

Daginstitutionen som sundhedsfremmende setting

*En undersøgelse af hvordan daginstitutionen kan bidrage til
reduktion af social ulighed i sundhed*



MASTERAFFHANDLING

Udarbejdet af Anette Schulz

Specialkonsulent Anette Schulz
Udvikling og forskning
Videncenter for Sundhedsfremme
University College Syddanmark
Lembckesvej 3 – 7
6100 Haderslev

M: 2311 9718
E: ans@ucsyd.dk

© Anette Schulz

Forord

Vi lever i et postmoderne samfund, hvor traditionelle klassestrukturer synes at anses for at være opløste, og hvor der nu er 'frit valg på alle hylder'. At blive arbejder eller akademiker er ikke længere noget man er født til, det er noget man kan vælge – polemisk formuleret: *“Du kan, hvad du vil”*. Social opstigning er udelukkende en individuel beslutning, og individet gives hermed forøgede muligheder for at skabe sin egen livshistorie.

Dette til trods, er reduktion af social ulighed – og herunder social ulighed i sundhed – en af vor tids største udfordringer, og dette speciale skal ses som et bidrag til at tydeliggøre, italesætte og nytænke disse udfordringer.

I forbindelse med udarbejdelse af specialet skal lyde en stor tak til min vejleder Jeanette Magne Jensen for kontinuerlig og konstruktiv sparring.

Ligeledes tak til min kollega Ulla Pedersen og min søster Marianne Schulz for kritisk gennemlæsning af specialet.

Sidst men ikke mindst tak til mine børn, som har udvist en uvurderlig forståelse for, at *“mor arbejder”*.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	5
KAPITEL I: SCENEN SÆTTES	6
1.1. INDLEDNING.....	6
1.2. ULIGHED I SUNDHED – EN SAMFUNDSMÆSSIG UDFORDRING	7
1.3. SOCIAL MOBILITET SOM MÅL FOR INTERVENTIONER	8
1.4. DAGINSTITUTIONEN SOM INTERVENTIONSMILJØ	9
1.5. PROBLEMFELTET	10
1.5.1. PROBLEMFORMULERING	11
1.6. BEGREBSAFKLARINGER.....	11
1.6.1. SUNDHED.....	11
1.6.2. SOCIAL ARV	12
1.7. SPECIALETS OPBYGNING	12
KAPITEL II: DESIGN OG METODE	13
2.1. INDLEDNING.....	13
2.2. VIDENSKABSTEORETISKE FORUDSÆTNINGER	13
2.3. IDENTIFIKATION AF EN EKSEMPLARISK SUNDHEDSPÆDAGOGISK PRAKSISFORM	14
2.4. DOKUMENTANALYSE	15
2.4.1. DOKUMENTUDVÆLGELSE.....	17
2.4.2. DOKUMENTANALYSE OG -FORTOLKNING.....	19
2.5. JURIDISKE OG ETISKE OVERVEJELSER	20
2.6. METODEKRITISKE OVERVEJELSER.....	21
KAPITEL III: DEN SOCIALE MOBILITETS STRUKTUR	23
3.1. INDLEDNING.....	23
3.2. SOCIALE CIRKULÆRE MOBILITETSMØNSTRE OG LIVSBANEEFFEKTER	23
3.3. SAMMENFATNING	26
KAPITEL IV: MOBILITETSFREMMENDE SUNDHEDSPÆDAGOGIK	27
4.1. INDLEDNING.....	27
4.2. TEORETISKE DISPOSITIONER	27
4.2.1 SOCIAL STRATIFICERING	27
4.2.2. DEN SOCIALE POSITION OG KAPITALENS BETYDNING	29
4.2.2.1. <i>Habitus</i>	30
4.2.2.2. <i>Felt</i>	30
4.2.2.3. <i>Kapital</i>	31
4.2.3. EN SOCIAL TEORI OM LÆRING	32
4.2.3.1. <i>Identifikation og samhandling</i>	37
4.3. TEORETISK SAMMENFATNING.....	40
4.4. EN EKSEMPLARISK SUNDHEDSPÆDAGOGISK PRAKSISFORM	43

KAPITEL V: SUNDHEDSPÆDAGOGISK PRAKSIS I DAGINSTITUTIONEN 45

5.1. INDLEDNING.....	45
5.1.1. LOV OM PÆDAGOGISKE LÆREPLANER I DAGTILBUD TIL BØRN	45
5.2. ANALYSE AF INSTITUTIONELLE PÆDAGOGISKE LÆREPLANER	46
5.2.1. FORFATTERSKAB, GENRE OG KONSTITUTIONEL KONTEKST	46
5.2.2. INTENDERET PÆDAGOGISK PRAKSIS I DAGINSTITUTIONEN	47
5.2.2.1. Læreplan I.....	47
5.2.2.2. Læreplan II	49
5.2.2.3. Læreplan III.....	51
5.2.3. SAMMENFATNING.....	52
5.3. METODISKE KOMPLIKATIONER OG OVERVEJELSER	53
5.4. KVALIFICERING AF INTENDERET PÆDAGOGISK PRAKSIS	53

KAPITEL VI: DAGINSTITUTIONEN SOM SUNDHEDSFREMMENDE SETTING..... 58

6.1. INDLEDNING.....	58
6.2. EN BELYSNING AF SPECIALETS HOVEDRESULTATER.....	58
6.3. DEN PÆDAGOGISKE LÆREPLAN I PRAKSIS.....	62
6.4. FREMTIDIGE UDFORDRINGER	63

LITTERATURLISTE..... 66**APPENDIKS..... 71**

BILAG 1: ANALYSEPROTOKOL I.....	71
BILAG 2: ANALYSEPROTOKOL II.....	75
BILAG 3: ANALYSEPROTOKOL III.....	78

OVERSIGT OVER FIGURER

Fig. 1: Specialets analytiske struktur	20
Fig. 2: Individets identitetsdannelse, positionstildeling og kapitalgenerering	38
Fig. 3: Den sociale mobilitets teoretiske præmisser.....	41
Fig. 4: Tre strategiske niveauer.....	42
Fig. 5: Systematisk selvevaluering i daginstitutionen.....	55
Fig. 6: Matrice for udarbejdelse af pædagogiske læreplaner	56

Abstract

In connection with a voiced political wish for the social inequality within health to be reduced, the day-care centres are accentuated as a significant attainment environment.

The hypothesis of this Master's thesis is that an institutional pedagogical practice seeking to advance exposed children's social mobility in an upward direction will contribute towards the social inequality of health being reduced. Based on this hypothesis the purpose of the thesis is to identify an exemplary health pedagogical practice form of social mobility enhancing character, and to examine how this practice form may contribute to qualify intended pedagogical practice in the day-care centres.

On the basis of a literary study social mobility patterns are identified which, together with a series of social constructive theoretical conditions, result in the formulation of a social mobility enhancing practice form. This practice form creates the basis for a document analysis, designed as a case study, in which three nursery curriculums are forming the analysis element. The analysis strategy used, to identify existing intended pedagogical practice in the day-care centres with a view to point out possible qualification areas, is a cross-case synthesis, in which each individual nursery curriculum is concluded separately, prior to a final conclusion.

In the light of the literary study it is argued that health pedagogical practice in the day-care centre ought to be characterized by a pedagogical approach which, based on the child's background and preferences, seek to further his/her cultural and social resources by establishing heterogeneous practice communities, in which the child is included as an equal participant.

It is shown that the day-care centres have a pronounced focus on the individuality of the child and lesser focus on the child participating as an equal participant. On the basis of this a matrix is presented, designed as a question frame, with a view to qualify the nursery curriculums and inscribe these into social mobility advancement optics. Further a model for institutional self-evaluation is presented, to contribute towards creating room for reflexiveness in the day-care centres. Attention is drawn to a need to focus on the process of implementation, a need for further research into this subject and a need to set aside funds for mobility enhancing pedagogical competence and method development.

Keywords: Health inequalities, social mobility, day-care centres, health pedagogical practice.

Kapitel I: Scenen sættes

1.1. Indledning

På trods af, at ønsket om reduktion af den sociale ulighed i sundhed har været på den politiske dagsorden i Danmark siden 1960'erne (Simonsen 1999), dokumenterer danske studier en fortsat og konsekvent differentiering i sundhed blandt forskellige sociale grupper forstået således, at individer positioneret lavt i den samfundsmæssige orden i højere grad er sundhedsmæssigt udsatte end individer positioneret højere i denne orden¹ (se f.eks. Brønnum-Hansen 2006, Ekholm et al. 2006, Kjølner et al. 2007). Det er hermed en markant sundhedspolitisk udfordring at begrænse uligheden i sundhed i Danmark.

Nærværende speciale er båret af et ønske om at undersøge, hvordan daginstitutionen som setting kan bidrage til reduktion af denne ulighed. At netop daginstitutionen er udvalgt som undersøgelsesgenstand, skyldes fire forhold: For det første nævnes daginstitutionen som et væsentligt forebyggelsesmiljø i den danske sundhedsstrategi (Regeringen 2002). For det andet peger internationale undersøgelser på, at daginstitutionens investering i barnet har afgørende betydning for dets livsbane (Melhuis 2003). For det tredje har der i dansk forskning ikke været tradition for at beskæftige sig med daginstitutionen som genstandsfelt i relation til udsatte børn (Jespersen 2006), hvilket betyder, at den forskningsbaserede viden på området er meget begrænset. Og for det fjerde er jeg, i kraft af mit ansættelsesforhold, ofte i berøring med daginstitutionen, hvor bl.a. kompetenceudvikling af det pædagogiske personale indgår som en del af min beskæftigelse. Udarbejdelsen af dette speciale har derfor både til formål at bidrage til øget viden om daginstitutionens mulighed for at bidrage til at reducere den sociale ulighed i sundhed og fremadrettet at bidrage til kvalificering af mit arbejdsfelt.

I dette første kapitel redegøres kort for socioøkonomiske forskelle i sundhed og sundhedspraktik med det formål at skabe en forståelse for problematikens omfang og relevans. Der peges på nødvendigheden af at anlægge et strukturelt fokus på den sociale ulighed, og daginstitutionen inddrages som en relevant setting i relation til ønsket om at reducere den sociale ulighed i sundhed. Herefter følger udledning af en problemformulering, begrebsafklaringer samt en beskrivelse af specialets opbygning.

¹ Baggrundsvariablerne for social position er henholdsvis arbejdsstilling, uddannelse og indkomst.

1.2. Ulighed i sundhed – en samfundsmæssig udfordring

Eksistensen af social ulighed i sundhed dokumenteres i et utal af danske studier. Det er bl.a. muligt at påvise betydelige forskelle i helbred; f.eks. er hjertesygdomme og forskellige kræftformer overrepræsenteret hos lavt positionerede individer (Osler 2006). I relation til sundhedspraktik ses en lignende differentiering, hvor der bl.a. er tale om forskelle i kostsammensætning, motionsmønstre og rygevaner (Ekholm et al. 2006).

I Danmark lever et individ med høj uddannelse i gennemsnit tre til fire år længere end et individ med lav uddannelse (Holstein et al. 2007). En 30-årig mand med højt uddannelsesniveau kan forvente en restlevetid på 7,4 år længere end en mand med lavt uddannelsesniveau og kan tillige forvente 11 ekstra raske leveår (Brønnum-Hansen 2005). Nye undersøgelser peger endvidere på, at uligheden i dødelighed i Danmark er vokset i 1990'erne; mens dødsraten i gennemsnit er faldet med 4 procent for mænd og 3,5 procent for kvinder med mellem eller højt uddannelsesniveau, er faldet for mænd og kvinder med lavt uddannelsesniveau på kun henholdsvis 2,3 procent og 1,2 procent (ibid. 2006).

Internationalt ses lignende socioøkonomiske forskelle i sundhed. Et sammenlignende studie af forskelle m.h.t. selvvurderet helbred, langvarig sygdom, aktivitetsbegrænsninger pga. sygdom og dødelighed mellem socioøkonomiske grupper i 11 europæiske lande viser, at forekomsten af både dårligt helbred, sygdom og dødelighed er størst hos lavt positionerede individer (Mackenbach et al. 1997). Et bemærkelsesværdigt resultat af undersøgelsen er, at uligheden er mest udtalt i de nordeuropæiske lande, hvilket umiddelbart indikerer, at et udbygget velfærdssystem, med principielt lige adgang til offentlige ydelser, ikke er ensbetydende med mindre social ulighed i sundhed.

Den sociale ulighed i sundhed er ikke kun et påvist fænomen hos den voksne del af befolkningen, da der foreligger studier, som dokumenterer samme tendens hos børn og unge. Det er her muligt at påvise sociale gradienter inden for stort set alle forhold, der direkte eller indirekte påvirker sundheden. Det drejer sig f.eks. om tidlig fødsel samt lav fødselsvægt og dødelighed i de første leveår, om både objektivt og subjektivt vurderet helbred, om sundhedspraktik, herunder mad-, motions-, alkohol- og rygevaner og om trivselsrelaterede faktorer såsom bl.a. mobning og følelsen af ensomhed (Due et al. 2003, Holstein et al. 2007, Kjølner et al. 2002; 2007, Petersen et al. 2000).

I "Sund hele livet - de nationale mål og strategier for folkesundheden 2002-10" understreger regeringen (2002), at social lighed i sundhed er en grundlæggende værdi i et velfærdssamfund. Det fremgår, at samfundet har et ansvar over for de svageste og udsatte grupper, samt at der bør gøres en indsats for at

reducere den sociale ulighed i sundhed. Imidlertid synes gennemførte interventioner ikke at have den ønskede effekt, idet uligheden, som vist ovenfor, er stigende.

De gennemførte interventioner har primært haft et individorienteret fokus (Scocozza 2006), hvilket bl.a. kommer til udtryk i den danske sundhedsstrategi ved, at “[...] *en vigtig forudsætning i det forebyggende arbejde er [...] relevant information, så den enkelte kan træffe sine valg på et veloplyst grundlag*” (Regeringen 2002: 57). Et sådant fokus synes umiddelbart problematisk. For det første fordi individets sundhedstilstand i høj grad synes relateret til den position, individet besidder i den sociale struktur, og en dominerende individfokusering kan således medføre, at de sociale strukturers indflydelse på individets sundhed overses. For det andet fordi der kan opstå en tendens til 'victim blaming' (Tones et al. 2004: 14), dvs. at det er individets egen skyld, hvis det ikke formår at være sundt.

På baggrund af ovenstående vil jeg i næste afsnit anlægge et strukturelt fokus på den sociale ulighed og pege på fremme af individets sociale mobilitet som en mulighed for at reducere den sociale ulighed i sundhed.

1.3. Social mobilitet som mål for interventioner

Som påpeget ovenfor eksisterer væsentlige differencer i sundhed imellem forskellige sociale grupper i samfundet. Sociale forskelle opstår som en naturlig følge af et individs karaktertræk samt sociale roller og positioner og er således ikke nødvendigvis forbundet med en hierarkisk struktur. Celia Heller (1969:3) noterer: “*Positions may be differentiated from one another and yet not ranked relative to each other*”. F.eks. synes den position, et skolebarn besidder, eller de sociale roller, som skolebarnet indtager, ikke at være hverken over- eller underlegent den position, som et børnehavenbarn besidder – blot anderledes.

Stephen Sanderson (1999:420) definerer social ulighed som: “*Unequal levels of social influence or prestige [...] among individual members of a society*”. En anden definition findes hos Harold Kerbo (2006:9): “*Social inequality is the condition whereby people have unequal access to valued resources, services, and positions in society*”. Social ulighed er således i modsætning til sociale forskelle direkte relateret til den position, individet optager i den sociale struktur, og med denne forståelse synes det meningsfuldt at fokusere på *positionen*² frem for selve *individet* i relation til sundhedsfremmende interventioner.

² Jeg redegør i kapitel IV “Mobilitetsfremmende sundhedspædagogik” for de forhold, der er afgørende for individets positionsoptagelse.

Social mobilitet vedrører individets horisontale og vertikale positionsmobilitet, dvs. individets bevægelse internt i den nuværende position samt bevægelse mellem forskellige positioner. I relation til ønsket om at reducere den sociale ulighed i sundhed vil den vertikale mobilitet være af størst interesse. Vertikal social mobilitet kan defineres som: “[...] *the movement from one occupational position to another of higher or lower rank*” (Kerbo 2006:388), hvor udtrykket “*occupational position*” forstås som den position individet optager i den sociale struktur. Med henvisning til at lavt positionerede individer i højere grad end højt positionerede individer er sundhedsmæssigt udsatte, synes en vertikal social mobilitet i opadgående retning hos de lavt positionerede at kunne bidrage til reduktion af social ulighed i sundhed³.

