættere på eller længere væk fra hinanden. De er indbyrdes ordnet på en bestemt måde – over, under, ved siden af eller mellem hinanden. Det sociale rum skal forstås som et rum for kampe. Disse kampe drejer sig om at agenterne der indtager positioner, hver for sig søger at tilegne sig størst mulig kapital. Eller rettere *forholdsvis*

1. Se fx. Bourdieu 1997a, s. 129.

størst mulig kapital. Det er den relative forskel, dvs. relationen til de andres kapital, der »gør forskellen«. Kapital er altså på den ene side noget man besidder, og på den anden side kun defineret ved relationen til det andre besidder. Den ulige fordeling af kapital udgør feltets struktur.

Det der står på spil, er imidlertid ikke blot mængden af kapital i forhold til andre; det er også det der socialt skal regnes som værdifuldt, dvs. som kapital. Bourdieu bruger her kapitalbegrebet, men hans forståelse af det er anderledes end og polemisk vendt mod kun at opfatte kapital i snæver økonomisk betydning. Eller rettere det er vendt mod den almindelige opfattelse af al interesse som økonomisk. Han betoner, ligesom den klassiske nationaløkonomi og marxismen, at kapital er akkumuleret arbejde (1997b, s. 46), men hans pointe er at det akkumulerede arbejde også antager andre former end den økonomiske. Kapital er i Bourdieus forstand snarere »magt« end »penge«. Bourdieu bruger begrebet symbolsk kapital. Denne symbolske kapital er det der socialt anerkendes, erkendes eller genkendes som værdifuldt. Den symbolske kapital eksisterer bl.a. som kulturel og social kapital.¹ Den kulturelle kapital er nærmest at ligne med »dannelse« hvis man forstår dannelse som det der adskiller den dannede fra den udannede. Muliggjort af historiske fænomener som skriftsprog, uddannelsessystem og differentiering af felter har den kulturelle kapital antaget et afgørende omfang og er med moderniteten blevet den dominerende form for symbolsk kapital. Den kulturelle kapital eksisterer i forskellige un-

1. Til gengæld er det ikke helt klart i hvilket omfang den økonomiske kapital også er symbolsk kapital (jf. bl.a. Bourdieu 1997b, n. 3, s. 56; Bourdieu & Wacquant 1992, s. 119). Under alle omstændigheder er det oplagt at fokus i Bourdieus arbejde snarere har været grupper med meget kulturel kapital end grupper med meget økonomisk kapital. Selvom han flere steder anfører at den økonomiske kapital historisk er den dominerende i magtens felt, giver det en tendens til at Bourdieus teoretiske arbejde underbetoner den økonomiske kapitalers dominans.

derformer, fx som uddannelseskapital, videnskabelig kapital, litterær kapital m.fl.

Social kapital er sociale »forbindelser«, netværk man kan trække på, fx i form af familie, medlemskab af politiske partier osv. Det er den sociale kapital der bestemmer udbyttet af en »investering« af kulturel og økonomisk kapital (ibid., s. 56, n. 11).

De forskellige former for kapital kan principielt konverteres til hinanden, men det er ikke omkostningsfrit, og strategisk investerer de fleste familier i den kapitaltype som de i forvejen besidder mest af.

Den kulturelle kapital kan findes i tre tilstande (ibid., s. 46ff.): kropsliggjort, dvs. som habitus, objektgjort, fx som et kunstværk eller en bog, og institutionaliseret, fx i form af et eksamensbevis. Ligesom for den økonomiske kapital vedkommende kan man besidde mere eller mindre kulturel kapital. Mængden afhænger af mængden af kulturel kapital i ens opvækstfamilie og længden af den tidsperiode der er gået med at tilegne sig kulturel kapital.

Vi har altså at gøre med to hovedformer for differentiering: Forskel i type, fx mellem den økonomisk og kulturel kapital, og forskel i mængde af kapital. Man kan bibeholde billedet af den sociale virkelighed som et rum og betragte de to differentieringsprincipper som henholdsvis et vandret og et lodret plan i et koordinatsystem. Forskelle i mængde af kapital betegnes vertikal differentiering; mens forskelle i type kapital betegnes horisontal differentiering. Hertil kommer en tredje dimension der angiver forskydninger i de to andre dimensioner over tid.

Disse differentieringsprincippers fundamentale karakter illustreres ved påvisningen af hvordan forskelle vedrørende en lang række andre store og små sociale fænomener – uddannelse og uddannelsesniveau, politisk overbevisning, men også fritidsinteresser, sport, boligindretning,

påklædning osv. – tenderer til at fordele sig efter samme mønster. Et mønster som svarer til dels mængde af kapital, dels det relative forhold mellem økonomisk og kulturel kapital som agenten besidder

»De forskelle, der kommer til udtryk i ens praktik, i de goder man besidder, og i de holdninger man giver udtryk for, bliver til symbolske forskelle og konstituerer sig som et egentligt sprogsystem [langage] når de opfattes igennem disse sociale forståelseskategorier (...) De forskelle der knytter sig til de forskellige positioner, dvs. agenternes goder, praktikker og især *livsstil*, fungerer i ethvert samfund på samme måde som de forskelle der er konstituerende for symbolske systemer« (Bourdieu 1997a, s. 12).

Og – kan det tilføjes – dette læres også ligesom et sprog.

I en vis forstand kan skellet mellem grupper der enten besidder kulturel eller økonomisk kapital, betragtes som et vigtigt eksempel på en feltanalyse. Et socialt felt er, som ovenfor nævnt, et system af relationer mellem positioner som er besat af specialiserede agenter eller institutioner som kæmper om noget for dem fælles – altså fx et økonomisk og kulturelt felt. Grænser mellem felter angiver altså en horisontal opdeling. Eksempler på felter kunne fx være universiteterne, industrien eller det kunstneriske felt. Et felt kan også indeholde mindre felter (fx de medicinske fakulteter) ligesom felter kan overlape hinanden.

I et socialt felt er positionerne relationelt definerede, dvs. definerede ved deres forhold til hinanden og i kraft af den grænse der konstant må opretholdes i forhold til det som er uden for feltet.

Et felt er grundlæggende et konstrueret forskningsobjekt (jf. kapitel 3). Det indebærer dog ikke at alt kan opfattes som felter. Om der er tale om et felt, afhænger af om der kan påvises en for feltet selvstændig intern målestok for hvad der er værdifuldt – en specifik kapitalform og et

dertilhørende marked. En intern målestok der er vigtigere end den eksterne hvorfor udefrakommende diskurser skal »oversættes« til feltets diskurs. Et felt kendetegnes derudover af at gevinster uddeles fra positioner i feltet.

Med opdelingen i felter gives også en af forklaringerne på vanskelighederne ved at konvertere en kapitaltype til en anden. Felterne karakteriseres hver for sig af én kapitalform. Udskillelsen af felter og felternes grænselinier udtil er et historisk spørgsmål, et spørgsmål om kampe mellem forskellige former for kapital. Feltbegrebet indebærer dog ikke at de forskellige former for kapital ikke hænger sammen i ét samfund. Felterne hænger sammen i ét socialt rum. Og forholdene mellem dem afgøres i et felt Bourdieu betegner magtens felt:

»Det er et rum hvor styrkeforholdet mellem de forskellige kapitalformer bestemmes; eller mere præcist styrkeforholdet mellem de agenter der er i besiddelse af én af de forskellige kapitalformer i så tilstrækkeligt omfang at de kan dominere det tilsvarende felt. Kampene mellem disse agenter intensiveres hver gang der bliver stillet spørgsmålstejn ved den relative værdi af et af de forskellige kapitalformer (fx ved »bytteværdien« mellem kulturel kapital og økonomisk kapital.)« (ibid., s. 37).

Habitus

Hvorledes opretholdes disse felter eller strukturer? Og hvordan kan strukturerne på én gang opretholdes samtidig med at de forandres, og uden at agenterne er reduceret til blot og bart bærere af struktur eller roller? Der er ovenfor (kapitel 3) redegjort for hvordan Bourdieu på en gang søger at løsrive sig fra subjektivismen og objektivismen. For at gøre det formulerer han en handlingsteori. Ifølge den er menneskers handlinger og meningstilskrivninger bestemt af deres habitus:

»Strukturerne (...) producerer habitus, dvs. systemer af varige og overførbare dispositioner, strukturerede strukturer, prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer, dvs. som principper for generering og strukturering af praktikker og repræsentationer, der objektivt kan »reguleres« og er »regulerbare« uden på nogen måde at være resultater af at man adlyder regler, og uden at forudsætte bevidst målrettethed eller eksplicit færdighed i at mestre de operationer som er nødvendige [for at nå målene]. De er således kollektivt orkestrerede uden at være resultatet af nogen dirigents handling« (Bourdieu 1977, s. 72 (egen oversættelse)).

Habitus er altså på den ene side struktureret af det sociale felt hvor den er dannet, og strukturerer på den anden side det sociale felt hvori agenten handler netop i kraft af disse handlinger. Habitus er skabt af socialisering og skaber – tidsligt forskudt – det sociale felt via agenternes handlinger.