1.4. Daginstitutionen som interventionsmiljø

Den danske sundhedsstrategi udpeger en række handlingsmiljøer, herunder daginstitutionen som et miljø, der forventes at bidrage til opnåelse af følgende målsætninger (Regeringen 2002):

1. Middellevetiden skal øges markant.
2. Antallet af år med god livskvalitet skal øges.
3. Den sociale ulighed i sundhed skal reduceres.

Hermed lægges der overordnet op til, at daginstitutionen integrerer arbejdet med social ulighed i sundhed i sin daglige pædagogiske praksis. Dertil kommer indførelsen af de pædagogiske læreplaner, som, ud over ønsket om at fremme en læringskultur i daginstitutionsregi, skal ses som en væsentlig del af den nuværende regerings indsats for at modvirke negativ social arv (Rogvl et al. 2004).

I “Handlingsplan om social beskyttelse og inklusion” (Socialministeriet & Indenrigs- og sundhedsministeriet 2006) skrives, at daginstitutioner “[...] *har en uvurderlig pædagogisk funktion i forhold til børnene, idet de kan bibringe selv små børn relevante sociale kompetencer, der er specielt vigtige for de børn, som kommer fra socialt belastede familier og boligområder*”. Og i “Familiepolitisk redegørelse” (Regeringen 2005) understreges daginstitutionens betydning yderligere, da daginstitutioner “[...] *ifølge den nyeste forskning [kan] spille en vigtig rolle i bekæmpelsen af den negative sociale arv, fordi en tidlig indsats med fokus på at udvikle børns emotionelle, intellektuelle og sociale kompetencer ofte kan være afgørende. Derfor skal dagtilbudene være bedre til at støtte socialt udsatte børn og ruste dem til senere at kunne begå sig i skolen* [min fremhævning]. Regeringen vil arbejde for, at der skal

³ Flere amerikanske mobilitetsstudier peger på, at den opadgående sociale mobilitet generelt har været faldende siden 1980'erne, men med det største fald hos lavt positionerede grupper og med det mindste fald hos højt positionerede grupper (Kerbo:394-395). Lignende studier har ikke været foretaget i Danmark, men det synes muligt, at samme tendens også her kan gøre sig gældende, da den politiske diskurs i begge lande kan betegnes som liberalistisk. Og netop den politiske diskurs er ifølge Kerbo og Sanderson i høj grad afgørende for variationen i mobilitetsprocessen (jf. Kerbo 2006, Sanderson 1999:244-335).

være lige muligheder for alle børn”. Det pointeres her, at et mål for den pædagogiske indsats i daginstitutionen er at fremme socialt udsatte børns uddannelseschancer, og som det vil fremgå senere i specialet, er netop uddannelse en medierende faktor i relation til social mobilitet.

At daginstitutionen anses som en væsentlig aktør i arbejdet med at reducere den sociale ulighed, understøttes af international forskning. Generelt viser de internationale interventionsstudier, at daginstitutionen *kan* medvirke til bekæmpelse af den negative sociale arv, fremme social mobilitet og således medvirke til reduktion af social ulighed i sundhed (jf. Jespersen 2006, Melhuis 2003).

1.5. Problemfeltet

“Ekspertgruppen om social arv” (1999) og senere “Forskningsprogrammet om social arv” (Ploug 2005) peger på en begrænset dansk forskningsbaseret viden om daginstitutionens muligheder for bekæmpelse af negativ social arv, herunder bekæmpelse af den sociale ulighed. Dette kan forekomme paradoksalt, da daginstitutionen, som vist, netop tillægges forholdsmæssig stor betydning i denne sammenhæng.

De pædagogiske læreplaner blev introduceret med det delmål at reducere den negative sociale arv – der er altså her tale om, at daginstitutionen skal bidrage til at fremme en vertikal, intergenerationel⁴ mobilitet gennem et fokus på socialt udsatte børn. Imidlertid peger evalueringen af de pædagogiske læreplaner på, at dette fokus har været meget begrænset (Ministeriet for Familie- og forbrugsanliggender 2008), hvilket kan indikere, at den pædagogiske praksis, der bedrives i daginstitutionen, ikke målrettes udsatte børn tilstrækkeligt.

Forannævnte betyder, at på trods af et tydeligt politisk ønske om at daginstitutionen aktivt og målrettet tilrettelægger og gennemfører en pædagogisk indsats med henblik på at bidrage til reduktion af social ulighed, og på trods af at også forskningen udpeger daginstitutionen som et centralt interventionsmiljø, lades en usikkerhed tilbage omkring, hvorvidt pædagogisk praksis i danske daginstitutioner reelt bidrager til, at socialt udsatte børns livschancer øges. Således synes der at være et behov for at identificere en sundhedspædagogisk praksis, der kan bidrage til at reducere den sociale ulighed og herunder den sociale ulighed i sundhed.

⁴ Der skelnes i mobilitetsforskningen mellem intergenerationel og intragenerationel mobilitet. Intragenerationel mobilitet vedrører den position barnet optager i den sociale struktur sammenlignet med den position, forældrene optager. Intragenerationel mobilitet vedrører den position individet optager over tid (Kerbo 2006:388-390).

1.5.1. Problemformulering

På baggrund af ovenstående problemfelt og med udgangspunkt i at individets sundhedstilstand synes relateret til den position individet optager i den sociale struktur, er min hypotese, at en vertikal social mobilitet i opadgående retning hos lavt positionerede individer vil bidrage til øget lighed i sundhed. Med afsæt i denne hypotese udspringer følgende problemformulering:

Hvilken sundhedspædagogisk praksisform kan forventes at bidrage til at fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur, og hvordan kan denne praksisform bidrage til kvalificering af intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen?

1.6. Begrebsafklaringer

Som det fremgår af afsnit 1.3. "Social mobilitet som mål for interventioner", vælger jeg at lade mig inspirere af Sandersons (1999) og Kerbos (2006) definitioner af social ulighed. Det betyder, at social ulighed i sundhed i specialet opfattes som et strukturelt fænomen forstået således, at individets sundhed i høj grad er bestemt af samfundsmæssige forhold og strukturer.

Yderligere to begreber er relevante at udfolde; det drejer sig henholdsvis om begrebet sundhed og begrebet social arv. Begrebet sundhed udfoldes med det formål at præcisere den sundhedsforståelse, som nærværende speciale indskriver sig i. Begrebet social arv udfoldes med det formål at skabe en tilknytning til begrebet social ulighed, da begrebet social arv (og ikke social ulighed) synes at være gennemgående i diverse politiske dokumenter relateret til daginstitutionsområdet (jf. afsnit 1.4. "Daginstitutionen som interventionsmiljø").

1.6.1. Sundhed

Sundhed forstås i specialet som et overordnet og ressourceorienteret begreb i relation til individets muligheder og begrænsninger i en social virkelighed. Sundhed har i denne optik at gøre med individets kulturelle handlekapacitet.

Wacherhausen (1994) definerer sundhed som: "[...] *evnen til at indfri mål, og det, som afgør graden af et subjekts sundhed – kvaliteten af generaliseret handlekapacitet – er relationsforholdet mellem subjektets mål, dets livsbetingelser og dets subjektbundne handlefærdigheder*" (ibid:50). På baggrund af denne definition og med fokus på social mobilitet forstås sundhed i specialet som individets evne til, på baggrund af den position individet optager i den sociale struktur, at bevæge sig vertikalt fra én position

til en anden i opadgående retning. Det betyder, at målet med sundhedsfremmende indsatser bliver at styrke individets ressourcer og kompetencer med henblik på at fremme en sådan mobiliseringsproces.

1.6.2. Social arv

Social arv opfattes i specialet som reproduktion af social ulighed; en reproduktion, som primært vedrører samfundsmæssige hierarkiske strukturer og de hermed forbundne mekanismer, som cementerer den sociale ulighed. Disse mekanismer, som skaber specifikke kombinationer af materielle og kulturelle fordele og ulemper, skaber samtidig forskelle i livschancer (jf. Hansen 2006). Der er altså tale om strukturelt betinget chanceulighed med hensyn til individets mulighed for en vertikal social mobilitet i opadgående retning.

Med henvisning til andre forståelser af begrebet social arv (jf. Ejrnæs et al. 2006) betyder dette, at fokus således *ikke* placeres på overførsel af sociale problemer fra forældre til børn og ej heller på risikofaktorer i barndommen, men på reproduktion af de sociale uligheder, der opstår i samspillet mellem individ og samfund⁵.

1.7. Specialets opbygning

Specialet falder fremadrettet i fem kapitler:

Kapitel II omfatter en redegørelse for specialets metodologi.

Kapitel III identificerer de mønstre, faktorer og processer, der er relateret til individets vertikale mobilitet i den sociale struktur med henblik på at skabe et afsæt for udledningen af en sundhedspædagogisk praksisform af mobilitetsfremmende karakter.

Kapitel IV introducerer en teoretisk ramme ud fra hvilken, det er muligt at udlede en række sundhedspædagogiske principper, der kan forventes af fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur.

Kapitel V indeholder – på baggrund af de udledte sociale mobilitetsfremmende pædagogiske principper – en analyse af udvalgte institutionelle pædagogiske læreplaner med henblik på at identificere intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen. Analysen vil skabe baggrunden for at udpege mulige indsatsområder men henblik på at indskrive den pædagogiske læreplan i en mobilitetsfremmende optik.

Kapitel VI omfatter specialets hovedresultater samt en perspektivering indeholdende mulige pædagogiske og samfundsmæssige udfordringer forbundet med daginstitutionens mulighed for at bidrage til at reducere den sociale ulighed i sundhed.

⁵ Ovenstående er ikke ensbetydende med, at jeg underkender øvrige faktorerers indflydelse, men skal udelukkende ses som en meningsfuld afgrænsning, der kan understøtte specialets undersøgelsesområde.

Kapitel II: Design og metode

2.1. Indledning

Dette kapital har til formål at udfolde, hvorledes specialets genstandsfelt bearbejdes.

Genstandsfeltet kan defineres som **sundhedspædagogisk praksis i daginstitutionen**, hvor formålet er at formulere en sundhedspædagogisk praksisform, der kan forventes at fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur samt, på baggrund af en analyse af udvalgte institutionelle læreplaner, at undersøge, hvordan denne praksisform kan bidrage til at kvalificere intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen.

Specialet har hermed to fokusområder:

- 1. Identifikation af en eksemplarisk sundhedspædagogisk praksisform af mobilitetsfremmende karakter.**
- 2. Dokumentanalyse.**

Nedenfor redegøres først for den videnskabsteoretiske optik, som specialet indskriver sig i. Herefter behandles ovennævnte fokusområder, og afslutningsvist diskuteres specialets valgte metodik.

2.2. Videnskabsteoretiske forudsætninger

En undersøgelses videnskabsteoretiske position påvirker alle dele af et studie lige fra konstruktion af genstandsfelt over udarbejdelsen af selve undersøgelsen til den endelige tolkning af resultaterne (Malterud 2001). Det er således væsentligt indledningsvist at præcisere de videnskabsteoretiske forudsætninger, som ligger til grund for nærværende undersøgelse af pædagogisk praksis i daginstitutionen samt at eksplicite, hvorledes disse forudsætninger har betydning for de resultater, som frembringes gennem specialet.

Specialet placerer sig videnskabsteoretisk inden for en socialkonstruktivistisk ramme, hvor den konstruktivistiske position kan beskrives som positivismens modposition.

Positivismen anser virkeligheden som ensbetydende med det givne, objektive og uforanderlige, der forbliver identisk med sig selv på tværs af sociale kontekster og individuelle perspektiver (jf. Esmark et al. 2005:16), og virkeligheden er således uafhængig af individets erkendelse. Når erkendelse lykkedes, skyldes det, at den uafhængige virkelighed påvirker individets erkendelsesapparat, dvs. at der i bevidstheden sker en afkodning af denne virkelighed, hvor afkodningen bevirker, at individet repræsenterer eller afspejler samme virkelighed (Collin 2004:13).

Konstruktivismen benægter begge elementer af positivismen; virkeligheden eksisterer *ikke* som en uafhængig størrelse, og individets erkendelse er *ikke* en repræsentation af virkeligheden. Virkeligheden er derimod en konstruktion, hvor primært individet selv eller de sociale strukturer er konstruktøren (ibid.:12).

Socialkonstruktivismen tillægger de sociale strukturer konstruktørrollen, og virkeligheden er således et socialt konstrueret fænomen. Dette betyder ikke, at socialkonstruktivismen afviser objekters og subjekters selvstændige eksistens⁶, men at de i sig selv eksisterende objekter og subjekter først opnår og tilskrives mening i en relationel kontekst (Esmark et al. 2005:17-18). Der er altså tale om en *social* virkelighed, hvor individets erkendelse formes af de historiske, kulturelle og sociale sammenhænge, som individet indgår i og er en del af. Konsekvensen af et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk grundlag er således, at *alt* inden for den sociale virkeligheds rammer er kontingent (ibid.:21-22).

Om kontingens og videnskabelig viden skriver Kenneth Gergen (1999:55):

“[...] scientific knowledge [is] the result of relational processes – emerging from the interchange of persons, objects, physical surrounds, and so on. Individual scientists, in this case, are not so much pawns to social forces, but full participants in a range of complex relationships out of which common understandings emerge”.

Med afsæt i dette citat defineres her både min egen meningsproduktion og mit genstandsfelt som flertydigt, kontekstafhængigt og forankret i social interaktion, hvilket betyder, at de resultater og konklusioner, der udledes løbende og afslutningsvist i dette speciale, er et blik fra en specifik position i det sociale rum.

2.3. Identifikation af en eksemplarisk sundhedspædagogisk praksisform

Specialets første fokusområde, identifikation af en eksemplarisk sundhedspædagogisk praksisform af mobilitetsfremmende karakter, er bygget op omkring den antagelse, at det er muligt at identificere en sådan på baggrund af et litteraturstudie.

Som afsæt herfor afdækkes de mønstre, faktorer og processer, som er afgørende for individets sociale mobilitet. Herefter præsenteres en teoretisk ramme, der vil gøre det muligt at formulere en sundhedspædagogisk praksisform, som kan forventes af fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning.

⁶ Få konstruktivistiske videnskabssociologer hævder, at også den fysiske virkelighed er socialt konstrueret (Collin 2004:29-31).

Rammens teoretiske dispositioner er primært inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieu og den schweiziske forsker Etienne Wenger.

Bourdieus praksisteori kan betegnes som 'konstruktivistisk strukturalisme', hvilket henviser til, at individets ageren i den sociale verden er afledt af en række bagvedliggende (magt)forhold, der står i et bestemt forhold til hinanden (strukturalisme) samtidig med, at individet konstruerer sin egen sociale virkelighed på baggrund af disse forhold (konstruktivisme). Bourdieus teori er således kompatibel med specialets videnskabsteoretiske forudsætninger.

Wengers læringsteori kan betegnes som socialkonstruktivistisk og ligger i naturlig forlængelse af Bourdieus praksisteori i og med, at individets læringsproces ifølge Wenger konstrueres i individets interaktion med den sociale verden og på baggrund af den mening, som individet tillægger interaktionen.

I relation til ovenstående opstilles for kapitel III og IV følgende arbejdsspørgsmål:

- a. Hvilke mønstre, faktorer og processer er relateret til social mobilitet?
- b. Hvilke sundhedspædagogiske principper af mobilitetsfremmende karakter kan udledes gennem specialets teoretiske ramme?
- c. Hvilken sundhedspædagogisk praksisform kan forventes at bidrage til at fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur?

Den udledte mobilitetsfremmende praksisform vil skabe udgangspunktet for den efterfølgende dokumentanalyse.

2.4. Dokumentanalyse

Specialets andet fokusområde, dokumentanalyse, er koncentreret omkring udvalgte institutionelle pædagogiske læreplaner. I dagtilbudslovens § 8 (Regeringen 2007^a) skrives:

- *“Den pædagogiske læreplan skal beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring [...]”.*
- *“Den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene [...]”.*
- *“Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov”.*

Således synes den pædagogiske læreplan for det første at skulle *afspejle* pædagogisk praksis; for det andet at skulle *understøtte* og *bidrage* til yderligere udvikling og kvalificering af praksis gennem refleksiv virksomhed.