Ud over at være varig og overførbar karakteriserer det habitus at den, baseret på få principper, er i stand til at generere en uendelig mængde handlinger inden for forskellige samfundssfærer. Der er altså tale om handlingsprincipper og ikke et handlingsrepertoire. Habitus kan forstås som en »sans for«, et praktisk kendskab, et »know how«. Habitus er ikke »know that«, ikke regler eller rationelle planlagte handlinger. Tværtimod er agenterne ikke i stand til at gøre rede for deres habitus: En stor del af habitus' virkning beror netop på at den fungerer ikke-bevidst. Habitus er ikke-bevidst i betydningen at det er en mulighedshorisont der angiver grænserne uden for hvilke handlinger er utænkelige, fx hvilken uddannelse man kan forestille sig, hvor man vil bo, om man vil giftes, hvem man vil giftes med osv. Habitus er kropsliggjort, dvs. at det ikke drejer sig om bevidste handlingsregler der reflektivt kan

gøres rede for, men om en sans for handling der er lært »på rygmarven«. At den er kropsliggjort, indebærer ikke at habitus kun er somatisk. Den er i høj grad kognitive skemaer – men altså i en ikke-refleksiv form. Med begrebet om det kropsliggjorte angives også at habitus eksisterer i en form der er bundet til den enkelte agent.

Habitus må ikke forveksles med praksis. Habitus skaber praksis; men praksis bestemmes også af det felt hvor habitus kommer til udfoldelse. Det er en af de måder den historiske udvikling indgår i teorien: På den ene side er det den af barndommens felt strukturerede habitus der reproducerer strukturen. På den anden side foregår der kun en fuldstændig reproduktion af de objektive strukturer hvis de strukturer hvor habitus er dannet, fortsat eksisterer (ibid., s. 73).

Indprentningen af habitus er logisk en relativt irreversibel proces. De grundlæggende kategorier i habitus etableres hovedsageligt i barndommen (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 133f.). I *Outline of a theory of practice* angiver Bourdieu en række af de måder hvorpå habitus læres i berbersamfundet (Bourdieu 1977, s. 88f.): gennem »structural exercises«, dvs. spil, »lade-som-om«-lege, daglig deltagelse i rutinerede ritualer, observation af de voksnes interaktion og diskussioner, interaktion med familiemedlemmer, gennem sproget (via de underliggende doksiske strukturer og de forskellige relationer til den der tales med, som det afspejler heri) og:

»På et dybere niveau er der forholdene til moderen og faderen som med deres asymmetriske og antagonistiske komplementaritet udgør en mulighed for på en gang at internalisere skemaerne for den kønslige arbejdsdeling og delingen af det kannede arbejde.

Men det er i det dialektiske forhold mellem krop og rum (..) at man særligt tydeligt finder den form for strukturel

mesterlære som fører til kropsliggørelsen af verdens strukturer (...)« (ibid., s. 89 (egen oversættelse)).

Det er strukturerne i den sociale verden der inkorporeres. Det er modellernes handlinger, ikke selve modellerne, der imiteres – og efterhånden internaliseres som en habitus. Der er tale om en traditionel læreproces. I *Outline ...* placeret i et traditionelt samfund, men den samme type læreprocesser forekommer også i moderne samfund – ikke bare i »livet« eller »mesterlæresituationer«, men også i situationer der er organiseret som formel læring.

Læreprocessen fører til to typer mestring: praktisk og symbolsk mestring. Den praktiske mestring er den praktiske beherskelse af en færdighed, fx at kunne tale et sprog. At mestre noget praktisk er at have indarbejdet det i sin habitus. Hvorimod den symbolske mestring er den færdighed at kunne redegøre i symbolsk form for udtalte principper eller regler for det praktiske mesterskabs gebet, fx at kunne redegøre for en grammatik. Den symbolske mestring har som logisk og kronologisk¹ grundlag altid det praktiske mesterskab (Bourdieu & Passeron 1990, s. 46). Men reglerne er ikke praksis lige så lidt som en grammatik er et sprog. Det symbolske mesterskab må derfor betragtes som en selvstændig form for praksis. Det peger på *at det symbolske mesterskab også læres i praktisk – dvs. habituel – form*. At have symbolsk mesterskab indebærer således at man kan omgås en symbolsk praksis i praktisk form, dvs. internaliseret som habitus. Skal man fx redegøre for en teori eller en regel i skolen, på tv, fra en talerstol, er det ikke (nok) at kunne reglen. Man skal pr. »instinkt« vide hvordan reglen skal fremlægges, hvornår det er passende osv. – alt sammen forhold der ikke kan opstilles (symbolske)

1. Dette gælder dog, som det vil fremgå nedenfor, ikke altid i den enkelte agents socialisationshistorie.

regler for, men som forudsætter et praktisk mesterskab i omgangen med symboler. Bourdieu bruger udtrykket at habitus snarere styrer en modus operandi (arbejds måde) end et opus operatum (udført værk) (Bourdieu 1977, passim).

Dette praktiske mesterskab læres altså ved at de sociale strukturer og de dertil knyttede objektive muligheder for handling »aflejres« i kroppen. Ligesom geologiske aflejringer er der tale om en tidsmæssigt fremadskridende proces hvor tidligere aflejringer udgør grundlaget for de senere. Den tidligst dannede del af habitus udgør altså grundlaget for den senere. At habitus primært er struktureret af de tidligst erfarede sociale strukturer, og at den ikke, eller kun med store vanskeligheder, kan laves om, giver en træghed i de sociale forandringsprocesser. Derfor tenderer produktionen af det sociale felt til at blive en reproduktion.

Som ovenfor nævnt eksisterer kapital bl.a. i form kropsliggjort habitus, men habitus er ikke altid kapital: En families kapital investeres eller overgives således til den opvoksende generation gennem det uophørlige planlagte og ikke-planlagte opdragelsesarbejde der foregår i barndommen. Når barnet bliver udsat for familiens vaner, dagligdag, relationer eller med et lidt upræcist ord »kultur«, overføres denne kapital til barnet i form af en kropsliggjort kultur – en habitus. Måden hvorpå habitus antager karakter af kulturel kapital, må man forestille sig er ligesom når en vare værdifastsættes. Først når habitus optræder på et marked (felt) sammen med andre agents habitus, viser det sig om den er i stand til at markere en forskel, en distinktion, i forhold til andre agents habitus og deres mængde og type af den symbolske kapital. At kunne forudse det er imidlertid også en del af habitus. Agenter fra familier med meget kapital er netop i stand til at gøre deres kapital værdifuld gennem deres sans for det sociale felts udvikling:

»Fx er et af de privilegier der knytter sig til at være født ind i et spil, at man kan spare på sin kynisme netop fordi man har sans for spillet. Ligesom en god tennisspiller befinder man sig ikke der hvor bolden er, men der hvor den vil komme. Man placerer ikke sig selv, og ejheller sin kapital, der hvor udbyttet er her og nu, men der hvor det vil komme« (Bourdieu 1997a, s. 114).

Mængden af kropsliggjort kulturel kapital hos den enkelte agent er en effekt af dels mængden af kulturel kapital i familien, dels den tidsperiode hvor den opvoksende agent er udsat for overførsel af kulturel kapital (Bourdieu 1997b, s. 49). For di familier med stor kulturel kapital kender den kulturelle »kode« bedre, starter overførslen af kulturel kapital tidligere i disse familier.

Netop det ovenfor nævnte symbolske mesterskab kan betragtes som en form for kulturel kapital. Jeg mener at man ud fra Bourdieus teori kan beskrive to principielt forskellige måder hvorpå forskelle i det symbolske mesterskab mellem enkelte agenter er opstået. I den første form bygger det symbolske mesterskab på et praktisk mesterskab. I den anden form bygger en overlegenhed i symbolsk mesterskab på et habituel indpodet symbolsk mesterskab. Formerne kan belyses ved to eksempler:

1. form: En elev starter i 1. klasse. Hun lærer hurtigere at læse. Hun har gennem hele sin barndom hver aften fået læst historier. Hendes familie har massevis af bøger. Forældrene har allerede fra hun var ganske lille, leget bogstav- og ordlege med hende. Hun er altid blevet opfordret til at tale osv. Hun besidder et praktisk mesterskab – en »familiaritet« i sin omgang med sproget – som giver et forspring i læringen af den symbolske praksis – læsning. Her bygger indlæringen af den symbolske praksis på en habituel indlært praktisk praksis. Den abstrakte håndtering af sproget

bygger på en praktisk erfaring med sproget. Dette eksempel illustrerer den første form.

2. form: Titlen på en artikel af Ziehe (1989, s. 37ff.) *Jeg er måske også lidt umotiveret i dag...* er et citat fra en pige der, som antydnet, keder sig. Citatet skal illustrere mange moderne børn og unges evne til at forholde sig reflektivt og dermed symbolsk til sig selv. At forholde sig reflektivt til sig selv (i hvert fald sprogligt) anses almindeligvis (fx i Piagets udviklingspsykologi) for at bygge videre på et praktisk eller konkret forhold. Det er dog næppe altid tilfældet. At forholde sig reflektivt er en praksis der historisk eksisterer i større eller mindre grad i forskellige kulturer og klasser (jf. Lash 1994). Man må derfor antage at reflektiv forholden sig til sig selv er en praksis som *nogle* børn allerede ganske tidligt lærer habituel. Det giver dem så et forspring når de starter i skolen, der stort set bygger på symbolske praksisser. Det vil sige at indlæring af en symbolsk praksis bygger på et habituel kendskab til en symbolsk praksis. Man må dog formode at den anden form kræver at der i familien eksisterer et foregående praktisk mesterskab.