Mening med pædagogisk praksis, og hvorledes denne skal bedrives, kan betragtes som en dualitet i forhold til deltagelse og tingsliggørelse (jf. Wenger 2004). Lærerplanen som tingsliggørelse er intet i sig selv; den kræver involverede deltagere. Omvendt er frembringelsen af læreplanen afgørende for, hvorledes mening med pædagogisk praksis kan forhandles⁷. Således synes en analyse af pædagogiske læreplaner, med henblik på at undersøge hvordan den udledte mobilitetsfremmende praksisform kan bidrage til at kvalificere intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen, at være et metodisk oplagt valg.

I henhold til ovenstående opstilles for kapitel V følgende arbejdsopgaver:

- a. Hvordan er den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform til stede i de pædagogiske læreplaner?
- b. Med udgangspunkt i resultaterne fra de analyserede pædagogiske læreplaner - hvordan kan den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform bidrage til kvalificering af intenderet institutionel pædagogisk praksis?

Dokumentanalysen designes som et casestudie, hvor pædagogisk praksis i daginstitutionen, repræsenteret ved udarbejdede pædagogiske læreplaner, er analyseenheden.

Casestudiet kan defineres som studiet af et aktuelt fænomen i en 'real-life-kontekst', som drager nytte af forudgående hypoteser, der kan styre dataindsamling og analyse (Yin 2003). Specialet indskrives sig hermed i den kvalitative forskningstradition, hvilket skal ses som en naturlig konsekvens af specialets videnskabsteoretiske position.

Der er blandt forskere uenighed om, hvorvidt casestudiet er en egnet metode til videnskabelig udvikling. Bl.a. peges der på, at generel teoretisk og kontekstafhængig viden er mere værdifuld end konkret, kontekstafhængig viden, samt at det ikke er muligt at generalisere på baggrund af en enkelt case (Flyvbjerg 1993:137-138, Stake 2000:439).

Ifølge dette speciales videnskabsteoretiske optik eksisterer der i studiet af mennesker og samfund kun kontekstafhængig viden i og med, at den menneskelige læreproces er socialt forankret. Flyvbjerg (1993:142-158) argumenterer i overensstemmelse hermed, at kun via konkret viden- og erfaringsopsamling bliver det muligt at gå fra en regelstyret analytisk rationalitet til en mere holistisk problemopfattelse og -løsning.

⁷ Ifølge Wenger (2004) frembringes mening gennem *meningsforhandling*. Dette uddybes i afsnit 4.2.3. "En social teori om læring".

I relation til casestudiets generaliserbarhed afhænger dette ifølge Flyvbjerg (ibid.) af, hvilken case der er valgt, og hvordan den er valgt; det handler altså om at foretage et *strategisk casevalg*, hvor formålet med casestudiet er afgørende for dette valg. For nærværende speciale kan formålet overordnet defineres som: At udrage (generaliserbare) forhold vedrørende intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen med henblik på at identificere mulige sundhedspædagogiske kvalifikationsområder. Flyvbjerg peger på en række udvælgelsestyper, hvor *den stratificerede stikprøve* vil øge muligheden for at generalisere til særligt udvalgte undergrupper af population – i dette tilfælde pædagogisk personale i daginstitutioner – og på baggrund heraf skal de pædagogiske læreplaner ses som stratificerede stikprøver.

Den placerede parentes omkring ordet generaliserbare, skal det ses i forlængelse af specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, idet generaliserbarheden altid vil være til diskussion, når viden er socialt forankret.

2.4.1. Dokumentudvælgelse

I forbindelse med at jeg for en given kommune har gennemført et kompetenceudviklingsforløb for pædagogisk personale i daginstitutioner, har jeg fået adgang til samtlige pædagogiske læreplaner udarbejdet på dagtilbudsområdet i kommunen; 27 i alt. Tre af disse læreplaner danner analyseenheden.

Analyseenheden er skabt ved gennemlæsning af de erhvervede pædagogiske læreplaner, hvor det er muligt at identificere følgende tre kategorier:

1. Normative læreplaner (5 stk.), som er kendetegnet ved fastsatte mål og metoder, og hvor der ikke differentieres i relation til det enkelte barns forudsætninger.
2. Børneperspektivlæreplaner (21 stk.), som er kendetegnet ved dynamiske mål og metoder, og hvor der differentieres i relation til det enkelte barns forudsætninger.
3. Refleksive læreplaner (1 stk.), som er kendetegnet ved dynamiske mål- og metodeformuleringer, praksisdifferentiering, fokus på det pædagogiske personales faglige kvalifikationer og personlige forudsætninger samt refleksivitet i relation til daginstitutionens virksomhed.

Dokumentudvælgelsen foretages på baggrund af denne kategorisering, og der vælges tre læreplaner fra kategorien "Børneperspektivlæreplaner", da denne kategori er den største og derfor kan betegnes som den mest repræsentative for den omtalte kommune. Udvælgelsen fra den pågældende kategori foregår ved lodtrækning.

Kommunen er kendetegnet ved at have en forholdsmæssig stor andel af udsatte familier (Dahl et al. 2009). Hvilken rolle dette spiller i relation til både formuleringen af de pædagogiske læreplaner og den udførende pædagogiske praksis i kommunen, er vanskelig at fastslå. Som påpeget i afsnit 1.5. "Problemfelt", er daginstitutionen som forskningsfelt endnu et forholdsvist nyt område. Cathrine Jespersen (2006) peger, i en forskningsoversigt relateret til udsatte børn og daginstitutionen, på en række undersøgelsestemaer inden for hvilke, der er et udtalt behov for øget viden. Det drejer sig bl.a. om institutionens geografiske placering samt social segregering i institutionen, herunder hvilken indflydelse antallet af udsatte børn har for kvaliteten af det pædagogiske arbejde. I forskningsoversigten konkluderes endvidere, at det endnu ikke er muligt at konkludere, hvilken effekt den pædagogiske læreplan har for den udførende praksis i institutionen.

Med ovenstående træder generaliseringsproblematikken atter frem, da spørgsmålet bliver, om resultaterne i dette speciale rækker ud over de konkrete læreplaner.

Inden for socialkonstruktivismen er søgen efter universel viden blevet erstattet med betoning af, at viden er heterogen og kontekstafhængig, hvilket har medført et fokusskifte fra generalisering til kontekstualisering (jf. Kvale 1997:227). Om dette, og i relation til casestudiets formål, udtaler Robert Stake (2000:444):

"The purpose of a case study is not to represent the world, but to represent the case".

Med afsæt i ovenstående citat knytter generaliserbarheden sig i specialet i første omgang til de tre specifikke institutioner, som er genstand for analysen og dernæst til den pågældende kommune, hvor de specifikke institutioner er geografisk placeret. Der er tale om en analytisk generalisering (Kvale 1997:228-229), hvor læseren sættes i stand til at vurdere generaliseringspåstandens holdbarhed gennem tydeliggørelse af teoretisk baserede argumenter.

2.4.2. Dokumentanalyse og -fortolkning

Skrevet tekst adskiller sig fra det talte ord ved at være fysisk og kan således adskilles fra både producent og bruger i forhold til tid og sted (Hodder 2000). Med udgangspunkt i specialets videnskabsteoretiske optik får denne adskillelse konsekvenser for specialets dokumentfortolkning.

For det første er det i analysen ikke muligt at drage nytte af hverken producentens eller brugerens⁸ kommentarer til det skrevne; herunder relevante forforståelser, som kan have betydning for, hvorledes de pædagogiske læreplaner opfattes og integreres i pædagogisk praksis (jf. *ibid.*).

For det andet er dokumenter typisk ikke produceret med det formål at besvare en forskningsmæssig problemstilling (Dahler-Larsen 2005:236). De pædagogiske læreplaner er udarbejdet med et andet fokus og formål samt til en anden målgruppe⁹, end de her benyttes, og det er således væsentligt i analysen og fortolkningen at inddrage dette perspektiv (*ibid.*, Yin 2003:87-88).

For det tredje residerer mening ikke i selve teksten, men i udarbejdelsen og forståelsen af denne (Hodder 2000). Dokumenters informationer kan ikke løsrives fra den sociale kontekst, de indgår i, og dokumenter er ikke noget i sig selv, men får først betydning i det øjeblik, de indgår i en social situation (Mik-Meyer et al. 2005:195). Dette betyder, at *konteksten* (den specifikke situation, der indrammer aktørernes forståelse og handlinger i forhold til dokumentet) bliver central i analysen forstået således, at både det pædagogiske personales og min egen meningsskabelse i forhold til de pædagogiske læreplaner er situeret og variabel.

Med ovenstående som analytiske forudsætninger vil bearbejdelsen af de tre pædagogiske læreplaner ske på baggrund af den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, og fortolkningen vil ske på baggrund af specialets teoretiske ramme.

Analysestrategisk anvendes en kryds-case syntese (Yin 2003:133-137), hvor hver enkelt pædagogisk læreplan behandles som en selvstændig analytisk enhed. I forhold til de respektive analyser udledes selvstændige konklusioner i forhold til specialets problemstilling, og eventuelle metodiske komplikationer diskuteres, inden der udledes en endelig konklusion.

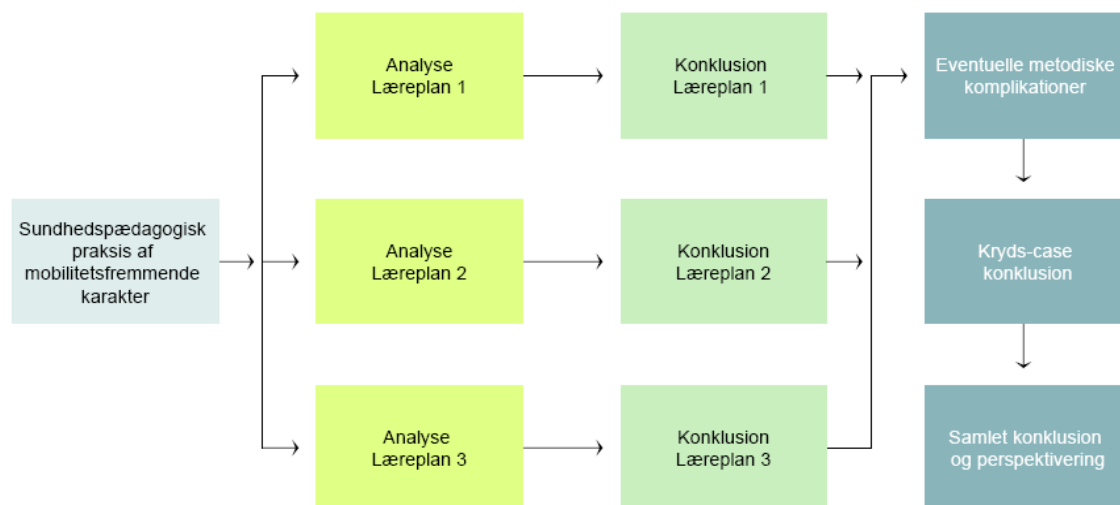
Inspireret af Robert Yin (2003:50) viser nedenstående figur (fig. 1) specialets analytiske struktur:

⁸ I dette tilfælde er pædagogisk personale i dagtilbud at betragte som både producent og bruger.

⁹ Det er uklart, hvem målgruppen for de pædagogiske læreplaner er. Hverken i dagtilbudsloven eller andet steds synes dette at være præciseret. Det står klart, at den umiddelbare målgruppe er børnene tilknyttet det enkelte dagtilbud, men selve aftageren for læreplanerne kan være flere: Det pædagogiske personale i institutionen, forældrene, de kommunale myndigheder, omverdenen etc.

Fig. 1: Specialets analytiske struktur

Udarbejdet af Anette Schulz



Analysen er af forklarende karakter i og med, at dens funktion er at eksplicere, hvorledes specifikke pædagogiske fremtrædelsesformer er socialt mobilitetsfremmende, og hvordan den eksemplariske praksisform kan bidrage til at kvalificere intenderet institutionel praksis (jf. Andersen 2002:36-43).

2.5. Juridiske og etiske overvejelser

Samfundsforskningen er omfattet af en række juridiske regler, som primært vedrører omgang med personlige data (jf. Kyvik 2007).

Der anvendes i dette speciale ikke empiriske data af personrelateret karakter, og sammenholdt med at de pædagogiske lærerplaner i dagtilbud ifølge Dagtilbudslovens § 9 (Regeringen 2007) skal være offentligt tilgængelige, er specialets empiri således ikke underlagt de juridiske regler.

De etiske retningslinier for det samfundsvidenskabelige felt er vejledende og omfatter fem overordnede principper (Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd 2002). Princip nr. tre og fire er direkte relateret til de juridiske regler for området. De resterende tre principper vedrører hensyntagen til de personer, som er genstand for undersøgelsen, undersøgelsens videnskabelige standard herunder risici for bias, undersøgelsens redelighed samt offentliggørelse af undersøgelsens resultater.

Ovenstående retningslinier søges efterkommet ved at anonymisere kommunens og institutionernes identiteter, at undgå udeladelser, der kan føre til forvridning af det videnskabelige budskab samt at angive de forudsætninger og den dokumentation, som resultaterne hviler på (jf. *ibid.*).

Både samfundsforskningens etiske retningslinier og specialets videnskabsteoretiske optik fordrer blotlæggelse af forskerens – i dette tilfælde min egen – forforståelse (jf. Kvale 1997), hvorfor denne kort søges ekspliciteret.

I relation til specialets genstandsfelt synes specielt to forhold at være væsentlige at nævne; det drejer sig henholdsvis om den måde, hvorpå jeg anskuer den sociale ulighed i sundhed samt mit forudgående kendskab til daginstitutionsfeltet.

Jeg peger i forrige kapitel på, at den sociale ulighed bør ses som strukturelt betinget. Således har jeg i specialet på forhånd indlejret en ulighedsforståelse, som peger i en bestemt retning.

Hvad mit forudgående kendskab til institutionsfeltet angår, spiller min formodning, om at intenderet pædagogisk praksis *kan* kvalificeres, en rolle, da jeg herved kan have et særligt *kritisk* analytisk blik på de pædagogiske læreplaner og således overse sproglige nuancer eller alternative fortolkninger. Italesættelsen af dette forhold skaber dog mulighed for at reducere denne risiko for bias.

2.6. Metodekritiske overvejelser

Udvælgelsen af de tre pædagogiske læreplaner, som danner analyseenheden, skal, som nævnt i afsnit 2.4.1. “Dokumentudvælgelse”, ses på baggrund af ønsket om repræsentativitet.

I udvælgelsesfasen indgik overvejelser omkring, hvorvidt der i stedet skulle vælges én læreplan fra hver af de tre kategorier; den normative kategori, børneperspektivskategorien og den refleksive kategori. En analyse på baggrund af denne udvælgelse ville have frembragt andre resultater og hermed andre konklusioner i forhold til kvalificering af institutionel praksis. Imidlertid er indholdet i læreplanerne fra de tre kategorier så forskelligartede, at det sandsynligvis ville have vist sig vanskeligt at pege på specifikke kvalificeringsområder. Dertil kommer, at volumen på de tre kategorier er uensartet, hvorfor den valgte udvælgelse synes fornuftig.

Der synes at være forskningsmæssigt belæg for at hævde, at en metodisk triangulering bidrager til validitetsforøgelse (Yin 2003:97-101), og med udgangspunkt i specialets videnskabsteoretiske forudsætninger ville dialogen være et oplagt redskab. Interviews med det pædagogiske personale i daginstitutionerne kunne bidrage til at verificere og især falsificere hypoteser og konklusioner, og dette metodiske tilvalg ville sandsynligvis kunne have styrket specialets udsigelseskraft. Imidlertid er fravalget af en metodisk triangulering et vilkår, som specialet indskriver sig i.

Validering gennem forhandling i forskersamfundet (Kvale 1997:241) – enten som selvstændigt tilvalg eller i kombination med en metodisk triangulering – havde været en anden metodisk mulighed, der kunne have bidraget til at styrke specialet. Dog med udgangspunkt i samtalen som et magtspil er det muligt at hævde, at: *“Forskere anskaffes ikke for at finde sandheden, men for at øge magten”* (ibid.:242). I en socialkonstruktivistisk optik er dette citat relevant, da 'sandheden' er relativistisk og kontekstuel, og derfor aldrig vil kunne bekræftes som en endegyldig sandhed.

Kapitel III: Den sociale mobilitets struktur

3.1. Indledning

Dette kapitel har til formål henholdsvis at belyse mønstrene i den sociale mobilitet og belyse hvilke processer og mekanismer, der kan antages at være hæmmende og fremmende for en opadgående social mobilitet med henblik på at skabe en forståelsesramme for formuleringen af en sundhedspædagogisk praksisform af mobilitetsfremmende karakter.