Familien er i Bourdieus teori en central instans for reproduktionen af den sociale struktur. Det er her den primære habitus indprentes, her agenternes kapital akkumuleres, og her den videreføres i generation efter generation. Samtidig påpeger Bourdieu i flere sammenhænge (i *Outline...*, men ekspliciteret i artiklen *I familiens ånd* (Bourdieu 1997a, s. 99ff.)) at familien er en social konstruktion. Analysen af familien er typisk for Bourdieu og illustrerer samtidig hans tilgang til sociale fænomener:

»[D]et drejer sig om en *kategori*, et fælles princip for konstruktion af den fælles virkelighed. Der er ikke noget problematisk eller selvmodsigende i at hævde at de sociale realiteter er sociale fiktioner *samtidig med* at de eksisterer i

virkeligheden, nemlig i det omfang de er genstand for fælles anerkendelse. Hver gang vi benytter os af et klassifikatorisk begreb som fx familiebegrebet, giver vi på samme tid en beskrivelse af hvordan verden rent faktisk ser ud og en forskrift for hvordan den rettelig bør se ud. At der også er tale om en forskrift, undgår imidlertid vores opmærksomhed fordi den normative funktion accepteres (næsten) overalt og tages for givet« (ibid., s. 101).

I princippet er det en analyse der kan overføres på alle andre sociale fænomener: På den ene side er de fiktioner i betydningen at de baserer sig på en fælles kognitiv konstruktion. På den anden side er de sociale *realiteter* fordi de er socialt anerkendte og objektivt udgør realiteter der strukturerer det sociale rum. Kategorien familie er samtidig et eksempel på en kategori som eksisterer i habituel form. Vi vokser op i enheder der kategoriseres som familier, ikke først og fremmest pga. af benævnelse (»vi er familien dit-og-dat«), men pga. den sociale realitet, dagligdagen, der strukturer vores opfattelse af hvordan den sociale realitet skal være. Denne sociale realitet er også institutionaliseret af staten. Senere i livet reproducerer vi »familien« aktivt via habitus, snarere i kraft af de handlinger vi foretager os (fx etablere en familie, hæve børnecheck) end ved vores eksplicite normative diskurs om familien (fx »jeg synes ethvert barn bør have både en far og en mor«). Familien som social kategori kan også illustrere afvigelsers betydning for kategorierne. Alternative boformer som kollektiver eller parforhold uden ægteskab er ofte formuleret som en direkte kritik af den traditionelle kernefamilie. Man kunne umiddelbart tro at de derfor nedbryder den normative familiekategori. Det er imidlertid ikke tilfældet. En eksplicit kritik er nemlig grundlæggende *interesseret*, dvs. spiller spillet, i dette tilfælde om hvad en familie er. For eksempel betegnede kollektiver i mange tilfælde sig selv som storfamilier og antog i nogen tilfælde ligefrem et fæl-

les navn. Ligeledes demonstrerer det papirløse parforhold uden officiel eller rituel certificering via giftermål snarere familiens overlevelsedygtighed end død (som social realitet). På denne måde kan afvigelser være med til at sikre den fortsatte reproduktion af bestemte sociale kategorier.

Bourdieu betoner at familiens indre sammenhængskraft ikke kan forklares med »uegennyttig familiekærlighed«. Også i familien er agenterne grundlæggende *interesserede*. Der kan derfor også være tale om interessekonflikter internt i familien – ja, familien kan ligefrem betragtes som et felt en miniature (ibid., s. 106). Samtidig er »den uegennyttige familiekærlighed« den etos der i mange tilfælde bedst tjener til opretholdelse af familiens sociale position udadtil over tid.

Uddannelsessociologien

Bourdieu's uddannelsessociologi er der først og fremmest redegjort for i *The Inheritors and Reproduction in education, society and culture* (Bourdieu & Passeron 1979, 1990). De er begge, som også andre af Bourdieus værker, en teori formuleret for at konstruere en videnskabelig forklaring på et konkret fænomen, i dette tilfælde den ulige sociale rekruttering til det højere uddannelsessystem i Frankrig i 1960'erne. Men samtidig er specielt *Reproduction...* et forsøg på at formulere en *universel teori om* ikke bare skolen, men *pædagogisk virksomhed*, agenter og institutioner overhovedet. *Reproduction...* er også et forsøg på at beskrive de sociale mekanismer Bourdieu havde iagttaget i sit feltarbejde blandt berberne i Algeriet. Som nævnt er der tale om værker der er formuleret forholdsvis tidligt i Bourdieus videnskabelige karriere (henholdsvis 1964 og 1970), men det betyder først og fremmest at en række af begreberne endnu ikke er udviklede. Det gælder specielt begreberne om felt og socialt rum. Der er ingen eller få modsætninger mellem essensen af teorien i *Reproduction...* og den senere teori. Det

fremgår bl.a. af den kortere *Den nye kapital* (Bourdieu 1997a, kap. 2) der er en udskrift af et foredrag om uddannelsessystemer holdt i 1989. Her er netop begreberne om socialt rum og felt indarbejdet modsætningsfrit i den tidligere teori. Analysen af pædagogisk virksomhed og uddannelsessystemet kan derfor forstås som en specifik udgave af Bourdieus generelle felt-kapital-habitus-analyse.

Det fænomen som *Reproduction...* søger at analysere, er den måde den pædagogiske virksomheds og opdragelsesrelationens asymmetri bidrager til reproduktionen af samfundets magtstruktur. Mere specifikt er bogen en teori om skolesystemer og deres bidrag til reproduktionen af den kulturelle kapital.

»Al opdragelsesvirksomhed («pedagogic action») er objektivt symbolsk vold«, starter bogen med at proklamere (Bourdieu & Passeron 1990, s. 5). Hvad ligger der i det? Jo, al opdragelsesvirksomhed er magt til at påføre i princippet vilkårlig mening og samtidig påføre denne mening som legitim. Legitimiteten af opdragelsesvirksomhedens vilkårlige symbolske vold sikres dels ved at det der objektivt er vilkårligt, fremstår som legitimt, dels ved at de magtrelationer som opdragelsesvirksomheden baserer sig på, er skjulte.

Al opdragelse baserer sig på eller relaterer sig til én (vilkårlig) dominerende kultur (ibid., s. 12, 23ff.). Dette til trods for at der eksisterer mange forskellige modsætningsfyldte »opdragelsesagenturer«. Alle opdragelsesagenturer må tilsammen betragtes som et felt hvor én opdragelseskultur dominerer. Der er ganske vist kampe om hvilken type af opdragelse eller undervisning der er »rigtig«; men denne kamp udtrykker netop at der er tale om ét felt hvor opdragelsesagenturerne er interesserede i at »spille feltets spil«. Også subkulturer, fx bestemte pædagogiske bevægelser, er placeret i feltet. De udgør med deres udtalte

modstand mod den dominerende kultur netop en bekræftelse af én dominerende kulturs eksistens fordi de relaterer sig til denne dominerende kultur.

Den pædagogiske autoritet, institutionaliseret i et skolesystem, er kendetegnet ved relativ autonomi i forhold til den magt hvorpå dens autoritet hviler. Autonomien giver sig udslag i at uddannelsessystemet tilsyneladende hviler på sin egen kultur, sine egne institutioner, sine egne »værdier« – eller snarere sin specifikke kapitalform, uddannelseskapital. Denne kultur og disse institutioner er relativt autonome i forhold til andre felter. Samtidig tenderer systemet til at reproducere denne kultur og agenter med en habitus der kan opretholde den. Autonomien er dog kun *relativ* idet dens opdragelsesautoritet kun besiddes i kraft af et delegeret mandat fra de klasser hvis vilkårlige kultur den viderebringer (ibid. s. 24). Herved bidrager uddannelsessystemet ikke alene til at reproducere sig selv; men også de sociale betingelser/dominansforhold som det er et produkt af. Eller sagt på en anden måde: Uddannelseskapital er én (om end meget vigtig) form for kulturel kapital; og dens autoritet skyldes at den regnes for kulturel kapital. Eller formuleret med feltbegrebet: Uddannelsesfeltet udgør et underfelt inden for den kulturelle kapitalens felt. Det er kun gennem sin relation til de andre felter i magtens felt at det opretholder sin opdragelsesautoritet.¹

I forordet til anden udgave betoner Bourdieu at *Reproduction...* udspringer af empiriske klasseværelsesstudier – og

1. Der er, så vidt jeg kan se, på dette punkt sket en forandring i Bourdieus teori: I *Reproduction ...* udgør magten uden for uddannelsessystemet grundlaget for magten i uddannelsessystemet. I den senere feltteori udgør uddannelsesfeltet en del af magtens felt – ganske vist med særlige kendetegn i relationen til andre felter: Det arbejde der præsteres i uddannelsesfeltet, har en særlig betydning for reproduktionen af fordelingen af den kulturelle kapital.

at bogen er »meget tættere på etnometodologien end strukturalismen« (ibid., s. viii f.). Hermed betones at skolesystemets reproduktion af den kulturelle kapital er lokaliseret til klasseværelsesinteraktion og ikke mindst lærerens praktiske kategoriseringer. Lærerens kategoriserings handlinger er til dels certificering, men først og fremmest det forhold at læreren altid implicit kategoriserer eleverne i forhold til skolens kategorier. Skolens kategorier eksisterer i institutionaliseret form, fx via eksamensbeviser, og i materialiseret form som bygninger, bøger osv., men først og fremmest i form af lærernes habitus og deres deraf følgende kategoriserings handlinger. Lærernes afgørende misken-delse, som ikke er bevidst eller »i ond mening«, er netop at de miskender, eller ser bort fra, elevernes vidt forskellige sociale forudsætninger. De elever der på forhånd kender skolesystemets kode i kraft af deres familiære opdragelse, kategoriseres således, alt andet lige, som dygtige. I virkeligheden er der tale om at skolens undervisning bygger videre på den kultur som disse børn kender fra familien. Hvorimod de børn der først stifter bekendtskab med skolesystemets kode ved skolestarten, og som skal lære den som en ny kode, af lærerne opleves mindre dygtige eller skoletilpassede. Det der således objektivt er en klasseforskel indprentet i eleverne som kropsliggjort habitus opleves af læreren, der ikke kan andet, som elevernes personlig færdighed eller evne. I *The inheritors* beskriver Bourdieu således hvordan lærerne ved universitetets humanistiske og samfundsfaglige fakultet kontrasterer den »brillante« med den »flittige«, underforstået ikke helt så dygtige, studerende. Pointen er at denne forskel snarere dækker over den studerendes forhåndskendskab til universitets kultur end medfødte evner (Bourdieu & Passeron 1979, s. 24) – en kendskab, der er direkte sammenhængende med herkomstfamiliens klasse og kulturelle kapital.

Elevens succes i skolesystemet er, alt andet lige, en funk-

tion af afstanden mellem den habitus som skolen indprenter, og den habitus der er indprentet i det foregående opdragelsesarbejde (Bourdieu & Passeron 1990, s. 43). Eftersom indprentning af habitus er en irreversibel proces, kan man tale om en *primær* habitus der er indprentet af det opdragelsesarbejde, som er udført før noget andet (ibid., s. 42). »Oven på« denne primære habitus indprenter skolen en sekundær habitus. Børn fra hjem med megen kulturel kapital kan forholdsvis modsætningsfrit konvertere denne til uddannelseskapital – fordi der i høj grad er tale om en forstærkning af den primære habitus. Børn med en primær habitus der er langt fra skolens, må derimod i høj grad opbygge nye habituelle meningsstrukturer. Deres primære habitus er derfor (i kapitalmæssig henseende) en tabt investering.

Når uddannelsessystemet har så stor succes med at indprente en arbitrær kultur og i samme bevægelse selektere elever og studerende, hænger det bl.a. sammen med den relative autonomi. Autonomien betyder at skolesystemet i forholdsvis ren form kan indprente sin egen kultur. Samtidig sker der en nem udvælgelse af dem, der er mest i overensstemmelse med skolens kultur – dem der klarer sig bedst i skolen. En del af dem ender som lærere. Lærernes habitus er netop udtryk for skolens grundindstilling: Lærerne er således karakteriseret ved at de gennem en stadig bekræftelse af deres habitus via opdragelsen i et skolesystem har internaliseret skolesystemets kategorier. Samtidig opfatter den enkelte lærer sine egne skolepræstationer som personlige og overfører den kategorisering på eleverne. Det gælder, paradoksalt nok, også lærere med en primær habitus der er langt fra skolesystemets kode. For dem har skolen alene været ramme om social opstigning¹ eller for-

1. Man kan sætte spørgsmålstegn ved om det at blive lærer på samme måde er en social opstigning i vore dages Danmark.

andring: De skylder skolen »alt« og opfatter i kraft heraf skolens kultur som så meget desto mere legitim.

Uddannelsessystemet må også betragtes som et felt med vandret opdeling efter volumen af uddannelseskapital. Her gælder det, at jo højere op i uddannelsessystemet, i desto større udstrækning tenderer lærerne til at komme fra miljøer med megen kulturel kapital – og omvendt jo længere nede i uddannelsessystemet, jo mindre kulturel kapital (ibid., s. 215, n. 23). Det placerer daginstitutionernes agenter nederst i feltet.

Bourdieu's teori i et historisk perspektiv

Fokus i Bourdieus teori er hvordan de sociale klassestrukturer reproduceres på trods af at verden forandrer sig. Teorien er bl.a. derfor blevet kritiseret for at være en statisk teori. Det rejser spørgsmålet om hvordan historiske forandringer placerer sig i teorien. Ovenfor er der peget på at teorien faktisk indtænker den historiske dimension – at der i teorien er plads til at verden bevæger sig:

Med habitus-begrebet er etableret et begreb der kan forklare hvordan strukturerne synes at reproducere sig samtidigt med at teorien ikke bare åbner rum for, men *forudsætter* menneskers handlinger. For det er først og fremmest gennem de i handlingerne realiserede habitus at strukturerne reproduceres:

»... sociale agenter er kun determineret i den udstrækning de determinerer sig selv. Men de kategorier for opfattelse og vurdering som udgør princippet for denne (selv)determination, er selv overvejende bestemt af de sociale og økonomiske betingelser for deres dannelse« (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 136 (egen oversættelse)).

Samtidig har man med feltbegrebet et begreb der kan fange

at habitus aldrig er lig med praksis, idet handlingerne altid skal realiseres i et socialt rum som konstant udvikler sig på baggrund af kampe mellem agenter og institutioner inden for felterne og mellem felterne indbyrdes. Det betyder også at forskelle ikke har nogen essens, men altid er relationelle til et bestemt tidspunkt. Når fx stadig flere får en gymnasial uddannelse, indebærer det ikke nødvendigvis social udjævning. Det betyder at agenterne med mest kapital nu må finde andre måder at gøre en forskel – en distinktion. Det kan fx ske ved at der etableres et uformelt hierarki mellem forskellige fag på de videregående uddannelser, eller ved at agenterne i højere grad trækker på deres sociale kapital når uddannelseskapitalen skal forrentes (jf. M. Hansen 1995).

Det historiske element skyldes at agenterne hele tiden habituel må komme de andre agents kommende træk i forkøbet. Jeg har ovenfor citeret Bourdieus sammenligning af agenten med meget kapital med en dygtig tennisspiller (1977a, s. 114): Den der kender spillet, befinder sig der hvor bolden vil komme – ikke der hvor den er. Spilleren foregriber i sin strategiske placering på banen (= feltet) de andre spillers træk. Når billedet imidlertid er en smule misvisende, er det fordi den dygtige spillers placering er med til at *bestemme* hvor bolden kommer hen. Eller sagt på en anden måde: Den foregribelse af fremtiden som agenter med megen kapital handler efter, har afgørende betydning for hvordan fremtiden bliver.

Er børn »interesserede agenter«?

Hvad er teoriens anvendelighed i forhold til en undersøgelse og analyse af sociale forskelle i danske daginstitutioner i dag? Der tages hul på denne diskussion nedenfor, men inden skal et mere generelt problem i teorien diskuteres, nemlig interessebegrebet.

Bourdieu har i flere sammenhænge (fx 1997a, s. 110ff.) kritiseret forestillingen om at alt hvad mennesker foretager sig, er udtryk for en rationel kalkule om størst mulig økonomisk gevinst. På den baggrund har han taget afstand fra den rationelle handlingsteori, utilitarismen og forestillingen om »homo oeconomicus«. Dels er menneskers handlinger langt fra styret direkte af strategisk planlægning, dels er der tale om mange forskellige former for »udbytte«. Med habitus-begrebet brydes med forestillingen om den i traditionel forstand rationelt styrede handling. Og hvis den sociologiske drivkraft i mennesket udelukkende er økonomisk, er der en masse handlinger der dårligt lader sig forklare. Med sine forskellige kapitalformer peger Bourdieus teori på at det er forskellige ting der er på spil i de forskellige felter – at det er forskellige slags udbytte eller interesse. Ikke mindst peger Bourdieu på at de handlinger som sædvanligvis opfattes som uegennyttige – og dvs. unyttige i økonomisk betydning – er »interesserede« i betydningen at det er noget andet der er på spil – fx ære, kulturel kapital eller videnskabeligt omdømme osv.

Selvom Bourdieu kritiserer den rationelle handlingsteori, forestillingen om »homo oeconomicus« og utilitarismen, er hans egen teori ikke immun over for en lignende kritik. Tværtimod kan man lidt polemisk sige at Bourdieu med sit interessebegreb har styrket den utilitaristiske forestilling om det egennyttige menneske ved at gøre teorien om de mål, måder og former som egennyttens sætter sig igennem

på, mere differentieret. Det er en kritik der delvis rammer habitus-begrebet. Begrebets indhold er jo netop at menneskers handlinger styres af sansen for spillet – også (ja, især) når vi ikke er os det bevidst. Men det spørgsmål man kan stille, er om alle aspekter af handlinger kan forklares som habituelt genererede (mere eller mindre vellykkede) forsøg på at forøge sin kapital i et felt? Kan andre former for basale forklaringer på menneskelige handlinger (fx meningstilskrivelse, social responsivitet) altid analytisk reduceres til interesse? Har sociale rum, som Bourdieu betegner som felter, andre sammenhængskræfter end fælles kamp om og for en kapitalform? Det springende punkt bliver således om alle handlinger analytisk kan reduceres til manifestation af en habitus som søger at forøge sin kapital.