Der skelnes i mobilitetsforskningen mellem strukturel og cirkulær social mobilitet, hvor den strukturelle mobilitet vedrører strukturelle ændringer i samfundsstrukturen¹⁰, og den cirkulære mobilitet vedrører veksling mellem positioner (Kerbo 2006). Tages der højde for den strukturelle mobilitet, indikerer graden af den cirkulære mobilitet, i hvilket omfang der i et givent samfund er lige muligheder for uddannelse og beskæftigelse (Kerbo 2006, Munk 2003). Dette speciale har ikke til formål at udforske graden af lighed, ej heller at undersøge hvilke samfundsstrukturelle ændringer, der kan forventes af føre til øget lighed i sundhed, hvorfor den strukturelle mobilitet er af mindre interesse. I nedenstående afsnit fokuseres derfor på den cirkulære mobilitet.

3.2. Sociale cirkulære mobilitetsmønstre og livsbaneeffekter

Det primære fokus i sociale mobilitetsstudier har været rettet mod omfanget af og mønstrene i den erhvervmæssige vertikale mobilitet centreret omkring individets placering i produktionsstrukturen (Kerbo 2006:414). Disse studier er af kvantitativ karakter, og det er her muligt at udlede følgende mønstre (ibid.:385-433, Sewell et al. 1975):

Forældrenes uddannelsesmæssige og erhvervmæssige baggrund er influerende faktorer på individets uddannelsesmæssige og erhvervmæssige opnåelse; mest indflydelsesrig er forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

“Generationsundersøgelsen” (Hansen 1995), som er den eneste af sin art i Danmark, understøtter ovenstående, da den afslører den sociale oprindelses helt dominerende betydning for individets placering i produktionsstrukturen. Undersøgelsen, som har fulgt et landsdækkende repræsentativt udvalg af en generation over 24 år, viser, at individets uddannelsesniveau og placering på arbejdsmarkedet som 38-årig i høj grad er afledt af forældrenes uddannelse og erhverv.

¹⁰ F.eks. vil ændringer i beskæftigelsesstrukturen over tid højst sandsynligt forsage social mobilitet.

Forældrenes socioøkonomiske status er influerende faktorer for individets “significant others” – f.eks. for individets etablering af venskaber. Dette betyder, at børn positioneret lavt i den sociale struktur med stor sandsynlig vil indgå i fællesskaber med andre børn, hvis position er tilsvarende.

De signifikante andre er stærkt influerende faktorer på individets uddannelsesambitioner.

Med henvisning til at barnets sundhedstilstand er direkte afledt af barnets position i den sociale struktur, vil de sociale fællesskaber, som barnet indgår i, således bidrage til at forme barnets sundhedstilstand.

Imidlertid kan kun ca. 50 procent af variationen i placeringen i produktionsstrukturen og ca. 40 procent af variationen i indkomst forklares via ovenstående mønstre (Kerbo 2006:225), og den ensidige fokusering på individets placering i produktionsstrukturen har affødt kritik fra flere forskere. Forskningsmæssigt synes der at være enighed om, at uddannelse er en medierende faktor i relation til social mobilitet (ibid.:419), men kritikere påpeger, at ovenstående ensidig fokusering for det første overser, hvad Wilson (1978) kalder “*occupational power*”; altså hvilken *status*, der er forbundet med produktionsplaceringen, og hvorledes denne status enten kan være fremmende eller hæmmende for opadgående social mobilitet. For det andet overser, hvorledes graden af økonomisk, social og kulturel kapital bidrager til at fremme eller hæmme opadgående social mobilitet (Munk 2003, McIntosh et al. 2002, Addio 2007).

I forbindelse med hæmmende og fremmende sociale mobilitetsfaktorer bruger Martin Munk (2003:10) udtrykket *livsbaneeffekter* forstået som de faktorer, der er afgørende for, om et individ følger den mest sandsynlige livsbane, positionen i den sociale struktur taget i betragtning, eller om individet ændrer kurs og dermed bryder mulige mønstre¹¹.

Kvalitative mobilitetsstudier er udført med henblik på at identificere disse livsbaneeffekter i form af forhold, ressourcer, mekanismer og processer, der kan forventes at føre til opadgående, vertikal social mobilitet. Ifølge Addio (2007) og Munk (2003) kan tre faktorer identificeres som afgørende:

1. **Familien**; herunder familiens uddannelse og indkomst, social position, kulturelle miljø og kognitive evner.

Denne faktor refererer til både et klasseperspektiv, et statusperspektiv og et magtperspektiv; perspektiver, som vil blive udfoldet i det efterfølgende kapital.

¹¹ Et muligt mønster kunne f.eks. være at forældrenes uddannelsesmæssige baggrund influerer på barnets uddannelsesmæssige opnåelse.

2. **Uddannelsesinstitutioner**; herunder uddannelsesstruktur og pædagogisk tilgang.

I relation til denne faktor er det relevant at undersøge den pædagogiske praksis, som indskriver sig i daginstitutionen. Disse studier er ganske få¹², men overordnet vises, at der i daginstitutionen foregår en social selektion på baggrund af den placering barnet/forældrene optager i den sociale struktur. Selektionen er primært knyttet til den kulturelle kapital¹³, som er kendetegnende for positionen, og der ses her en tendens til, at de børn/forældre, som optager en position i den sociale strukturs midte, i højere grad er i stand til at udnytte daginstitutionens læringstilbud (ibid., Ellegaard 1998). Dette kan forklares ved at se institutionspersonalet som værdisættende i feltet. De børn, der har den 'rigtige' form for kulturel kapital – hvis værdisæt er identisk med institutionens – vil også være de børn, der bedst udnytter institutionen som en arena for læring. Omvendt vil de børn, der har den 'forkerte' kulturelle kapital have sværere ved at håndtere institutionens læringstilbud.

Ovenstående betyder, at samtidig med at lavt positionerede børn møder daginstitutionen med færre ressourcer end højere positionerede børn, tildeles de lavt positionerede børn i institutionen også færre muligheder for udvikling og læring. Dette er principielt ensbetydende med, at daginstitutionen medvirker til produktion af social ulighed.

3. **Individet selv**; herunder kognitive evner og fremtræden.

Med fremtræden menes både individets udseende og måden, hvorpå individet fører sin krop. Charlotte Palludan (2005) indfanger denne problematik med begrebet 'den respektable krop' og viser gennem sit feltstudie i daginstitutionen, hvordan børn har ulige betingelser for at føre deres krop og dermed ulige muligheder for at deltage i institutionens virksomhed. Den respektable krop er den krop, der er beskæftiget i et roligt tempo, og som kan kommunikere med pædagogen. Den ikke-respektable krop er den krop, der bevæger sig i rummet uden mål og indhold, og som ikke ubesværet kan kommunikere med pædagogen. Samtidig med at den respektable krop konstitueres i institutionens socialisering, sker der en hierarkisering af børnene, alt efter i hvilken grad de er i stand til at matche den respektable krop. Anerkendelse er her essentiel, da opnåelse af status som fuldgyldigt medlem af fællesskabet netop sker gennem pædagogens anerkendelse af barnet som ligeværdig deltager.

Med udgangspunkt i ovenstående tre faktorer peger McIntosh et al. (2002) på tre etaper i individets livsbane som afgørende for, hvorvidt en social mobiliseringsproces kan finde sted:

¹² Den kvalitative forskning har overvejende beskæftiget sig med familiens forhold og ressourcer og disses indflydelse på den sociale mobilitet (Munk 2003).

¹³ Begrebet kulturel kapital dækker over en bred variation af ressourcer så som sprogbrug og generel kulturel bevidsthed (Bourdieu 1997).

1. At kapital, der arves fra familien og erhverves gennem socialisering og opdragelse i institutioner, kan virke som ressourcer for individet og samfundet.
2. At ressourcer kan blive omsat til kompetencer, der kan anvendes konkret.
3. At ressourcer og kompetencer kan omsættes til strategier og forvaltning af eget liv.

På hvilken måde kulturelle institutioner i deres praksisform kan bidrage til, at disse tre etaper for individet – i dette tilfælde barnet – bliver produktive, udfoldes ikke. Således finder jeg det relevant at inddrage disse etaper i kapitel IV i forbindelse med formulering af en eksemplarisk sundhedspædagogisk praksisform.

På baggrund af den skitserede forskning præsenteres nedenfor en sammenfatning møntet på social mobilitetsfremmende praksis i daginstitutionen.

3.3. Sammenfatning

Der er i mobilitetsforskningen udtalt enighed om, at uddannelse er en medierende faktor i relation til opadgående social mobilitet, og således understøttes regeringens (2005) intention om, at dagtilbuddene skal ruste socialt udsatte børn til senere at kunne begå sig i skolen. Det betyder, at daginstitutionen skal etablere læringsfremmende miljøer, og de pædagogiske lærerplaner ses som et vigtigt redskab med henblik på at fremme en læringskultur i institutionen. Gennem udarbejdelse af læreplanen gives mulighed for at reflektere over praksis, hvilket forventes at have en positiv effekt forstået således, at institutionel refleksion og præcisering af pædagogiske metoder medvirker til kvalitetsforøgelse i en lærings- og hermed sundhedsfremmende retning.

Familiens kulturelle kapital synes sammen med barnets kognitive evner og kropslige udtryk¹⁴ at være bestemmende for, i hvilken grad barnet kan udnytte daginstitutionens læringstilbud. På den baggrund er det væsentligt, at der i de pædagogiske læreplaner formuleres dynamiske læringsmål med udgangspunkt i det enkelte barns kognitive forudsætninger. Det er tillige væsentligt, at barnets kulturelle kapital og kropslige udtryk anerkendes med henblik på barnets konstituering i daginstitutionens socialisering.

¹⁴ Barnets kropslige udtryk er knyttet til familiens kulturelle kapital (jf. Bourdieu 1997).

Kapitel IV: Mobilitetsfremmende sundhedspædagogik

4.1. Indledning

Teori er en kontekst, som gør det muligt at konstruere forskellige fortolkninger, men en teoretisk ramme ikke neutral (Gulløv et al. 2003: 356-358). Mit valg af teori har således ikke blot konsekvenser for formuleringen af den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, som dette kapitel har til formål at udlede, men også for hvorledes jeg analyserer og fortolker intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen og hermed også konsekvenser for specialets resultater.

Jeg vil fremhæve, at jeg i specialet betragter teori og empiri som indbyrdes forbundne elementer (jf. Bourdieu et al. 2002). Jeg antager således ikke, at teori har værdi i sig selv, da værdien må ses i forhold til de forståelsesmuligheder, der gives af undersøgelsesobjektet.

Mine teoretiske kilder indskriver sig i en socialkonstruktivistisk optik i overensstemmelse med specialets videnskabsteoretiske grundlag, hvilket, som nedenstående vil vise, skaber et særligt syn på individets mulighed for social mobilitet.

Strukturen i dette kapitel kan betragtes som lagdelt ud fra et makro-, meso- og mikroperspektiv.

Indledningsvist præsenteres teoretiske betragtninger om den sociale stratificering med henblik på at tydeliggøre relevante samfundsstrukturelle forhold, der påvirker individets mulighed for vertikal social mobilitet i opadgående retning. Herefter følger med udgangspunkt i Pierre Bourdieus praksisteori en forståelse for individers og grupperes praktikgenese og handlevilkår. Endelig følger, med udgangspunkt i en anskuelse om daginstitutionen som læringsarena, en teori om social læring med det formål at uddrage specifikke pædagogiske principper, som er for væsentlige for barnets sociale mobilitet.

4.2. Teoretiske dispositioner

4.2.1 Social stratificering

Den sociale ulighed er uløseligt forbundet med begrebet social stratifikation. Social stratifikation henviser til, at den sociale ulighed er institutionaliseret, og at der eksisterer et system af samfundsskabte 'spilleregler', der afgør hvilke egenskaber, der værdsættes, og efter hvilke kriterier samfundsmæssige ressourcer fordeles (Kerbo 2006).

Inspireret af Webers stratifikationsteori (ibid.:111-112) antager jeg, at samfundet er hierarkisk lagdelt efter andre forhold end blot *klasse*¹⁵, og *social status* samt *magt* indgår i specialet som to yderligere stratificeringsfaktorer.

Klasse forstås som en analytisk konstruktion; en position i det sociale rum, defineret via relationelle forskelle mellem positioner og skabt som et resultat af en klassifikationskamp med det formål at sætte et bestemt synspunkt¹⁶ på den sociale verden igennem (Bourdieu 1987, 1997:20-33).

Daginstitutionen er ikke forbeholdt specifikke klasser, men er en institution, hvor specifikke klasser mødes. Klasseperspektivet er således relevant i den forstand, at det har betydning for det blik, pædagogen anlægger på børn, der tilhører en anden klasse end pædagogen selv.

Social status henviser til, at bestemte positioner i samfundet nyder mere agtelse og prestige end andre, hvilket også Sanders' (1999) sociale ulighedsdefinition udtrykker. Social status formes modsat klasse af individets subjektive vurderinger af sociale forskelle og kan bl.a. være knyttet til erhverv, familiemæssig baggrund og sociale netværk (Krølner et al. 2007:19). Social status antages i specialet at akkumulere en større andel af goder i overensstemmelse med Kerbos (2006) definition af social ulighed. Om end statusperspektivet er af subjektiv karakter, er det i høj grad også knyttet til klasseperspektivet i kraft af positionskonstitueringen. Det er muligt at forestille sig, at de børn hvis position er statusforbundet, også er de børn, som pædagogen vil tildele mest positiv opmærksomhed.

Magt kan i en Bourdieu'sk optik forstås som 'symbolsk vold', hvilket defineres som "*Retten til at opstille og påtvinge fælles normer, der er universelle og universelt gyldige indenfor rammerne af en bestemt nation*" (Bourdieu et al. 2002: 97). I denne optik er volden/magten en relationel størrelse, da den kræver anerkendelse for at kunne effektiviseres, og den symbolske vold knyttes således til statens evne til at indpode bestemte værdier, opfattelser, vidensformer og problemdefinitioner som legitime og almengyldige. Et eksempel herpå er, at staten, gennem en politisk liberalistisk ideologi signalerer, at alle har lige muligheder. Dette synes, som nedenstående afsnit vil vise, dog langt fra altid at være tilfældet.

Magt eksisterer imidlertid også som en strukturel komponent afledt af de positioner, som forskellige individer optager i den sociale struktur, og magten refererer således både til forskelle i status og ressourcer.

¹⁵ Marx' klasseteori fokuserer på individets objektive placering i produktionsstrukturen (Kerbo 2006:90-100).

¹⁶ Synspunkt er et perspektiv, en forestilling, der i sin form og i sit indhold er defineret af den objektive position, det ses fra (Bourdieu 1997:30).

Et magtperspektiv er relevant for specialet på to fronter. For det første må daginstitutionen antages at være offer for symbolsk vold; f.eks. kan den danske regerings definition af social arv¹⁷, som udelukkende fokuserer på de sociale problemer, der overføres fra forældre til børn, resultere i, at pædagogisk praksis primært koncentrerer sig omkring barnets individuelle forudsætninger. For det andet kan institutionsfeltet i en Bourdieu'sk optik også betegnes som et magtfelt, hvor de privilegerede dominerer de mindre privilegerede¹⁸. Institutionslederen vil være dagsordensættende i feltet, da hun/han i høj grad vil definere de overordnede retningslinier for, hvorledes pædagogisk praksis skal bedrives. Pædagogen vil være dagsordensættende i forhold til pædagogmedhjælperen, og pædagogen vil således definere, hvorledes de overordnede retningslinier skal omsættes i praksis. Det pædagogiske personale vil være dagsordensættende i forhold til børnene; det vil være deres forståelse af, hvad børn skal lære og hvordan, der vil dominere feltet. De børn, der er positioneret højest i børnegruppen, vil være dagsordensættende i forhold til børn positioneret lavere i gruppen, hvilket betyder, at børnenes indbyrdes aktiviteter og relationer vil være præget af specifikke børns dominans¹⁹.

Med ovenstående er barnets mulighed for social mobilitet strukturelt betinget. Det betyder, at daginstitutionen skal være bevidst om klasse-, status- og magtforhold, herunder hvorledes disse forhold influerer på institutionel praksis. Bevidstgørelsen formodes at have en positiv indflydelse på, hvorledes praksis tilrettelægges og bedrives i relation til udsatte børns mulighed for at udnytte institutionens læringstilbud.

I næste afsnit vil jeg rette fokus mod individets praktikgenese og det sociale rums struktur med henblik på for det første at tydeliggøre de systemer af styrkeforhold mellem sociale positioner, som er afgørende for individets sociale mobilitet; for det andet at afdække, hvorledes praksis konstrueres.

4.2.2. Den sociale position og kapitalens betydning

Forholdet mellem social position og individets sundhed redegøres for og forstås ved at trække på Bourdieus begrebsapparat, hvor Bourdieu gennem begreberne habitus, felt og kapital viser, hvorledes subjektive forhold er koblet med objektive forhold i relation til praksis.

¹⁷ “ [Negativ social er] de problemer, som børn og unge har, som de bærer med sig til voksenlivet, og som kan henføres til deres familiebaggrund. Det kan være, fordi forældrene har nogle individuelle vanskeligheder som misbrug eller psykisk sygdom, eller fordi forældrene af andre årsager ikke har ydet børnene og de unge den nødvendige støtte” (Regeringen 2006:4).

¹⁸ Dominansen er knyttet til kapitalformernes fordelingsstruktur (Bourdieu:1997:54-55). Kapitalformerne uddybes i det følgende afsnit.

¹⁹ Det er væsentligt at tilføje, at dominansforholdet ikke udelukker en modmagt. Det betyder, at de dominerede stadig kan handle og hermed påvirke og ændre praksis (Thomsen 2005:143-160).

4.2.2.1. Habitus

Habitus er de kropsliggjorte, generative og samlende principper, der strukturerer individets dispositioner og frembringer praksisformerne (Bourdieu 2005:197). Habitus dannes først og fremmest gennem familien og sideløbende hermed gennem de mikrokosmer, som individet indgår i, hvilket betyder, at også daginstitutionen bidrager til dannelse af barnets dispositionssystem. Ifølge Bourdieu kan habitus defineres som:

“[...] et system af varige og transporterbare dispositioner, der ved at integrere alle tidligere erfaringer til enhver tid fungerer som en oplevelses-, en vurderings- og en handlingsskabelon” (ibid.:202).

Agentens²⁰ praktik er således hverken en fri eller rationel praktik, da den er under indflydelse af de indprentede og varige dispositioner, som er indlejret i habitus, og agenten er hermed prædisponeret for at vælge ét og fravælge noget andet.

Dette perspektiv er relevant i relation til daginstitutionens blik på og forståelse for børns forskellige præferencer og praksisser, men perspektivet er også relevant i relation til *kvalitet* i pædagogisk praksis. Jeg forbinder kvalitet i praksis med reflekterede pædagogiske overvejelser afledt af både teoretiske og forskningsbaserede forudsætninger samt faglige erfaringer, hvor modsætningen til dette er en praksis, som er afledt af pædagogens individuelle holdninger til, hvorledes praksis skal bedrives. Med udgangspunkt i præmissen om habitus skal pædagogisk praksis således afspejle børnenes individuelle forskelligheder samt kunne understøttes af videnskabelige og faglige argumenter.

4.2.2.2. Felt

Feltet betegner en objektiv struktur af styrkeforhold mellem gensidige relaterede sociale positioner, og disse styrkeforhold er relative, da de er defineret ud fra forskelle mellem positionerne. Agentens position i det sociale rum/feltet er afledt af og i overensstemmelse med samme agents dispositioner, og til hver klasse af positioner svarer således en klasse af dispositionssystemer, der er produktet af de sociale betingelser, den tilsvarende position har præget den med (Bourdieu 1997:20-23). Til en specifik position i feltet svarer ligeledes et specifikt synspunkt, hvilket medvirker til produktion og reproduktion af en objektiv mening i overensstemmelse med de objektive livsbetingelser. Dette medfører for det første, at klassens synspunkt defineres som en selvfølgelighed (af klassen selv), og for det andet at selv samme synspunkt konstitueres. Når et specifikt synspunkt af agenten betragtes som indlysende og

²⁰ Individ/barn vil i teoretisk sammenhæng blive erstattet med ordet agent i overensstemmelse med Bourdieus begrebsapparat.

fornuftigt, betyder det samtidig, at synspunkter repræsenteret ved andre positioner i det sociale rum betragtes som et paradoks. Agenten søger derfor at undgå interaktion med disse positioner og forbliver så at sige 'på sin plads'. Herved reproduceres både agentens synspunkt og de objektive livsbetingelser, som har affødt synspunktet (Bourdieu 2005: 214-238, Bourdieu, 1987, Jensen et al. 2006: 68-71).

For daginstitutionens vedkommende betyder dette, at pædagogen ikke automatisk kan forvente, at de for hende/ham fornuftige holdninger og handlinger accepteres af andre uden forbehold, da der eksisterer andre holdninger og handlinger, der af andre anses som mere fornuftige. Dette fordrer, at der i institutionen bedrives en pædagogisk praksis af dynamisk karakter forstået således, at institutionelle værdier, normer, holdninger og regler er til debat.

4.2.2.3. Kapital

Fordelingsforholdene for forskellige kapitalformer genspejler magtstrukturen i feltet. Bourdieu skelner mellem *økonomisk kapital* forstået som f.eks. penge eller materielle goder, *kulturel kapital* forstået som f.eks. sprogbrug, uddannelsesstatus og æstetiske præferencer, *social kapital*, som består af ressourcer baseret på netværk, forbindelser og gruppe-medlemskaber og *symbolsk kapital*, som er den anerkendte form, de andre kapitaler optræder i (Bourdieu 1997:53-56). I relation til kulturel kapital fremfører Bourdieu, at begrebet burde navngives *informationskapital* (Bourdieu et al. 2002:19), hvilket kan ses som en distancetagen til, at begrebet udelukkende relateres til finkulturelle kriterier.

Agenten eller grupper af agents position i feltet er bestemt af deres kapitalvolumen, og placeringen er hierarkisk, da de dominerende positioner udgøres af dem, som samlet set besidder mest kapital og hermed mest magt (Bourdieu 1997)²¹. Ifølge Bourdieu er det denne kapitaldifferentiering, der producerer de klare forskelle mellem agenter og hermed også skaber den sociale ulighed.

Kapital kan konverteres. Besiddelse af kapitaler eller mangel på samme giver således muligheder og barrierer med hensyn til at forvandle og omsætte kapital til holdbare positioner i det sociale rum, og denne forvandlingsproces er en måde at anskue social mobilitet på (jf. Munk 2003). Daginstitutionens opgave bliver hermed at bidrage til, at børn positioneret lavt i den sociale struktur erhverver kapital med henblik på at fremme en social mobiliseringsproces.

Som nævnt indledningsvist i dette speciale eksisterer der et ønske om at fremme en læringskultur i daginstitutionen. På baggrund heraf og med udgangspunkt i ovenstående teoretiske betragtninger præsenteres nu de læringsteoretiske forudsætninger, som bliver rammesættende for formuleringen af en mobilitetsfremmende praksisform.

²¹ Bourdieu bruger kapital og magt som synonymer (Bourdieu et al. 2002: 84).

4.2.3. En social teori om læring

De valgte præmisser for individets ageren i det sociale rum fordrer en læringsteoretisk optik, der i sit væsen tilgodeser en agent-struktur teoretisk tilgang, hvilket resulterer i en læringsopfattelse, der tager sit afsæt inden for socialkonstruktivismen. Den socialkonstruktivistiske læringsopfattelse er bredt funderet, men gennemgående opfattes læring som en proces, hvori individet aktivt gennem interaktion med den sociale verden konstruerer sin viden, kunnen, forståelser, holdninger, handlemuligheder mv. (Illeris 2007:8).

Jeg vælger, med udgangspunkt i Etienne Wengers sociale læringsteori, at opfatte læring som:

“[...] an evolving form of membership, occurring naturally as the individual engages in the practices and activities of the community — which becomes the living repository of knowledge” (Wenger 1991).

Læring i Wenger'sk forstand er således et fundamentalt kontekstuelt og socialt fænomen, hvor læring både handler om aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksisser og om at konstituere identiteter i relation til disse fællesskaber. Wenger (2004) identificerer fire på samme tid tilstedeværende grundlæggende komponenter, som anses for nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces. Komponenterne synes svært adskillige, og det kan derfor være vanskeligt at berøre én komponent uden samtidig at berøre en anden:

- 1. Identitet** er et udtryk for, hvordan individets deltagelse i praksisfællesskaber skaber individets tilblivelseshistorie.

Wenger (2007:71) refererer til læring som 'selvets rejse', hvor forholdet mellem identitet og fællesskab er grundlaget for individets kontinuerlige udvikling. Gennem deltagelse i praksisfællesskaber etablerer individet en livsbane, som dels er præget og formet af hidtidige interaktionsprocesser, dels har et eget momentum af åbenhed overfor nye indflydelsesfelter. Medlemskabet af og livet i forskellige praksisfællesskaber krystalliserer sig således igennem en livsbane til en individuel identitet (Wenger 2004).

Wenger referer ikke i sin teori til Bourdieu, men ikke desto mindre synes Wengers identitetsforståelse at lægge sig tæt op ad habitusbegrebet forstået således, at det er i den sociale interaktion, individets selvforståelse og handlingsmønstre dannes.

I relation til handlingsmønstre fremsætter Bourdieu (1984:101) følgende: “[*(habitus) (capital)*] + *field* = *practice*”.

Med udgangspunkt i denne ligning er det således væsentligt, at barnets praktik ikke reduceres til et resultat af de betingelser, som har dannet habitus, da praktikken produceres i et komplekst samspil mellem individets habitus, besiddelse af kapitaler og position i feltet.

- 2. Mening** er et udtryk for individets evne til – individuelt og kollektivt – at opleve eget liv og verden som meningsfuld (Wenger 2004.).

Mening vedrører hverdagslivets erfaringer, og mening skabes gennem *meningsforhandling*, som er en interaktionsproces bestående af kontinuerlig handling, fortolkning og genfortolkning af og i praksis. Mening eksisterer således hverken i eller uden for individet, men i den dynamiske relation mellem individer.

Ifølge Wenger er mening betinget af, at individet kan relatere til og i et vist omfang beherske de redskaber, der benyttes i fællesskabet; redskaber i daginstitutionens regi kan være sprog, lege, artefakter, regler, procedurer, etc. Med udgangspunkt i sundhedspædagogisk praksis i daginstitutionen som genstandsfelt, er det således afgørende, at der i pædagogisk praksis differentieres i forhold til det enkelte barns forudsætninger og præferencer for herved at øge barnets følelse af meningsfuldhed i forhold til institutionens virke.

- 3. Praksis** er et udtryk for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling (ibid.).

Denne komponent indebærer en pædagogisk praksis, der i sit væsen vægter barnets aktive deltagelse i fællesskaber. Deltagelsen er betinget af barnets evne til for det første at kunne forstå fællesskabets virksomhed, for det andet at kunne engagere sig i fællesskabets medlemmer og aktiviteter, for det tredje at kunne reagere adækvat på medlemmernes handlinger og for det fjerde at kunne bidrage til virksomhedens udførelse.

Med henvisning til Bourdieus teori om habitus, felt og kapital synes samtlige af disse komponenter at være i spil i relation til barnets deltagelsesmuligheder. Pædagogen vil i kraft af sin position/kapitalvolumen, her primært den kulturelle kapital, definere fællesskabets virksomhed samt definere adækvate handlings- og reaktionsmønstre, og barnet vil engagere sig i virksomheden i det omfang, det evner at tilskrive virksomheden mening. Barnets meningstilskrivelse er direkte afledt af dets egen kapitalvolumen/position, som igen er afgørende for, i hvilket omfang barnet kan bidrage til

fællesskabet virksomhed. Med denne forståelse må pædagogisk praksis således søge at nedbryde kulturelle magtbarrierer med henblik på at etablere rummelige og inkluderende fællesskaber²².

Wenger (2007:74-75) opererer ikke med begrebet kapital, men taler derimod om barrierer mellem praksisfelter på baggrund af tilhørsforhold og den magt, der er knyttet til de respektive tilhørsforhold. Det er hermed afgørende, at pædagogen bevidst søger at blotlægge sin egen forforståelse. Endvidere synes det afgørende, at institutionens doxa²³ blotlægges, dvs. de ikke-bevidstgjorte forestillinger og regler, som er indskrevet i institutionsfeltet, og som er rammesættende for, hvorledes praksis bedrives (jf. Bourdieu 1997:128-129) for herved at medvirke til at eksplicere *bevidst* valgte pædagogiske principper og metoder.

Hvorvidt dette perspektiv er at finde i de pædagogiske læreplaner er tvivlsomt, da læreplanen er målrettet barnet og ikke pædagogen i relation til hvilke pædagogiske kompetencer, der kræves for at bedrive en praksis i overensstemmelse med læreplanens intentioner.

4. Fællesskab er et udtryk for de sociale konfigurationer, hvor individets handlinger defineres som værdifulde, og hvor individets deltagelse kan genkendes som kompetence (Wenger 2004).

Denne sidste komponent synes at kunne defineres som fællesskabets funktion i og med, at fællesskabet fungerer som et lokalt kompetencesystem for egne medlemmer; et system/fællesskab hvor deltagelse kræver både den fornødne duelighed og legitimitet, da medlemskab ikke tildeles arbitrært men forhandles. Og forhandlingen består i bund og grund i at definere, hvad fællesskabet drejer sig om.

Daginstitutionen som praksisfællesskab er ikke et uskrevet blad, da den har gennemgået en historisk transformationsproces. Dette speciale er ikke koncentreret omkring et historisk perspektiv, men ikke desto mindre er det væsentligt at påpege, at den historiske proces har haft en betydning for institutionens nutidige selvforståelse²⁴. Dertil kommer, at offentlig lovgivning er rammesættende for institutionens virksomhed, hvilket betyder, at forhandlingen af mening med pædagogisk praksis vedrører fortolkning af en i forvejen defineret virksomhed.

²² Jeg skelner mellem rummelighed og inklusion på følgende måde: Rummelighed henviser til fællesskaber, i hvilke der skabes plads for uens identiteters tilstedeværelse. Inklusion henviser til fællesskaber bestående af uens identiteter, og hvor karakteren af fællesskaberne er kendetegnet ved respekt for forskelligheder samt **lige deltagelsesmuligheder**.

²³ Bourdieu (1997:128) definerer doxa som: "[...] *et særligt syns-punkt, de domineredes syns-punkt*".

²⁴ I så fald der i specialet var fokus på at identificere baggrunden for tilstedeværelsen af en specifik pædagogiske praksis i daginstitutionen, synes et historisk perspektiv at have været relevant. Dette skal samtidig ses i forlængelse af, at habitus også er historisk betinget.

Alle børn har *adgang* til daginstitutionen som praksisfællesskab, men spørgsmålet er, om alle børn også har *adgang til deltagelse* i dette fællesskab. Børn kan ikke formodes at have hverken den fornødne duelighed eller den fornødne legitimitet til forhandling, og det enkelte barns deltagelse er således både betinget af, at praksisfællesskabet genspejler meningsfuldhed i forhold til barnet, og at barnet genspejler fællesskabets praksis.

Jeg anser praksisfællesskabet som et ressourcefællesskab, der kan bidrage til at fremme udsatte børns mulighed for vertikal social mobilitet i opadgående retning i og med, at fællesskabet bidrager til at øge barnets kulturelle og sociale kapitalvolumen – vel og mærket hvis barnet er *deltager* i praksisfællesskabet.

Den kulturelle kapital ser jeg for det første som 'adgangsbillet' til fællesskabet; for det andet som en kapital hvis volumen kan øges yderligere, når barnet engagerer sig i praksisfællesskabets aktiviteter og tilskriver disse nye meninger i nye kontekster.

Den sociale kapital ser jeg som en kapital, hvis volumen øges som en konsekvens af deltagelsen, hvor social kapital defineres som:

“[...] summen af de eksisterende eller potentielle ressourcer, den enkelte eller gruppen råder over i kraft af et netværk af stabile relationer og mere eller mindre officielt anerkendte forbindelser, hvilket vil sige summen af den kapital og magt, der kan mobiliseres i kraft af et sådant netværk” (Bourdieu et al. 1997:105).^{25, 26}

Barnet vil altså i kraft af sin deltagelse i praksisfællesskaber erhverve ressourcer med henblik på at kunne konvertere disse til en position rangerende højere end den nuværende position i den sociale struktur.

Den amerikanske politolog Robert D. Putnam (2000) beskriver social kapital som kendetegnet ved netværk, normer, tillid og gensidighed og skelner mellem to forskellige former; afgrænsende og brobyggende social kapital. Afgrænsende social kapital er kendetegnet ved homogene netværk, hvor deltagerne i høj grad har samme referenceramme og typisk afgrænser sig i forhold til andre netværk.