Med begreber som livsverden eller Gemeinschaft antydes analytiske modstykker til instrumentel interesserethed. Selvom Bourdieu illusionsløst har påvist hvordan der netop i former for uegennyttig social handlen kan fremanalyseres andre kapitalformer, er spørgsmålet om man kan afvise eksistensen af noget socialt som ikke er interesseret? Man kunne fx indfange det med Johan Asplunds (1987) begreb »social responsivitet«. Begrebet dækker over det Asplund betegner som et elementært socialpsykologisk forhold: At vi altid spontant i interaktionen med andre vil forsøge at gensvare det den anden allerede har gjort (ibid., s. 11f.). Det interessante ved begrebet er at man kan indfange den interesserede handlen, men *også* en handlen der kan anskues som i bund og grund ikke-interesseret, men alligevel relateret til andre. Den sociale responsivitet er oprindelig og skal ikke læres. Når det er interessant i sammenhængen daginstitution, hænger det (med fare for at lægge op til en substantiel forståelse af habitus-begrebet) sammen med at småbørn befinder sig i en periode af deres liv hvor habitus endnu ikke er fast struktureret. Man kan sige at selvom habitus analytisk er udtryk for et menneskes

livshistorie, er det som produkt og ikke i sin skabelse at det aflæses. Den habitus der genererer handlinger, er en man analytisk slutter sig til på baggrund af handlinger og baggrundshistorie – men som det er svært at aflæse *mens* den dannes. I en eller anden forstand må man derfor opererer med noget der er før, eller mens den grundlæggende habitus dannes. Men det vil også sige at man kan forestille sig at det interesserede endnu ikke er fuldt dannet hos mindre børn. Kan man derfor forestille sig at interaktionen børn indbyrdes og mellem børn og voksne i højere grad end det er tilfældet i andre offentlige rum, er »styret« af andre logikker end »interesser« – fx en umiddelbar social responsivitet? Formentlig ja.

Teorien står og falder imidlertid ikke med om den er den *eneste* teori der kan forklare handlinger. Ved udforskningen af social differentiering i og gennem daginstitutionerne kan forskningsobjektet udmærket konstrueres, så der særligt fokuseres på den interesserede handlen – fra familiens og barnets side.¹

Her er det en styrke ved Bourdieus teori at den opererer med forskellige typer af interesse. Det spørgsmål som derfor må stilles er: Kan der identificeres en *sådan* interesse i daginstitutionssammenhænge? Hvad er den i så fald? Hvilke grupper har meget og lidt af den kapital der hører til den specifikke interesse? Hvad karakteriserer de professionelle agenter (pædagogers) habitus? Og hvordan relaterer familierne og ikke mindst børnene sig til denne interesse?

1. Et eksempel på en sådan analyse er Eva Gulløvs *Betydningsdannelse blandt børn* (1999). Her præsenterer hun en original og bourdieu-inspireret analyse af et etnografisk feltarbejde i en københavnsk børnehave hvor børnenes indbyrdes interaktion ses som situeret i et større barnefelt hvis betydninger (dvs. kapital) defineres af mere magtfulde voksne aktører.

Kan Bourdieus analyse anvendes på skandinaviske daginstitutioner anno 1999?

Ganske vist kan man anse felt-kapital-habitus for et universelt forskningsprogram for undersøgelse af forskelle i det sociale rum. Og ganske vist er teorien i den første del af *Reproduction...* formuleret som en almen teori om opdragelsen. Alligevel bør man overveje hvordan teorien kan anvendes i forhold til daginstitutioner i Danmark i dag.

Broady, en af Bourdieus fremmeste fortalere i Skandinavien, diskuterer i sin disputats noget lignende (1991, s. 298ff.). Han peger på en række forhold der gør at bl.a. Bourdieus analyse af uddannelsessystemet i *Reproduction...* ikke uden videre kan overføres til Sverige (eller Danmark):

1. Sverige er mindre end Frankrig, og den svenske kulturelle elites orientering retter sig også mod de kulturelle scener i andre lande. Det svenske kulturelle liv kan derfor i visse henseender ikke regnes for et selvstændigt kulturelt felt i Bourdieus forstand.
2. Kulturel kapital er noget andet end i Frankrig. Der eksisterer ikke én dominerende form for kapital, og der er veje til social opstigning som ikke eksisterer i Frankrig, fx gennem de faglige organisationer.
3. Uddannelsessystemet er domineret af middel- og ikke overklassen. Der er heller ikke tale om den samme enhed og det samme hierarki i uddannelsessystemet som kan findes i Frankrig. Det lader sig derfor næppe, som i Frankrig, gøre at påvise samme struktur i uddannelsesfeltet og den dominerende classes felt.

Så vidt jeg kan se, sætter disse forbehold dog ikke afgørende spørgsmålstejn ved Bourdieus fremgangsmåde. Punkt 1 angår således snarere de empiriske vanskeligheder med at afgrænse et felt – og peger muligvis også på at

felterne tenderer til at blive internationale. Punkt 2 peger på at den vandrette differentiering muligvis er større i Sverige end i Frankrig – eller at vejene er mere differentierede.

Det mest problematiske er punkt 3. Bourdieus analyse fokuserer grundlæggende på måden overklassen opretholder deres dominans. Men hvis uddannelsessystemet ikke tjener overklassen, men først og fremmest »middelklasserne«, er der tale om et brud med denne forståelse. Broady peger dog på at den svenske overklasse i stedet for det svenske uddannelsessystem betjener sig af andre typer af uddannelse, fx bestemte universiteter i USA. Og ligeledes at der fortsat også i et enhedsskolesystem som det svenske skoler der anses for bedre end andre. Samtidig peger han på at bestemte erfaringer uden for de egentlige institutioner i dag har betydning for positioneringen i det kulturelle felt – fx medlemskab af 60'ernes venstrefløjsorganisationer eller deltagelse i Nordisk Sommeruniversitet.

Broadys indvendinger peger på at det er nødvendigt *konkret* at overveje hvordan en analyse af Bourdieus type kan overføres til andre lande, andre tider og andre institutioner: Hvilket felt har vi med at gøre – og hvilke agenter? Under alle omstændigheder må det forventes at resultaterne er nogle andre end i Bourdieus franske undersøgelser.

Der skal her anføres nogle overvejelser man kan gøre sig hvis man ønsker at undersøge danske daginstitutioner i dag i dette perspektiv:

Man kan sige at man må interessere sig for sociale *forskelle* i habitus som de kommer til udtryk i agenternes historisk konkrete *praksis*. Det vil sige hvilken type forskel der er tale om, og hvordan denne forskel relaterer sig til tre forskellige gruppers habitus:

1. den familiære habitus som overføres til
2. børn hvis habitus er under dannelse. Denne dannelse forstærkes eller afkræftes af
3. de institutionelle agenter hvis habitus dels er bestemt af
 - a) deres habituelle baggrund,
 - b) det der regnes for værdifuldt i det institutionelle felt.

Et væsentligt problem er at en undersøgelse af social differentiering blandt børnene i daginstitutionen er en undersøgelse af begyndelsen til en proces som for børnenes vedkommende først er tilendebragt langt senere. For de længst uddannede er den lange vej igennem uddannelsessystemet i dag først til ende i 35-40-årsalderen. M. Hansen (1995) der delvis inspireret af Bourdieu har forsket i social ulighed i Norge, peger da også på at når man studerer menneskers uddannelses-, erhvervs- og ægteskabspositioner som resultater af en socialisationsproces, bør disse positioner tidligst studeres i 35-årsalderen. Det vil i Bourdieus forstand sige at først på dette tidspunkt har dispositionen fundet sin position i det sociale rum. Ideelt set burde man derfor følge børnene fra fødsel til voksenliv.

Der er tale om at vi studerer begyndelsen til en proces hvor mindst én anden institution, skolen, og familiens samspil hermed også må formodes at bidrage afgørende til resultatet af processen. Det peger på at daginstitutionerne i en sådan sammenhæng må placeres ikke bare i forhold til familien, men også i forhold til skolen. Som et udgangspunkt kunne man interessere sig for hvad daginstitutionens socialisering betyder i skolen. Det indebærer imidlertid ikke nødvendigvis at effekterne er blivende eller ikke erstattes af andre i løbet af skoletiden. Jeg skal nedenfor argumentere for at anskue daginstitutioner og uddannelsesinstitutioner som ét samlet felt og herudfra diskutere hvordan opdragelsen i de to institutioner forholder sig til

hinanden. Desværre er der ikke gennemført egentlige empiriske undersøgelser af Bourdieus type, hverken af det danske uddannelsessystem i sin helhed – eller af skolen. Det giver den afgørende svaghed at placering af daginstitutioner og sammenligninger med skolen må tage sit udgangspunkt i gisninger – om end begrundede – om hvad der udgør »forskelle« i skolen og de videregående uddannelser.