²⁵ En anden forståelse for social kapital findes hos den amerikanske ingeniør og sociolog James S. Coleman (1990) Ifølge Coleman er social kapital et biprodukt af individers interaktion og ikke et mål i sig selv. Den sociale kapital eksisterer *kun* i relationerne, hvilket betyder, at kapitalen ophører med at eksistere i det øjeblik, hvor individerne forlader det relationelle fællesskab.

²⁶ I relation til social ulighed i sundhed eksisterer et antal årsagshypoteser, bl.a. *social kapital-hypotesen*. Denne hypotese foreslår, at individets sundhed er påvirkelig af de ressourcer, som frembringes gennem deltagelse i sociale fællesskaber (Holstein et al. 2007). Der eksisterer tillige undersøgelser, der påviser, at skolebørn, unge og voksne med lav socioøkonomisk status indgår i færre sociale fællesskaber end skolebørn, unge og voksne med højere socioøkonomisk status (se f.eks. Lund 2006, Due et al. 2007).

Brobyggende social kapital er kendetegnet ved heterogene netværk, hvor sociale referencer er uvæsentlige, og hvor deltagelsen er præget af ligeværdighed. Putnam bruger frasen 'Getting ahead' i forbindelse med den brobyggende sociale kapital som et udtryk for, at netop heterogene netværk bidrager til medlemmernes kontinuerlige udvikling.

Linking social kapital er en tredje form for social kapital, som er afledt af en kritik mod Putnam for ikke i tilstrækkelig grad at belyse de institutionelle forhold – herunder forskellige individers ulige adgang til magt – der påvirker individets deltagelse i sociale netværk (Szreter et al. 2004). Linking social kapital er, i overensstemmelse med brobyggende social kapital, kendetegnet ved individers deltagelse i heterogene netværk, og begrebet, der har et eksplicit fokus på det strukturelle magtperspektiv, kan defineres som (ibid.):

“Norms of respect and networks of trusting relationships between people who are interacting across explicit, formal, or institutionalized power or authority gradients in society”.

Brobyggende og linking social kapital bliver som læringsteoretiske forudsætninger yderst centrale i relation til barnets mulighed for social mobilitet.

Jeg har i kapitel III ”Den sociale mobilitets struktur” peget på, at barnet med stor sandsynlighed vil danne fællesskaber med andre børn besiddende samme position som barnet selv, hvilket kan ses i sammenhæng med, at habitus føler sig bedst hjemme i et 'kendt' miljø (Bourdieu 2005:200-201). Således er det væsentligt, at pædagogisk praksis i daginstitutionen aktivt bidrager til, at børn indgår i fællesskaber på tværs af sociale skel, og at samme praksis har blik for fællesskabet iboende magtstrukturer med henblik på at styrke lavt positionerede børns ligeværdige deltagelse.

Med udgangspunkt i barnets mulighed for deltagelse spiller identifikationsprocessen – dvs. den proces hvor det individuelle og kollektive mødes og forenes - en afgørende rolle. Jeg præsenterede i afsnit 4.2.2. ”Den sociale position og kapitalens betydning” en teori, ud fra hvilken identifikationsprocessen kan forstås. Imidlertid finder jeg det givtigt at forfølge denne teoretiske optik yderligere med henblik på at fokusere på konstellationen identitet/praksis samt afsøge supplerende teoretiske dispositioner til brug for formulering af en mobilitetsfremmende praksisform.

4.2.3.1. Identifikation og samhandling

Den engelske antropolog og sociolog Richard Jenkins har beskæftiget sig indgående med individet identitetsdannelse. Jenkins (2006) skelner mellem tre særskilte, men sameksisterende ordener som en måde, hvorpå det bliver muligt at betone forskellige aspekter ved identifikationsprocessen:

1. **Den individuelle orden** er den sociale verden, som udgøres af kropsliggjorte individer (ibid.).

I denne orden identificerer individet sig selv gennem en indre selvdefinition, forstået som den måde hvorpå individet præsenterer sig selv for omverdenen, og en ydre definition forstået som den måde hvorpå omverdenen modtager og reagerer på præsentationen. Selvdefinitionen er bl.a. afledt af strukturelle aspekter såsom klassetilhørsforhold og sociale roller (Gecas & Burke 1995).

2. **Samhandlingsordenen** er den sociale verden, der konstitueres i relationerne (Jenkins 2006).

Hvor den forrige orden kan beskrives som individets selvbillede, vedrører denne orden det offentlige billede af individet. Her fortolker og identificerer den menneskelige omverden individets præsentation i praksis og tillægger så at sige individet en identitet. Et aspekt ved denne proces, hvor individet mere eller mindre tilegner sig de identiteter, det tillægges, er andre identiteters evne til at trænge sig ind på individets selvforståelse. Det bliver således et spørgsmål om, hvem der har magten til at definere den pågældende praksis, hvori individet præsenterer sig selv. Men henvisning til Bourdieus praksisteori vil magten ligge hos den/dem, der besidder de dominerende positioner i det sociale rum og dermed også hos den/dem, der besidder mest kapital. Dette betyder, at pædagogen i kraft af sin position spiller en afgørende rolle for barnets selvforståelse.

3. **Den institutionelle orden** er den sociale verden bestående af mønstre og organisering af etablerede og anerkendte handlinger (ibid.).

Denne orden er kendetegnet ved netværk bestående af individuelle identiteter, som er forskellig fra hinanden i kraft af deres individualitet, men som samtidig på væsentlige områder – de områder som i netværket anses for værdifulde – er mere eller mindre identiske (Tajfel 1978). Det betyder, at de individer, hvis identitet er i overensstemmelse med netværksidentiteten, vil have lettere adgang til det pågældende netværk/fællesskab, end de individer hvis identitet er væsentlig forskellig fra netværksidentiteten. Den institutionelle orden synes hermed både at kunne sidestilles med Wengers forståelse for fællesskabets karakter, da han netop påpeger, at individets handlinger i fællesskabet skal kunne genkendes som værdifulde, og med Bourdieus forståelse for sociale klasser, da disse bl.a. defineres ud fra specifikke dispositionssystemer og synspunkter. Jenkins (2006:49) sammenstiller da også identitet med position, da han bl.a. skriver: "*Den institutionelle orden er [...] et netværk af*

identiteter (positioner) og af rutinemæssige handlemåder med hensyn til allokering af positioner (og derfor identiteter) til individer”.

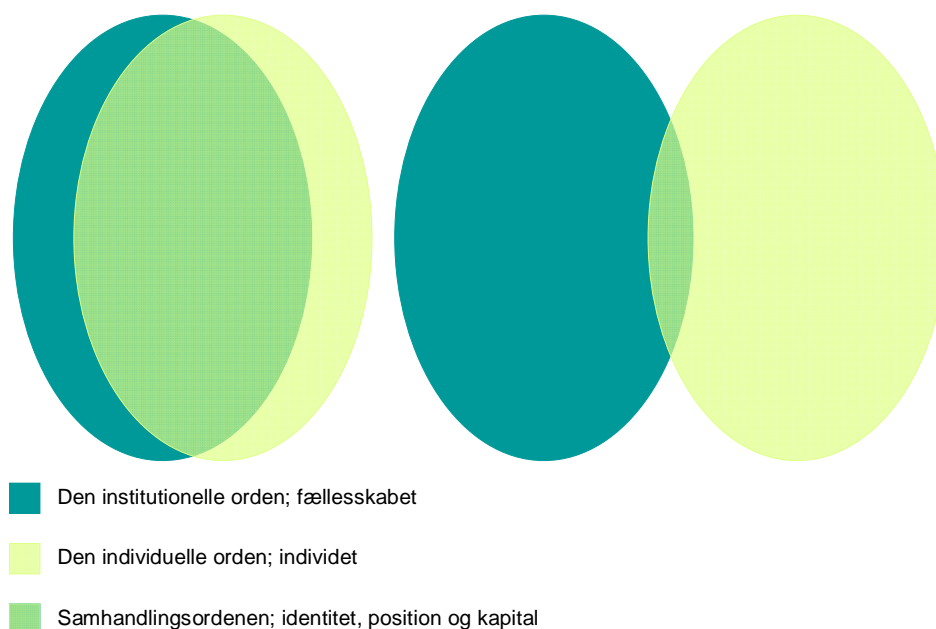
Nedenstående figur (fig. 2) er et forsøg på at illustrere tre forhold: For det første at simplificere spillet mellem det individuelle og det kollektive, for det andet at simplificere hvorledes dette spil er afgørende for barnets identitetsdannelse, position og kapitalgenerering og for det tredje at synliggøre, hvilken betydningsfuld rolle daginstitutionen som praksisfællesskab spiller i denne sammenhæng.

Fig. 2: Individets identitetsdannelse, positionstildeling og kapitalgenerering

Udarbejdet af Anette Schulz

Eks. 1: Positiv samhandlingsproces

Eks. 2: Negativ samhandlingsproces



Daginstitutionen kan sidestilles med den institutionelle orden, og barnet kan sidestilles med den individuelle orden. Med denne sidestilling fremgår det, at barnets møde med daginstitutionen er betydningsfuldt for barnets identitetskonstituering.

Figur nr. 1 illustrerer en positiv samhandlingsproces. Barnet møder institutionen i overensstemmelse med institutionens værdier og normer, hvilket resulterer i, at barnets individuelle identitet verificeres. Denne verifikation bidrager ifølge Gecas & Burke (1995) til udvikling af en stærk individuel identitet med selvstændig handlen tilføje. Som et resultat af verificeringen optages barnet i den institutionelle orden, og barnet har hermed mulighed for at øge graden af social og kulturel kapital, hvilket sammen med selvstændig handlen må formodes at maksimere barnets mulighed for en vertikal social mobilitet i opadgående retning.

Figur nr. 2 illustrerer en negativ samhandlingsproces. Her er barnets møde med institutionen præget af diskontinuitet, hvilket resulterer i, at barnets identitet afvises som en værdifuld identitet, hvilket igen bidrager til, at barnet udvikler en svag individuel identitet med uselvstændig handlen tilføje (ibid.). Hermed vanskeliggøres barnets adgang til den institutionelle orden, og barnets mulighed for at øge dets sociale og kulturelle kapitalvolumen forringes. Disse forhold formodes at minimere barnets mulighed for en vertikal social mobilisering i opadgående retning.

Figuren illustrerer endvidere, at barnet i eksempel 1, som en konsekvens af den øgede kapitalerhvervelse, tildeles en position rangerende høje end den position, som barnet i eksempel 2 tildeles.

Den amerikanske sociolog Jonathan H. Turner (2004) definerer en række dynamiske egenskaber, som influerer på ovenstående samhandlingsproces. Nedenfor redegøres med udgangspunkt i specialets genstandsfelt for disse egenskaber:

Transaktionelle egenskaber. Disse egenskaber henviser til, at barnet både har behov for bekræftelse, for at modtage positiv respons, for at fornemme sig selv som et betydningsfuldt individ og for at føle et tilhørsforhold til fællesskabet. De transaktionelle egenskaber kan betragtes som kerneegenskaber i samhandlingsprocessen forstået således, at de øvrige egenskaber kan bidrage til at opfylde barnets transaktionelle behov.

Emotionelle egenskaber. Samhandlingen er også underlagt følelsesladninger. Det har således en betydning for samhandlingens resultat, hvilke følelser der vises, hvorledes disse følelser opleves, og hvilke reaktioner følelserne afføder. Det er her væsentligt, at pædagogen anerkender og respekterer barnets følelser og disses udtryk.

Rolle- og statusegenskaber. Barnet og det pædagogiske personale bærer i deres videnslagre en opfattelse af specifikke roller og deres anvendelse, og disse roller er direkte knyttet til de respektive positioner i den sociale struktur. Pædagogen har en specifik forventning om, hvad det vil sige at være pædagog, og hvad det vil sige at være barn i daginstitutionen, og barnet har ligeledes specifikke rolleforventninger. Når det lykkedes barnet at skabe dets respektive rolle samt bekræfte pædagogens rolle i overensstemmelse med dets egen og pædagogens forventninger, øges sandsynligheden for, at barnets transaktionelle behov dækkes. Omvendt hvis det ikke lykkedes barnet hverken at skabe dets rolle eller at bekræfte pædagogens rolle, vil barnet føle afmagt, og de transaktionelle behov vil ikke blive dækket i optimalt omfang, hvilket vil medføre, at barnets tilknytning til fællesskabet mindskes.

Når jeg tager udgangspunkt i, hvorvidt det lykkedes for *barnet* at få indfriet specifikke rolleforventninger, skal det ses på baggrund af, at den position, som pædagogen optager i det sociale rum, rangerer højere end den position, som barnet optager. Dette gør, at det er pædagogens forståelse og forventning til, hvorledes de respektive roller kommer til udtryk, der må formodes at være dagsordensættende (jf. det strukturelle magtperspektiv).

Ovenstående betyder, at pædagogen må søge at afdække barnets forståelse af og forventning til specifikke roller og disses udtryk. Pædagogen må desuden afdække egne forventninger til selv samme roller og gå i anerkendende dialog med barnet, såfremt specifikke rolleforventninger ikke indfris.

Symbolske egenskaber. Disse egenskaber henviser til, at tekster, værdier, normer, regler og rammer har betydning for samhandlingen. Den pædagogiske lærerplan kan således defineres som en symbolsk egenskab, der henholdsvis kan fremme eller hæmme en for barnet positiv samhandling afhængig af læreplanens indhold og anvendelse i praksis.

Rammeegenskaber. Institutionens geografiske placering, størrelse, normering, fordelingen af børn samt brug af rekvisitter har ligeledes betydning for samhandlingen, og Turner betegner også disse egenskaber som demografiske og miljømæssige egenskaber. Jeg har i afsnit 2.4.1. "Dokumentudvælgelse" påpeget den manglende forskning i relation til demografiske og miljømæssige faktoreres indflydelse på pædagogisk praksis i forhold til udsatte børn, og jeg vælger derfor at fokusere på institutionens rammebetingelser for samhandlingsprocessen.

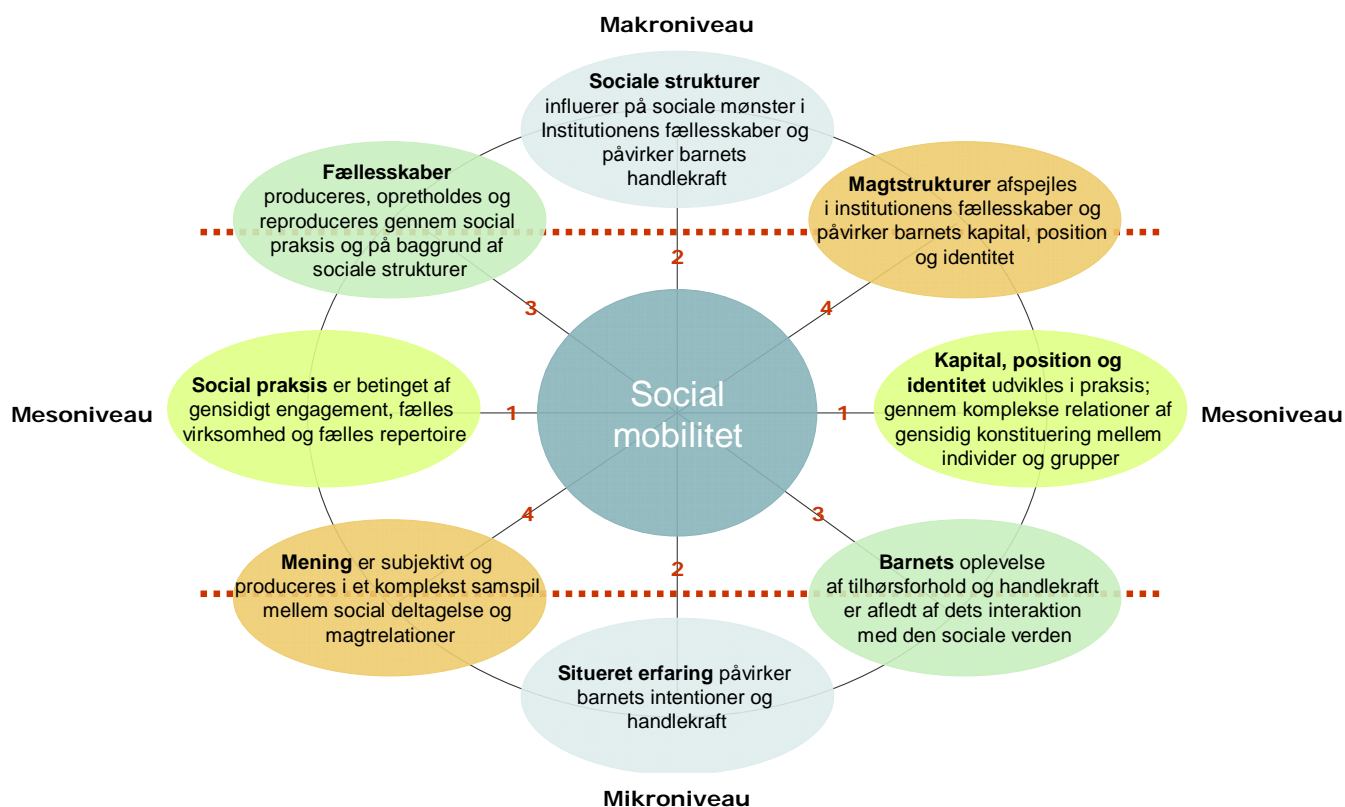
I forhold til en social læringsteori bliver individer, der placeres sammen, til udviklingsbetingelser for hinanden, hvorfor forskellige placeringer giver børn forskellige muligheder for deltagelse. På den baggrund bliver det væsentligt, at de institutionelle rammebetingelser er fleksible for hermed at tilgodese børns deltagelsesmuligheder.