I forhold til familierne er det mere uproblematisk: Her kan den praktiske stillingtagen til daginstitutionen antages at være et led i den strategiske opretholdelse af familiens kapital. Der er således umiddelbar mening i og mulighed for at sammenligne familiens sociale klassetilhørsforhold med praksis i forhold til institutionen. Det er dog værd at huske på at der hele tiden sker *forandring af forskellene*. Institutioner der i dag udgør en forskel, behøver ikke at gøre det i fremtiden. Det kan illustreres med at hvor det at være i institution omkring 1970 eller tidligere i sig selv gjorde en forskel, må der med almengørelsen af institutionslivet være tale om at forskellen er forandret.

I denne sammenhæng skal det bemærkes at den måske vigtigste grund for familien til at barnet er i daginstitution, er at det skal passes mens moderen arbejder; men derfor er *måden* barnet passes på, og de *øvrige opgaver* familien tillægger daginstitutionen, alligevel af betydning.

I *Reproduction...* tillægges tidsfaktoren i skellet mellem den familiært indlærte primære og den institutionelt indlærte sekundære habitus en afgørende betydning (jf. Bourdieu & Passeron 1990, s. 42). I familier med megen kulturel kapital har barnet på forhånd lært det som værdsættes i skolen. I forhold til daginstitutioner er det imidlertid et spørgsmål i hvor høj grad skellet mellem familiens og institutionens opdragelse giver mening som et *kronologisk* skel. I Danmark i dag begynder de fleste børn i daginstitutioner

længe inden de kan tale. Selvom familien allerede *har* sat sit præg på de kognitive kategorier, kan den primære socialisering ikke betragtes som tilendebragt i samme betydning som den tidligere var ved skolestart. Lars Dencik har mest prægnant fremført dette argument med sit begreb om »dobbeltsoialisering« (Dencik m.fl. 1988). Hermed menes, som tidligere nævnt, at socialiseringen i institution og familie finder sted samtidig, og at distinktionen mellem primær og sekundær socialisering derfor nu er meningsløs.

Spørgsmålet er imidlertid om dobbeltsoialiseringstesen afgørende underminerer Bourdieus teori om forholdet mellem den familiære og institutionelle socialisering.

Bourdieu's teori står og falder ikke med kronologien: Dels fremgår det flere steder i *Reproduction...* (fx af figurerne s. 255ff.) at familier i løbet af *hele* opvæksten og uddannelsestiden leverer et input af kulturel kapital. Dels er kronologien kun et af to forhold der har betydning. Det andet er afstanden mellem hjemmets og institutionens kultur. Og at de to forhold forekommer afstanden at være den mest betydningsfulde. Såfremt barnet lærer den samme kultur de to steder, forstærkes læreprocessen. Såfremt det lærer noget forskelligt, bliver læreprocessen tendentielt fragmenteret. Man kan heroverfor indvende at det moderne (børne)liv jo netop, som fx Dencik, Ziehe o.a. påpeger, er kendetegnet ved normpluralisme. Er der så ikke i virkeligheden tale om at de børn der opdrages i forskellige kulturer, har et *forspring*? Hertil må siges: At normpluralismen måske snarere er en historisk tendens, og at den ikke, da slet ikke i uddannelsessystemet, har afskaffet én kulturs dominans. Den har muligvis gjort denne kultur mere reflekteret og verbaliseret og mindre bundet til faste normer og institutioner. Spørgsmålet er også om normpluralismen betyder det samme for børn fra alle sociale klasser. Måske er en forudsætning for at drage fordel af normpluralismen et praktisk mesterskab i omgangen med den herskende kultur. Samtidig har det, specielt for den del af under-

klassen der er længst fra uddannelsessystemets kultur, medført at truslen om anomi (dvs. normløshed) er blevet mere nærværende (jf. Lash 1994, s. 131). Dette skal diskuteres nærmere nedenfor med Bernsteins begreber: ramme, klassifikation og synlig og usynlig pædagogik. Opsummerende kan man sige at kernen i teorien om afstanden mellem familiens og institutionens kultur holder, men at kronologien som Bourdieu tillægger stor vægt, er af svindende betydning. Det afgørende spørgsmål er imidlertid fortsat hvorvidt den familiære socialisering fortsat er primær i betydningen at den påvirker socialiseringen i daginstitutionen (og senere skolen) i langt større udstrækning end omvendt.

Bernsteins teori om »usynlig« pædagogik

Jeg skal nu se på den britiske uddannelsessociolog Basil Bernsteins teori om »usynlig pædagogik«. Hele Bernsteins arbejde kan ses som et forsøg på at beskrive uddannelsessystemets magtforhold og især kontrolformer samt deres betydning for opretholdelse af klassesamfundet. Bernstein har løbende udviklet og omarbejdet sin teori. Derfor eksisterer flere af de centrale artikler i flere versioner – ligesom begreberne løbende er omarbejdet og revideret.

I modsætning til Bourdieus teori der er tæt forbundet med forskellige empiriske forskningsprojekter, er Bernsteins arbejde overvejende »ren« teori. Der er tale om konstruktion af et begrebsunivers der ganske vist af og til belyses med eksempler, og som Bernstein mener, kan og bør udforskes empirisk (jf. Bernstein 1977, s. 112), men som i bund og grund er teoretisk. Paradoksalt nok er Bernsteins teori mere konkret i forhold til historiske forandringer og skel mellem de forskellige trin i uddannelsessystemet. Han formulerer i modsætning til Bourdieu en teori om en *specifik form* for forandring af den pædagogiske praksis. Man kan betragte Bernsteins teori som en *analysemodel* der kan

anvendes til undersøgelse af pædagogiske institutioner og opdragelse. I forhold til denne bogs problemstilling – undersøgelse af daginstitutioner og social differentiering – synes denne model et velegnet udgangspunkt. Specielt synes teorien om synlig og usynlig pædagogik at have relevans for en undersøgelse af daginstitutioner i Danmark i dag. Jeg skal vende tilbage til denne relevans nedenfor.

Fokus i Bernsteins arbejde er reproduktionen af samfundets symbolske orden. Bernstein skelner mellem to aspekter af denne orden: magt og kontrol (1990, s. 33ff.). Magt har med klasserelationer at gøre, mens kontrol angår måden disse relationer opretholdes og tilegnes på. Uddannelsessystemet spiller en central rolle for produktionen og reproduktionen af den symbolske orden. Et centralt analytisk begreb er *kode*. Begrebet har spillet en rolle i hele Bernsteins teoretiske arbejde. I Danmark er Bernstein kendt for sin teori om den restringerede og elaborerede kode, men begrebet er senere udvidet langt ud over en snæver syntaktisk tilgang:

»... en kode er et regulativt princip der er stiltiende tilegnet, som udvælger og integrerer relevante meninger, former for udførelse og fremkaldende sammenhænge« (ibid., s. 101 (egen oversættelse)).

Koder regulerer agenternes dispositioner, deres identitet og praksis. Bernstein påpeger selv at kodebegrebet minder om Bourdieus habitus-begreb, men er mere indsnævret til det det kun vedrører opdragelse og uddannelse. Bernstein betegner kode som en »pædagogisk grammatik for specialiserede habitusser« (ibid., s. 3). En forskel (som Bernstein ikke påpeger) er at kodebegrebet i modsætning til habitus angår både agentens dispositioner og kulturen/institutionernes grundindstilling (fx skolesystemets kode). Koder er altså dispositioner, men de er også udvendige i forhold til

agenterne. De angiver hvad der tæller som værdifuldt i uddannelsessystemet. På denne måde minder de også om Bourdieus kapitalbegreb.

Ethvert uddannelsessystem og enhver uddannelsesinstitution kan, mener Bernstein, karakteriseres ved sin grad af klassifikation og ramme (1975, s. 88ff.). Graden af klassifikation angiver hvor stærk grænsen mellem forskellige typer af indhold i uddannelsen (fx fag) er. Ved stærk klassifikation er der skarpe grænser mellem de enkelte fag. Ved svagere klassifikation – fx institutioner baseret på tværfagligt projektarbejde – er dette skel mindre. Ramme refererer til relationen mellem underviser og undervist og mellem hverdagsviden og uddannelsessystemets viden. Jo stærkere rammen er, jo mere kontrollerer underviseren undervisningen, og jo mere esoterisk er indholdet. Klassifikation og ramme varierer uafhængigt af hinanden og kan være forskellig på forskellige niveauer af uddannelsessystemet. For eksempel er klassifikationen ofte stærk, mens rammen er svag i de øvre dele af uddannelsessystemet.

Med begreberne *synlig* og *usynlig pædagogik* betegnes praksis,¹ der bl.a. er karakteriseret ved stærk henholdsvis svag ramme og klassifikation. Disse begreber og deres klasse- og kulturbaggrund udredes nærmere af Bernstein i artiklerne *Class and pedagogies: visible and invisible* (1975/1977, s. 116ff.)² og *Social class and pedagogic practice* (1990, s. 63ff.).

Usynlig pædagogik bruges i første omgang til at betegne en pædagogisk praksis der findes i familier og i den engelske preschool og infant school (skole for 5-7-årige) (1977, s. 116). Den er karakteriseret ved:

1. Synlig og usynlig pædagogik kan også betragtes som koder (jf. 1977, s. 114 n. 9 og s. 120). Denne betegnelse anvender Bernstein dog ikke.
2. 1975-udgaven foreligger i dansk oversættelse i Enggaard & Poulsgaard (red.): *Basil Bernsteins kodeteori* (Bernstein 1974).

- at kontrol er implicit. Læreren arrangerer en kontekst som barnet udforsker. Barnet har tilsyneladende selvbestemmelse over sine egne bevægelser og sociale relationer og udvælger og strukturerer tilsyneladende sine egne aktiviteter.
- at der er begrænset vægt på undervisning og læring af specifikke færdigheder.
- at evalueringskriterierne er diffuse og flertydige.

Usynlig pædagogik er altså usynlig for barnet, ikke for pædagogen.

Skellet mellem synlig og usynlig pædagogik kan udledes af tre aspekter af den kulturelle reproduktion: *Hierarkiet* mellem pædagog og barn;¹ *sekvensregler*, dvs. hvorledes de forskellige elementer i opdragelsen er ordnet over tid, og *kriterier* dvs. hvad der er legitimt at udtrykke (1977, s. 117ff.). Den synlige pædagogik er kendetegnet ved at disse aspekter er eksplicite. Der er et klart hierarki mellem pædagog og barn. Der er en eksplicit ordning (læreplan) for uddannelse på bestemte alderstrin, og pædagogen påpeger når barnet ikke lever op til vurderingskriterierne.

Den usynlig pædagogik er omvendt kendetegnet ved at samtlige disse aspekter er implicite. I den usynlige pædagogik er den pædagogiske relations fundamentale asymmetri skjult. Hierarkiet er altså implicit. Eleven kan tilsyneladende selv kontrollere sine aktiviteter og bevægel-

1. Bernstein bruger de mere abstrakte begreber transmitter (»overfører«) og acquirer (»tilegner«). Selvom der ligger en analytisk pointe i anvendelse af disse begreber, har jeg valgt at oversætte dem med pædagog og barn. En pædagog er altså i denne sammenhæng enhver opdrager. Kun de steder hvor Bernstein har anvendt begrebet teacher, er det oversat med lærer. I artiklen er det imidlertid de fleste steder en lærer uden længere uddannelse der underviser børn under syv år, og ville i dansk sammenhæng være en pædagog.

ser. Samtidig er der dog tale om at eleven paradoksalt nok altid er synlig for pædagogen. Også sekvens- og kriterieaspekterne er usynlige – for eleven vel at mærke.

Bernstein peger på to centrale aspekter i pædagogens bedømmelse af barnet:

1. Barnets indre der er en fortolkning af barnets udviklingsstadium: modenhed og
2. Barnets ydre: aktivitet. Pædagogen slutter sig til om barnet er »parat« eller modent ud fra disse to aspekter (1977, s. 120).

I denne bedømmelse har barnets leg en central betydning. Leg er den måde hvorpå barnet er i aktivitet. Det er også den måde hvorpå barnets aktivitet bedømmes. Et barn kan lege på mange forskellige måder: frit, tvungent, socialt, alene osv. Barnet er også underkastet bedømmelse, når det *ikke* leger. »Ikke-leg« siger nemlig også noget om udvikling. En vigtig forskel på bedømmelsen af leg og fx et skolefag er derfor at *alle* barnets aktiviteter og ikke-aktiviteter kan, og bør, overvåges. Forskellen kan anskueliggøres med en sammenligning af en matematiklærers kontrol af et barns indlæring af en bestemt regneart med en pædagogos ditto af et barns »udvikling«. Ud fra aktivitetstype eller ikke-aktivitet og fortolket under indtryk af udviklingspsykologien bedømmes niveauet for barnets udvikling.

Det forventes at hvert barn er unikt i sin leg. Barnet skal sætte sit eget præg på legen. Leg er »personlig« snarere end »individuel« – dvs. at det er det personlige præg snarere end det private der (bør) karakterisere(r) legen.

Ifølge Bernstein afspejler forholdet til leg som »pensum« grundlæggende middelklassens forhold til arbejdet: Leg er arbejde, og arbejde er leg.

Hvis vi vender tilbage til spørgsmålene om sekvens og

kriterier, ses det nu på hvilken måde den usynlige pædagogik er implicit. Sekvensen afhænger ikke af en på forhånd fastlagt plan eller barnets alder. Det afhænger derimod af pædagogens usynlige vurdering af barnets aktivitet og udviklingstrin, men begge dele er skjult for barnet. Det samme gælder menings- og evalueringskriterier. Bernstein bruger som eksempel, at når en moderne infant school-lærer vurderer et barns tegning, sker det ikke, som ved den synlige pædagogik, ved at påpege mangler (fx »Hvor er husets skorsten?«), men derimod ved en diffus støtte som efterlader et indtryk af at det er barnets egne kriterier der gælder. Bernsteins (implicitte!) pointe er at pædagogen bemærker »manglerne« i barnets tegning, men ikke udtrykker dem eksplicit.

Hvad er vurderingskriteriet i den usynlige pædagogik? Kriteriet er dobbelt: På den ene side er den usynlige pædagogiks skjulte læreplan den synlige pædagogik (1977, s. 143). På den anden side indebærer den usynlige pædagogik samtidig nogle *andre* krav end den synlige.

At den synlige pædagogik er den usynliges skjulte læreplan, hænger sammen med to forhold. Efterhånden som barnet fortsætter op gennem skolesystemet, øges klassifikationen eller, om man vil, det eksplicite krav om faglige færdigheder. Det barn eller den familie der ønsker at forbedre sig på den kommende synlige pædagogik, må starte i god tid. Det vil sige at den synlige pædagogiks kriterier er kriterier i betydningen at de skal opfyldes en gang i fremtiden. I denne forbindelse spiller brud imellem forskellige dele af uddannelsessystemet og forberedelse af disse brud en central rolle.

Samtidig er den synlige pædagogiks kriterier, som i tegneeksemplet ovenfor, altid til stede i den usynlige pædagogik, først og fremmest i kraft af lærerens vurderinger. I *Social class and pedagogic practice* er Bernsteins model at den

usynlige pædagogik altid er indlejret i synlig pædagogik (1990, s. 84). Man kan forestille sig det som fx et krav om at kunne stave indlejret i et projektarbejde i en folkeskoleklasse. Kravet er aldrig ekspliciteret (ja, måske oven i købet direkte undsaagt), men vil alligevel »sive« igennem til eleven. Den elev der »kender koden«, vil aflæse kravet om at stave rigtigt, mens eleven der ikke kender koden, vil undre sig over lærerens, og evt. de andre elevers, vurderinger af projektarbejdet.

Samtidig indebærer den usynlige pædagogik som sagt nogle *andre* krav end den synlige: Først og fremmest kravet om at barnet personliggør sit produkt og får forskellige elementer til at smelte sammen. Bernstein formulerer det med sætningerne »sæt dit kendetegn«, og »ting skal bringes sammen« – i modsætning til den synlige pædagogiks »efterlad ting som du finder dem«, og »ting skal holdes adskilt« (1990, s. 81). Det er den personlige kompetence snarere end den konkrete individuelle præstation der vurderes. Kravet om udvikling af personligheden står i modsætning til den synlige pædagogiks krav om at udvikle individuelle færdigheder med henblik på definerede positioner i arbejdsdelingen. I forhold til opretholdelse af den sociale orden skelnes mellem personlig og individuel/positionel organisk solidaritet. »Personlig« skal i denne forbindelse forstås som en (om)dannelse af personens mentale strukturer og dispositioner. Personen er fleksibel og flertydig med et »åbent« forhold til symbolske koder. Modsætningen hertil er individet der besætter en bestemt position i arbejdsdelingen. Den sociale kontrolform ved personlig organisk solidaritet er deltagelse og kommunikation, hvor den ved den individuelle er underkastelse eller affinden sig med sin position i arbejdsdelingen.

Bernstein diskuterer *klasseforudsætningerne* for de to typer af pædagogik:

Historisk forklares opkomsten af den usynlige pædagogik med forandring i arbejdsdelingen – specielt for den gruppe i samfundet der har med udøvelsen af den sociale kontrol at gøre – en gruppe Bernstein betegner som middelklassen. Når koder med svag ramme og klassifikation er i fremmarch i uddannelsesinstitutionerne, hænger det sammen med (1977, s. 110f.):

- Forandring af viden, specielt i uddannelsessystemets højere niveauer der på en gang bliver mere uddifferentierede og integrerede.
- Forandring i arbejdsdelingen gør færdighedskravene mere kontekstafhængige og generaliserede.
- At det bedre er i overensstemmelse med en lighedsideologi.
- At det synes bedre egnet til opretholdelse af den sociale kontrol. Da samfundets generelle klassifikationer og rammer er i opbrud, bliver det sværere at opretholde kontrol med fastlagte rammer og klassifikationer. Samfundsordenen må i stedet for gennem interpositionel opretholdes via *interpersonel*, dvs. kommunikativ, kontrol. Denne nye form for social kontrol indebærer at uddannelsessystemet presses i retning af en pædagogik der tager højde for en interpersonel form for kontrol. Uddannelsessystemet er nemlig det system der formidler den symbolske sociale kontrol og varetager uddannelsen af »de sociale kontrollører«, dvs. middelklassen. At arbejdsdelingen og koden i uddannelsessystemet forandres på denne måde, bliver af central betydning for middelklassefamiliens opdragelse. Det lægger et pres på familien til at forberede barnet i psykologisk og kommunikativ forstand for at det kan få tilstrækkeligt udbytte af offentlig uddannelse (1977, s. 131). Det er først og fremmest moderen der får denne opgave på sig; men i takt

med at middelklassekvinderne påtager sig arbejde uden for familien, overlades opgaven til preschool som reproducerer moderens opdragelsesfunktion.