4.3. Teoretisk sammenfatning

Med udgangspunkt i daginstitutionen som læringsarena og inspireret af Wenger (2004) anskueliggør nedenstående figur (fig. 3) de teoretiske præmisser, som barnets sociale mobilitet indskriver sig i:

Fig. 3: Den sociale mobilitets teoretiske præmisser

Udarbejdet af Anette Schulz



Akse nr. 1 illustrerer samspillet mellem barnets positionering, kapitalgenerering, identitetsudvikling og den sociale praksis, som barnet involveres og involverer sig i.

Akse nr. 2 illustrerer, at barnets mulighed for social mobilitet befinder sig i spændingsfeltet mellem de sociale struktureres indflydelse på den ene side og den situerede erfaring på den anden.

Akse nr. 3 illustrerer dualiteten med hensyn til det subjektive og det kollektive.

Akse nr. 4 illustrerer, at barnets meningsproduktion er tæt knyttet til feltets magtstrukturer.

Cirklen, der forbinder de forskellige komponenter i modellen har to funktioner. Overordnet viser den, at samtlige komponenter er forbundet i et komplekst og samtidigt samspil, men den viser også, gennem de forskelle komponenters individuelle placering:

- at barnets oplevelse af tilhørsforhold og handlekraft i høj grad er afledt af barnets position, kapitalvolumen og identitet samt situeret erfaring.
- at barnets meningsproduktion konstrueres gennem konkrete erfaringer i social praksis.
- at fællesskaber produceres på baggrund af sociale strukturer og gensidigt engagement i handling.
- at magtstrukturer både vedrører samfundsbestemte normer og regler samt den magt, som følger med en specifik position i feltet.

De to stiplede linier i modellen symboliserer strategien for udviklingen af en eksemplarisk sundhedspædagogisk praksis målrettet daginstitutionen og angiver således, at der i specialet fremadrettet opereres på tre teoretiske niveauer; på makroniveau, på mesoniveau og på mikroniveau.

Makroniveauet vedrører institutionelle værdier, normer, regler og rammer. Med henblik på at skabe en meningsfuld relation til pædagogisk praksis benævnes dette niveau fremadrettet i specialet som “det strukturelle niveau”.

Mesoniveauet vedrører interaktionen mellem pædagog og barn samt mellem barn og barn²⁷ og benævnes fremadrettet i specialet som “det interaktionistiske niveau”.

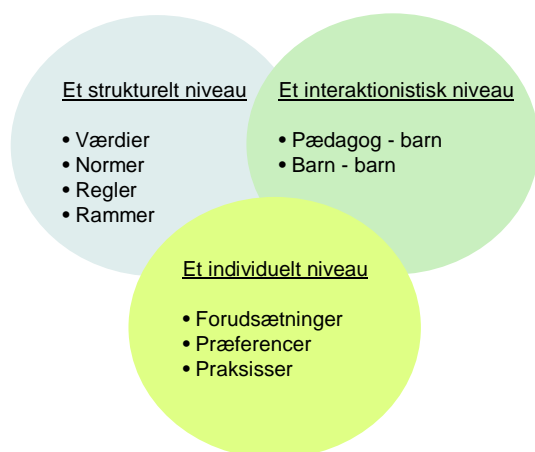
Mikroniveauet vedrører den pædagogiske opmærksomhed på barnets individuelle forudsætninger, præferencer og praksisser. Dette niveau benævnes fremadrettet som “det individuelle niveau”.

Det er vigtigt at fremhæve, at de tre niveauer skal ses som interagerende, og niveauerne er således udelukkende af strategisk karakter med henblik på formulering af en mobilitetsfremmende praksisform og senere analyse af udvalgte institutionelle læreplaner.

Nedenstående figur (fig. 4) viser specialets tre strategiske niveauer:

Fig. 4: Tre strategiske niveauer

Udarbejdet af Anette Schulz



På baggrund af ovenstående strategiske struktur samt de i kapitlet formulerede teoretiske betingelser for barnets mulighed for social mobilitet præsenteres i næste afsnit den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, som antages at bidrage til, at barnet kan bevæge sig vertikalt fra én position til en anden i opadgående retning.

²⁷ Det skal pointeres, at jeg også anser interaktionen mellem pædagog og forældre som yderst væsentlig. Imidlertid er den pædagogiske læreplan målrettet barnet, hvorfor læreplanen ikke kan forventes at indeholde praksisrefleksioner relateret til forældredimensionen.

4.4. En eksemplarisk sundhedspædagogisk praksisform

Daginstitutionen kan betragtes som et fællesskab af ressourcefremmende karakter, hvor barnets mulighed for deltagelse er af afgørende betydning for barnets sociale mobiliseringsproces.

Deltagelsen er betinget af en række forhold, hvor den kulturelle kapital synes at spille en afgørende rolle for barnets deltagelsesmuligheder. Såfremt barnet er deltager i ressourcefællesskabet, antages deltagelsen at øge barnets kulturelle og sociale kapitalvolumen, som atter antages at fremme barnets mulighed for vertikal social mobilitet i opadgående retning. Det er således yderst vigtigt, at daginstitutionen bevidst søger at etablere heterogene fællesskaber af ligeværdig karakter for herved at bidrage til, at børn positioneret lavt i den sociale struktur får adgang til ressourcer, de eller ikke ville have haft adgang til.

Både institutionel praksis og institutionelle rammebetingelser kan virke henholdsvis fremmende og hæmmende for barnets udvikling og læring. Med henblik på at fremme barnets mulighed for social mobilitet er det afgørende, at praksis tilrettelægges med udgangspunkt i barnets forudsætninger og præferencer, og at praksis er fællesskabsorienteret. Det er endvidere afgørende, at praksis og de institutionelle rammebetingelser understøtter barnets identifikations- og handlemuligheder.

I forrige kapitel pegede jeg på tre afgørende etaper i forhold til, hvorvidt en social mobilitet kan finde sted:

1. At kapital, der arves fra familien og erhverves gennem socialisering og opdragelse i institutioner, kan virke som ressourcer for individet og samfundet.
2. At ressourcer kan blive omsat til kompetencer, der kan anvendes konkret.
3. At ressourcer og kompetencer kan omsættes til strategier og forvaltning af eget liv.

Med udgangspunkt i specialets læringsteoretiske præmisser synes det muligt at udlede følgende:

Hvis barnets kapital skal virke som ressource, skal denne kapital anerkendes i institutionen. I en magtteoretisk optik synes pædagogen anerkendelse at være betinget af, at hun/han blotlægger egne forfortæelser samt at institutionens doxa blotlægges.

Hvis ressourcer skal omsættes til kompetencer, må pædagogen identificere barnets ressourcer, lægge disse til grund for praksis samt tilrettelægge læringsrum, som tilgodeser *anvendelse* af barnets ressourcer. Det betyder samtidig, at et fokus på de 'fejl og mangler', som pædagogen måtte identificere hos barnet, bevidst må erstattes af et ressourceorienteret fokus, således at barnets muligheder for at udfolde sine potentialer øges.

Hvis barnets ressourcer og kompetencer skal omsættes til strategier og forvaltning af eget liv, skal forannævnte læringsrum være af meningsfuld karakter i forhold til barnets liv, og barnet skal bidrage aktivt til den virksomhed, som kendetegnet læringsrummet.

På baggrund ovenstående samt med henvisning til kapitlet i øvrigt præciseres nu en række pædagogiske principper for en praksis, der kan forventes at bidrage til at fremme vertikal social mobilitet hos børn positioneret lavt i den sociale struktur – og hermed bidrage til at reducere den sociale ulighed i sundhed. Disse principper lægges til grund for den kommende analyse af pædagogiske læreplaner.

Det strukturelle niveau

- Daginstitutionen skal søge at identificere baggrunden for institutionens værdier, normer og holdninger.
- Daginstitutionens værdigrundlag skal være kendetegnet ved ligeværdighed og respekt for forskellighed.
- Daginstitutionens normer, holdninger og regler skal være præget af åbenhed og være til debat.
- Daginstitutionens normer, holdninger, regler og rammer skal sikre optimale muligheder for social interaktion.
- Daginstitutionens organisering skal være kendetegnet ved fleksibilitet, således at børns deltagelsesmuligheder fremmes.

Det individuelle niveau

- Pædagogen skal blotlægge egen forforståelse.
- Pædagogen skal differentiere både læringsmål og metoder med udgangspunkt i barnets kognitive evner.
- Pædagogen skal agere anerkendende og værdsættende i forhold til det enkelte barns forudsætninger og præferencer og disses udtryk.
- Pædagogen skal anerkende barnets kropslige udtryk.
- Pædagogen skal være lyttende, opmærksom og udvise forståelse for det enkelte barns følelser.
- Pædagogen skal agere anerkendende i forhold til det enkelte barns forventninger til roller og disse udtryk i praksis.
- Pædagogen skal identificere barnets ressourcer.

Det interaktionistiske niveau

- Pædagogen skal differentiere praksis med henblik på at tilgodese det enkelte barns forudsætninger og præferencer.
- Pædagogen skal anvende barnets ressourcer aktivt i praksis.
- Pædagogen skal anerkende barnet i praksisfællesskabet.
- Pædagogen skal sikre, at fællesskabets virksomhed er meningsfuld for barnet.
- Pædagogen skal etablere fællesskaber, hvor barnet bidrager til fællesskabets virksomhed.
- Pædagogen skal etablere ligeværdige børnefællesskaber på tværs af sociale skel.

Kapitel V: Sundhedspædagogisk praksis i daginstitutionen

5.1. Indledning

På baggrund af den i forrige kapital formulerede eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform søges nu svar på, hvordan denne praksis er stede i de pædagogiske læreplaner. Dette sker gennem en analyse af tre udvalgte institutionelle læreplaner fra en given kommune med det formål at undersøge, hvordan den eksemplariske praksisform kan bidrage til at kvalificere intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen.

Indledningsvist præsenteres kort loven om pædagogiske læreplaner. Herefter foretages en kryds-case analyse ved hjælp af udarbejdede analyseprotokoller, hvilke er bygget op omkring den eksemplariske praksisrammes tre strategiske niveauer (analyseprotokollerne vedlægges som bilag). Endvidere diskuteres metodiske komplikationer og overvejelser, inden der afslutningsvist præsenteres forslag til, hvordan intenderet praksis i institutionen kan indskrives i en social mobilitetsfremmende optik.

5.1.1. Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn

Loven om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn skal, som bemærket i det indledende kapitel, ses i lyset af ønsket om at medvirke til at reducere den negative sociale arv og fremme en læringskultur i daginstitutionen. Det fremgår af loven, at den pædagogiske læreplan skal “[...] *beskrive dagtilbuddets arbejde med mål for læring og indeholde overordnede pædagogiske beskrivelser af relevante mulige aktiviteter og metoder*” (Regeringen 2003^a).

I bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner (Regeringen 2003^b) opstilles seks temaer, som daginstitutionen som et minimum skal arbejde med: “Sproglige kompetencer”, “Sociale kompetencer”, “Personlige kompetencer”, “Naturen og naturfænomener”, “Kulturelle udtryksformer og værdier” og “Krop og bevægelse”.

Det præciseres, at barnet er medskabere af egen læring, og at det pædagogiske personale i praksis skal fokusere på barnets potentialer og kompetencer. Der skal, i tilrettelæggelsen af læringsmiljøer, tages hensyn til børns forskellige forudsætninger, og læreplanen skal indeholde overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter i forhold til børn med særlige behov. Det fremgår endvidere, at institutionslederen er ansvarlig for udformning af læreplanen samt for, at denne godkendes af forældrebestyrelsen og kommunalbestyrelsen.

Det danske princip om decentralisering er fastholdt, og det er således op til den enkelte kommune at fortolke og udforme indholdsbestemmelser (Brostrøm 2004).

5.2. Analyse af institutionelle pædagogiske læreplaner

5.2.1. Forfatterskab, genre og konstitutionel kontekst

Formelt er læreplanen en inskription i fysisk form, hvor inskriptionen gør det muligt at fæstne et udtryk for en specifik pædagogisk praksis. Læreplanen er således *objektiveret social virkelighed* (jf. Dahler-Larsen 2005), og med denne forståelse samt med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk optik er det centralt indledningsvist at udfolde forfatterskab, genre og ikke mindst læreplanens konstitutionelle kontekst.

Den udarbejdede pædagogiske læreplans forfatter er daginstitutionen. Til forskel fra et subjektivt dokument, er der her tale om et institutionelt dokument, hvis formål er at udtrykke *vilje og hensigt* snarere end at udtrykke mening (ibid.). Viljen og hensigten er knyttet til de læringsmål, som daginstitutionen søger at opfylde hos institutionens børn, samt til de pædagogiske metoder institutionen anvender i relation til målopfyldelsen. Dokumentet er således af både deskriptiv og performativ karakter; deskriptiv i og med at pædagogisk praksis beskrives, og performativ i og med at beskrivelsen er forpligtende for institutionen. Og netop forpligtelsen gør det relevant, at fokusere på den pædagogiske læreplan i relation til kvalificering af institutionel praksis.

Samspejlet mellem deskriptiviteten og performativiteten er væsentlig i relation til analysen af de pædagogiske læreplaner og ikke mindst i relation til den efterfølgende udredning af, hvordan den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform kan bidrage til kvalificering af intenderet institutionel praksis. Dette fordi, det umiddelbart er vanskeligt at fastslå, hvilken social kraft læreplanen har i institutionen – hvor bevidst er pædagogen om at bedrive sin praksis i overensstemmelse med læreplanens intentioner? Dette forhold søges inddraget i afsnit 5.4. “Kvalificering af intenderet pædagogiske praksis”.

Nedenfor præsenteres tre udvalgte pædagogiske læreplaner. Præsentationen gives ud fra den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, hvilket betyder, at læreplansindhold, som ikke direkte er relateret til praksisformen, ikke behandles.

Citater fra de respektive læreplaner gengives i kursiv, og der er i citaterne rettet stave- og kommatingsfejl for at øge læsbarheden.

5.2.2. Intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen

5.2.2.1. Læreplan I

Denne læreplan er opbygget omkring de seks læreplanstemaer, hvilket betyder, at der ikke er præciseret overordnede værdier og principper for det pædagogiske arbejde; disse skal findes i institutionens beskrevne metoder.

Det fremgår af læreplanen, at det pædagogiske personale i høj grad har fokus på det enkelte barns forudsætninger samt barnets behov for nærvær, tryghed og anerkendelse, hvilket kommer til udtryk gennem nedenstående citater:

“Det vigtigste af alt er, at de voksne er nærværende, giver børnene tryghed og udviser rummelighed for børnene, som de er”.

“At lytte og medindleve, så vi kan give såvel fysisk som psykisk omsorg”.

“Børnene skal styrkes og anerkendes for dem, de er”.

Endvidere nævnes børnemiljøvurderinger som et redskab, institutionen aktivt bruger med henblik på at sikre barnets trivsel.

Institutionen er opmærksom på at tilgodese det enkelte barns forudsætninger, når praksis skal planlægges:

“Det er stuens medarbejdere, der her planlægger ud fra det enkelte barns behov”,

og børnene deles i perioder op i mindre grupper med henblik på at fremme barnets læringsmuligheder:

“Dette indebærer også, at personalet må arbejde på tværs af grupperne. Dette indebærer også, at ikke alle børn får de samme tilbud, men alle børn får et tilbud. Dette gør vi for at få de bedste og mest udfordrende læringsrammer”.

Det fremgår dog ikke, ud fra hvilke kriterier opdelingen foregår, hvorfor det er vanskeligt at identificere de bagvedliggende pædagogiske overvejelser, der har resulteret i denne struktur.