At den usynlige pædagogik er en middelklasseopdragelse, kan aflæses af dens økonomiske og symbolske forudsætninger. *Kontrol* i opdragelsen retter sig som ovenfor nævnt mod hele barnets person. Barnet søges overvåget – ikke kun i tid og rum – men især ved at barnets indre søges eksponeret gennem fortolkninger af dets modenhed, motivation og intentioner.¹ Det er således ikke kun barnets handlinger eller præstationer der kontrolleres, men også dets intentioner og motiver. Kontrollen har snarere karakter af en interesseret kommunikation med barnet end af åbenlyse påbud, forbud og regler.

Den symbolske opfattelse af rummet er væsensforskellig fra den synlige pædagogiks. Der er tale om at rummet er mere åbent. Der er ikke de samme grader af klassifikation og ramme. En Freinet-skole kan betragtes som et idealtypisk eksempel på et sådant rum. Den symbolske opfattelse af rummet er at det er åbent for at den enkelte kan (skal) sætte sine kendetegn (1990, s. 80f.).

Endelig forudsætter den usynlige pædagogik et langt *tidsperspektiv* i forhold til uddannelse. Med sin langsomme rytme og implicite kriterier er den usynlige pædagogik sammenhængende med at barnet befinder sig længe i uddannelsessystemet. For middelklassefamilier bliver perioden med en usynlig pædagogik en periode hvor barnets kreative talenter kan udvikles, og samtidig en forløber for en periode med stærk ramme og klassifikation (primært i den sekundære del af uddannelsessystemet).

Hvad er klassebaggrunden for den synlige henholdsvis

1. Jf. også Ziehe & Stubenrauchs påpegning af moderne forældres umættelige trang til at vide alt om deres børn (1983, s. 69f.).

den usynlige pædagogik? Bernstein ser den synlige pædagogik som forbundet med det han betegner som den *gamle* middelklasse, mens den usynlige er forbundet med den *nye* middelklasse. Præcis hvad der menes med de to begreber, er ikke helt klart; men formentlig henregner han det økonomiske småborgerskab og det klassiske bureaukrati til den gamle middelklasse og de statslige mellemlag der er vokset frem med velfærdsstaten, til den nye middelklasse. Den gamle middelklasse baserer sin magt på enten forretning eller professionelle positioner. Begge dele forudsætter eksplicite og entydige værdier. I modsætning hertil baserer den nye middelklasse sig på og opretholder feltet af symbolsk kontrol – herunder uddannelsessystemet (1977, s. 127):

»Motsætningen mellem fraktioner af middelklassen drejer sig ikke om radikale forandringer af klassestrukturen, men om modsatrettede former for social kontrol« (1977, s. 128).

Den nye middelklasse repræsenterer således et brud med *formen* for symbolsk reproduktion, men samtidig en *opretholdelse* af den sociale kontrol.

Med sin svagere ramme og klassifikation indebærer den usynlige pædagogik større mulighed for inddragelse af familiens kultur. Den usynlige pædagogik synes derfor potentielt at være mere fordelagtig for arbejderklassens børn end den synlige (1977, s. 137f.).

Imidlertid er der en række problemer heri. I princippet er de kompetencer som førskolen via den usynlige pædagogik videregiver, også mulige for moderen (!) i arbejderklassen at videregive. Men her træder så forskelle i kriterier, kontrolformer, pædagogisk stil – ja, selv i aktivitetsindholdet – mellem førskolens og moderens kultur imellem. Førskolens kultur baserer sig nemlig på den nye middelklassens forudsætninger. Der er derfor stadigvæk tale om et brud for arbejderklassens børn. Bernstein tillæg-

Skema 2. Synlig og usynlig pædagogik

	SYNLIG PÆDAGOGIK	USYNLIG PÆDAGOGIK
Klassifikation og ramme	Stærk	Svag
Hierarki	Eksplicit	Implicit
Sekvens og kriterier	Eksplicitte	Implicitte
Organisk solidaritet	Individuel/ positionel	Personlig
Personopfattelse	Rigid	Fleksibel/flertydig
Vurderingskriterium	Præstation	Kompetence
Klassegrundlag	Gammel middel- klasse	Ny middelklasse
Kontrolform	Positionel	Kommunikativ
Forhold til arbejds- deling	Reproduktion	Reproduktion

ger det også en betydning at den teori, udviklingspsykologi, som førskolen baserer sin opdragelse på, er relativt ukendt for arbejderklassemoderen.

Man kan diskutere hvilken betydning denne forskel har på det praktiske plan. Det sætter i det hele taget spørgsmålstegn ved om det billede Bernstein giver af arbejderklassens opdragelse, er korrekt – i hvert fald i forhold til Danmark anno 1999. Specielt ved om det som Bernstein betegner middelklassens værdier, ikke har bredt sig til andre klasser (det diskuteres nærmere i kapitel 6). Men under alle omstændigheder peger det på at også med usynlig pædagogik er uddannelsesinstitutionerne institutioner med middelklassekode som det dominerende.

Hvorledes er Bernsteins teori relevant i forhold til daginstitutioner i Danmark i dag? Daginstitutioner kan betragtes som næsten idealtypiske institutioner baseret overvejende på usynlig pædagogik – i dag måske mere end nogensinde.

Det problem som Bernstein tager op, er spørgsmålet om hvordan andet end en traditionel lærerstyret pædagogik kan forstås i et reproduktionsperspektiv. Det er samme problematik som Bourdieu tager op i *Reproduction ...*; men tilgangen er en anden: Bernstein forholder sig mere specifikt til uddannelsessystemet og specielt til en specifik forandring af pædagogikken. Han søger at vise at reproduktionen fortsætter, blot i en anden form – også med den usynlige pædagogik.

Skellet mellem synlig og usynlig pædagogik kan forstås i to betydninger: en historisk og en niveaudelt.

Hvad angår *niveauer*, peger Bernstein på at den usynlige pædagogik først og fremmest kan findes i de nederste dele af uddannelsessystemet. Det vil i engelsk sammenhæng sige i *infant school* og i starten af *primary school*. Derimod er den sekundære del af uddannelsessystemet karakteriseret ved synlig pædagogik. For den mindre gruppe af unge der fortsætter på længere videregående uddannelser, er der igen tale om at »rammen« løses, mens klassifikations sædvanligvis styrkes.

Historisk er det Bernsteins antagelse at hele uddannelsessystemet synes at bevæge sig i en retning hvor den usynlige pædagogik styrkes i forhold til den synlige. I den senere *Social class and pedagogic practice* er dette billede dog nuanceret idet han peger på hvordan den stigende markedsorientering på den ene side svækker uddannelsessystemets ramme, idet det bliver mere påvirkeligt over for eksterne økonomiske styringsmekanismer, brugerstyring osv., og på den anden side styrkes klassifikationen med eksplicit formulerede læreplaner, ny målrettedhed osv. (1990, s. 86ff.)

Bernsteins teori kan i forhold til daginstitutionerne lede til følgende overvejelser:

1. Teorien giver en ramme hvor forandringerne af en mere traditionel pædagogisk praksis (synlig pædagogik) anskues som på den ene side en forandring af formen og på den anden side en reproduktion af indholdet i den sociale arbejdsdeling. Den udgør et brud med den almindelige opfattelse, der ikke mindst trives i mellemlagene, at en ikke-autoritær pædagogik fjerner hierarkisk arbejdsdeling. Bernsteins teori peger på at daginstitutionernes pædagogiske praksis (og anden usynlig pædagogik) i høj grad er funderet i en bestemt klasse, nemlig de nye mellemlags, forudsætninger. Der er altså fortsat tale om en sammenkædning mellem en specifik klasses familiære socialisation og institutionssocialisation. Det kræver dog, som Bernstein selv bemærker, også en empirisk undersøgelse. Sammenhængende hermed er spørgsmålet om hvordan denne pædagogik »virker« over for børn med forskellig klassebaggrund?
2. Hvilken rolle spiller *brud* i løbet af uddannelsestiden for børn med forskellig klassebaggrund? Hvilken betydning har skift i ramme og klassifikation og mellem mere eller mindre synlig og usynlig pædagogik? Her kan det specielt være interessant at se på bruddet mellem daginstitution og skole.

En række af de kompetencer der læres i daginstitutionerne, er *mere* arbejdslivsrelevante end de der læres i skolen. Det gælder fx de grundlæggende sociale kompetencer (jf. kapitel 4). Det kunne pege på betydningen af rammebegrebet. Ikke kun det indholdsmæssige (fra leg til fag) udgør en væsentlig forandring i overgangen fra børnehave til skole. Det spiller også en rolle at skolen i modsætning til daginstitutionen opretholder en skarpere grænse såvel i forhold til familien som i forhold til det almindelige hverdagsliv, ikke

mindst arbejdslivet. Når sammenhængen mellem daginstitution og arbejdsliv umiddelbart er svær at få øje på, kan det hænge sammen med at børn går i daginstitution i den periode af deres liv hvor de aldersmæssigt befinder sig længst væk fra arbejdslivet.