Institutionen er endvidere opmærksom på fællesskabets betydning for barnets læringsmuligheder og søger at etablere praksisfællesskaber af meningsfuld karakter:

“I personalegruppen arbejder vi på at sætte os ind i børnenes tanker og oplevelser og tager udgangspunkt i det, som interesserer dem, netop for at få de bedste læresituationer igangsat”.

“Børnenes initiativer og ideer skal tages alvorligt, og der skal følges op på deres ideer og forslag”.

“De voksne skal gribe børnenes spørgsmål/undren og fordybe sig sammen med børnene”.

Endvidere indikeres, at inkluderende pædagogisk virksomhed er et fremadrettet institutionelt mål:

“Vi vil inddrage forældrene og kollegaer, for at se barnet som det er, med de ressourcer det har, og hvordan vi bedst kan støtte en inklusion”.

Dog fremgår det ikke, hvilken betydning institutionen tillægger begrebet inklusion.

Der etableres i perioder kreative værksteder. Disse er åbne for alle, og:

“[...] børnene kan frit vælge sig på til det, de har lyst til”.

Det fremgår ikke, ud fra hvilke kriterier værkstederne etableres, ej heller hvorvidt de etablerede værksteder tilgodeser alle børns mulighed for deltagelse. Dette betyder principielt, at værkstederne kan have en ekskluderende effekt.

Institutionen giver udtryk for, at børnefællesskabet er en vigtig læringsarena:

“For at blive accepteret af de andre gælder det om at kunne gå ind i legen uden at forstyrre det, der er i gang. De børn, som bliver lukket ind i legen, er som regel dem, der først kiggede på og dannede sig et indtryk af, hvad legen gik ud på, for derefter at komme med deres eget bidrag, som passede ind i legen”.

Med ovenstående citat synes institutionen ikke at være opmærksom på/have kendskab til fællesskabets iboende magtstrukturer, og umiddelbart fremkommer det indtryk, at pædagogen ikke 'blander' sig i børnenes indbyrdes leg. Dette kan være problematisk da de børn, som *“bliver lukket ind i legen”*, så vil være de børn, som på forhånd kan identificere sig med fællesskabets virksomhed.

I relation til børnefællesskabet fremfører institutionen endvidere:

“Når man leger, trænes ens evne til at tage hensyn til andres ønsker og meninger. Men det handler også om at lære at tåle modgang. At finde sin plads i en leg kræver en vis grad af lydhørhed og respekt”.

Det er vanskeligt at udlede, hvad der ligger i dette citat. På den ene side kan det tolkes som om, at institutionen er opmærksom på, at alle børn skal ses og høres ligeværdigt i fællesskabet. På den anden side kan det tolkes som om, at børnene selv skal finde deres plads i fællesskabet. I så fald vil de børn, som er positioneret højst i børnefællesskabet, også være de børn, der definerer legens indhold.

Institutionen udviser i læreplanen vilje til reflektiv virksomhed:

“[Vi vil] se på en inkluderende pædagogik, hvor udgangspunktet er dagtilbudet og pædagogen, som har en udfordring i at inkludere svage børn. Skal pædagogik og praksis ændres – i stedet for barnet”.

Refleksiviteten til trods er dog vanskeligt at tolke institutionens bagvedliggende intentioner, hvilket skal ses på baggrund af nedenstående citat:

“Læring i vores børnehave handler om at lære de sociale og kulturelle normer og regler at kende, som gør, at man bliver accepteret af fællesskabet”.

Det kan her se ud, som om institutionens sociale og kulturelle normer og regler er statiske – barnet skal *“lære [disse] at kende”*.

Der findes i læreplanen ingen tegn på, at institutionen er vidende omkring væsentligheden af at etablere heterogene praksisfællesskaber.

Der udtrykkes intentioner om, at fællesskabets virksomhed skal være meningsfuld for barnet, men hvorvidt dette er tilfældet, er vanskeligt at udlede, hvilket skal ses på baggrund af den, i læreplanen, tilsyneladende manglende bevidsthed/viden om feltets magtstrukturer. Det manglende fokus på magt kommer endvidere til udtryk ved, at pædagogiske holdninger og værdier ikke synes at være til debat, og der findes i tråd hermed ingen tegn på synliggørelse af de institutionelle og individuelle forforståelse, som influerer på praksis.

5.2.2.2. Læreplan II

Der redegøres i denne læreplan indledningsvist for institutionens værdier og pædagogens betydning for børnene, ligesom udsatte børn og de metoder, som institutionen anvender i relation til disse børns læring, er beskrevet.

Institutionens værdigrundlag er kendetegnet ved:

“[...] menneskelig respekt og ligeværd”,

og der udvises udpræget opmærksomhed på anerkendelse af barnets identitet:

“I [vores] børnehave handler det konkret om, at børnene bliver anerkendt og respekteret af de voksne som de mennesker, de er, og at de oplever og føler sig gode nok i sig selv”.

Institutionen anlægger et helhedssyn på barnets udvikling og fastslår, at pædagogen skal:

“[forstå] børns udvikling som en helhed, hvor de intellektuelle – følelsesmæssige – sociale og kropslige sider af barnets udvikling opfattes som tæt forbundne”,

“[og] tage ansvar for at etablere nære relationer til det enkelte barn ved omsorg og respekt for barnets følelser og meninger og se det enkelte barn som værdifuldt”.

Det fremgår endvidere at:

“Fokus flyttes fra barnets svage sider til de ressourcer, som der kan bygges videre på”,

og at:

“Aktiviteterne [ofte planlægges] i mindre grupper, hvor der er mulighed for, at barnet får succes og øget status i gruppen og dermed også større tro på sig selv”.

Barnets alder nævnes som kriterium for gruppesammensætning, og der udvises endvidere tegn på læringsteoretiske refleksioner, hvilket ses gennem nedenstående citat:

“Når vi planlægger et projekt, er vi bevidste om, at udfordringen skal være tilpas høj i forhold til kompetencen”.

I forhold til dette citat ledes tanken hen på begrebet ”den nærmeste udviklingszone”²⁸.

Institutionen er bevidst omkring fællesskabets betydning og har:

“Fokus på det enkelte barn, men samtidig anerkendelse af fællesskabet som en vigtig forudsætning for det enkelte barns aktive leg og læring”.

Institutionen søger i tråd hermed:

“[...] at inddrage alle børn på deres egne betingelser uden at lave om på dem”,

samt at:

“[...] give barnet tilbud om leg og aktiviteter, som engagerer, udfordrer og giver mening for barnet”.

Endvidere arbejdes bevidst med at skabe læringsrum, der giver plads til forskellige identiteter og tilgodeser ligeværdig deltagelse, da:

“Der skal være flere voksenstyrede aktiviteter, som giver de svage børn bedre muligheder for at deltage på lige fod med de andre”.

Ønsket om skabelse af inkluderende læringsrum underbygges af, at institutionen vil tilstræbe at:

“[Støtte] børnene i etablering af venskaber gennem leg i mindre gruppe”.

Generelt er denne læreplan kendetegnet ved at have stor opmærksomhed på både det individuelle og det interaktionistiske niveau, og læreplanen synes at være tæt på eksemplarisk i relation til analyserammens forudsætninger – dog er der ingen tegn på, at institutionen bevidst etablerer heterogene praksisfællesskaber. Det er tillige uvist, hvorvidt institutionen er vidende om den strukturelle magts indflydelse på praksis. På den ene side indikeres i læreplanen en magtbevidsthed ved, at svage børn skal gives *“bedre mulighed for at deltage på lige for med de andre”*. På den anden side kan dette citat også relatere til barnets forudsætninger og præferencer.

Der vises ikke tegn på refleksiv virksomhed i forhold til blotlæggelse af forforståelser, ligesom der ikke udvises tegn på, at værdier og holdninger er til debat.

²⁸ Begrebet “Den nærmeste udviklings zone” er formuleret af Vygotsky og refererer til den zone, der befinder sig mellem “Den aktuelle udviklingszone”, hvor barnet selv kan løse opgaven og “Den potentielle udviklingszone”, hvor barnet kun kan løse opgaven ved andres hjælp (Linden 1999:40).

5.2.2.3. Læreplan III

Lærerplanen redegør indledningsvist for institutionens værdier, læringsforståelse, pædagogiske principper og læringsmål. Disse er imidlertid meget diffust beskrevet forstået således, at teksten under de respektive overskrifter ikke synes at være relateret til disse overskrifter. Institutionens værdier og pædagogiske principper skal derfor i højere grad findes andetsteds i læreplanen.

På trods af overskriften "Læringsforståelse" kommer denne ikke til udtryk i læreplanen.

Institutionen:

"[...] arbejder på: At børn skal have muligheder for at vokse op som hele, nysgerrige og tolerante mennesker i et samfund, som er præget af stor mangfoldighed med hensyn til sprog, vaner og levevilkår",

og:

"Børn og forældre skal føle sig velkommen og unikke hver dag".

Med disse citater indikeres en bevidsthed omkring forskelle i livsvilkår, sprog og dispositioner, og institutionen synes således at have fokus på ligeværdighed og respekt for forskelighed.

Der udvises generelt en udpræget opmærksomhed på det enkelte barns forudsætninger da:

"Vi møder det enkelte barn på en nærværende, troværdig og anerkendende måde i forhold til de udfordringer, barnet måtte have",

og:

"Børn med særlige behov bliver i vores børnehave ikke opfattet/behandlet som "særlige" børn. De ses på følgende måde: "For at kunne behandle alle ens – skal alle behandles forskelligt".

Det fremgår dog ikke, hvorledes differentieringen kommer til udtryk i praksis.

Institutionen vedlægger som bilag til læreplanen et relationsværktøj, som benyttes med henblik på at sikre kontinuerlig positiv kontakt til det enkelte barn, hvilket, i overensstemmelse med ovenstående citater, indikerer opmærksomhed på pædagogens relation til det enkelte barn.

Læreplanen signalerer bevidsthed om væsentligheden af at anerkende barnets ressourcer i og med at:

"Vi giver tid og rum til, at det enkelte barn ses og bliver bekræftet i netop de potentialer, det har som menneske".

Dog er det ikke muligt at udlede, hvorvidt barnets ressourcer også anvendes aktivt i praksis.

Det interaktionistiske niveau er meget lidt synlig i denne læreplan, dog nævnes fællesskabet et enkelt sted:

“Børnene føler sig trygge og anerkendes, så de høres og tages alvorlige i et større forum. De deltager i et fællesskab og vil livet igennem indgå i mange forskellige sociale relationer”.

Med dette citat indikeres endvidere, at institutionen er bevidst om, at de praksisfællesskaber, som stilles til rådighed, skal være af anerkendende karakter.

Læreplanen indeholder ikke overvejelser omkring, hvorledes de beskrevne intentioner omsættes i institutionens hverdag, og både det strukturelle niveau og det interaktionistiske niveau er overvejende fraværende.

5.2.3. Sammenfatning

Med udgangspunkt i analysens tre strategiske niveauer, er det muligt at rangordne de intentioner, som kommer til udtryk i de pædagogiske læreplaner. Rangordningen er afledt af institutionernes fokus på de strategiske niveauer.

Det fremgår tydeligt, at samtlige institutioner har et udpræget fokus på det enkelte barns behov. Barnets identitet skal anerkendes, og praksis skal tilrettelægges med udgangspunkt i barnets forudsætninger. Det individuelle niveau er således det niveau, som optager institutionerne mest.

To ud af tre institutioner har fokus på det interaktionistiske niveau, dog ikke i samme grad som på det individuelle niveau. De to institutioner udtrykker bevidsthed om fællesskabets betydning for barnets identitetsdannelse og søger at skabe meningsfulde fællesskaber, hvor barnet indgår som et værdifuldt og ligeværdigt medlem. Ingen af institutionerne udviser dog kendskab til væsentligheden af at etablere heterogene praksisfællesskaber.

Både det individuelle og det interaktionistiske niveau er i de tre læreplaner overvejende kendetegnet ved, at det ikke fremgår, hvorledes de formulerede intentioner omsættes til konkret praksis i institutionen.

Det strukturelle niveau er generelt fraværende i samtlige af de tre læreplaner. To institutioner udtrykker, at de arbejder i mindre grupper med henblik på at fremme barnets deltagelsesmuligheder, men det fremgår ikke ud fra hvilke kriterier, disse grupper sammensættes. Ingen af institutionerne udtrykker en klar bevidsthed omkring feltets magtstrukturer, hvilket kan betyde – de institutionelle intentioner til trods – at børn positioneret lavt i den sociale struktur vil have vanskeligt ved at indtage en ligeværdig plads i institutionernes fællesskaber. Ingen af institutionerne er reflekterende omkring de forforståelser, der måtte influere på pædagogisk praksis, ligesom institutionelle værdier, normer og holdninger viser sig som statiske.

På baggrund af ovenstående synes der at være et udpræget behov for at fokusere på det strukturelle niveau samt et behov for at fokusere på det interaktionistiske niveau i relation til kvalificering af intenderet pædagogisk praksis.

5.3. Metodiske komplikationer og overvejelser

Den analytiske praksisrammes tre strategiske niveauer har vist sig anvendelige i relation til identifikation af intenderet institutionel praksis, og praksisrammen har i sin opbygning bidraget til, at det har været muligt at strukturere og anskueliggøre institutionernes intentioner. Dog har der været udsagn fra de analyserede pædagogiske læreplaner, som har måttet placeres under to strategiske niveauer samtidigt. Imidlertid synes dette ikke at have påvirket de analytiske muligheder i negativ retning, men indikerer blot, som tidligere påpeget, at analyserammens niveauer er interagerende.

Flere af udsagnene har været vanskelige at fortolke, hvilket kan ses som en konsekvens af, at læreplanens meningsresidens er forbundet med den kontekst, hvori læreplanen er udarbejdet. Således kunne validering, gennem de pågældende daginstitutioners gennemlæsning af fortolkningsresultaterne, have været et nyttigt metodisk tilvalg.

Nedenfor præsenteres, på baggrund af dokumentanalysen, forslag til kvalificering af intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen med henblik på at indskrive denne i en mobilitetsfremmende optik.

5.4. Kvalificering af intenderet pædagogisk praksis

Der synes ikke at herske nogen tvivl om, at de pædagogiske læreplaner er/kan være betydningsfulde i relation til pædagogisk praksis i daginstitutionen. På baggrund af analysen finder jeg det imidlertid ikke muligt at anvende dem i deres nuværende form, såfremt de skal bidrage til at fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur. Dette skal ses på baggrund af, at der er væsentlige områder i den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, som ikke berøres i læreplanerne. Det drejer sig primært om dynamiske værdier, normer og holdninger, bevidsthed om feltets magtstrukturer, blotlægning af forforståelser samt væsentligheden af at etablere heterogene praksisfællesskaber.

Som tidligere nævnt er decentraliseringsprincippet fastholdt i forbindelse med udformning af de pædagogiske læreplaner, og spørgsmålet er, hvilke risici der er forbundet med denne åbenhed for, hvorledes læreplansarbejdet skal fortolkes. På den ene side gives der god mulighed for at tilgodese den enkelte kommunes og de enkelte institutioners kulturelle præferencer og særpræg, samtidig med at decentralisering kan ses som en væsentlig demokratisk faktor. På den anden side er der mulighed for, at den forskningsbaserede viden træder i baggrunden til fordel for individuelle holdninger til, hvorledes pædagogisk praksis i daginstitutionen skal bedrives. Dette skal ikke forstås således, at forskningsverdenen er bærer af 'sand viden' (jf. specialets videnskabsteoretiske ramme), men det synes dog væsentligt, at den forskningsbaserede viden integreres i arbejdet med de pædagogiske læreplaner med henblik på at kvalificere institutionel pædagogisk praksis.

Bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner (Regeringen 2003^b) præciserer, at institutionen skal beskrive mål og metoder for seks på forhånd givne temaer. Det synes problematisk, at institutionen ikke er forpligtet til at redegøre for, hvorledes de beskrevne metoder omsættes og anvendes i daglig pædagogisk praksis, da en sådan forpligtelse synes at kunne bidrage til øget refleksivitet i relation til, hvorledes praksis bedrives.

Endvidere ser det ud til, at det i bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner (ibid.) tages for givet, at den pædagogiske læreplan automatisk bliver en aktiv del af institutionel praksis. Dette synes imidlertid at være betinget af, at samtlige pædagogiske medarbejdere i institutionen er involveret i udarbejdelsen af læreplanen (jf. Vedung 1997), samt at der reflekteres over, hvorledes læreplanen implementeres i praksis.

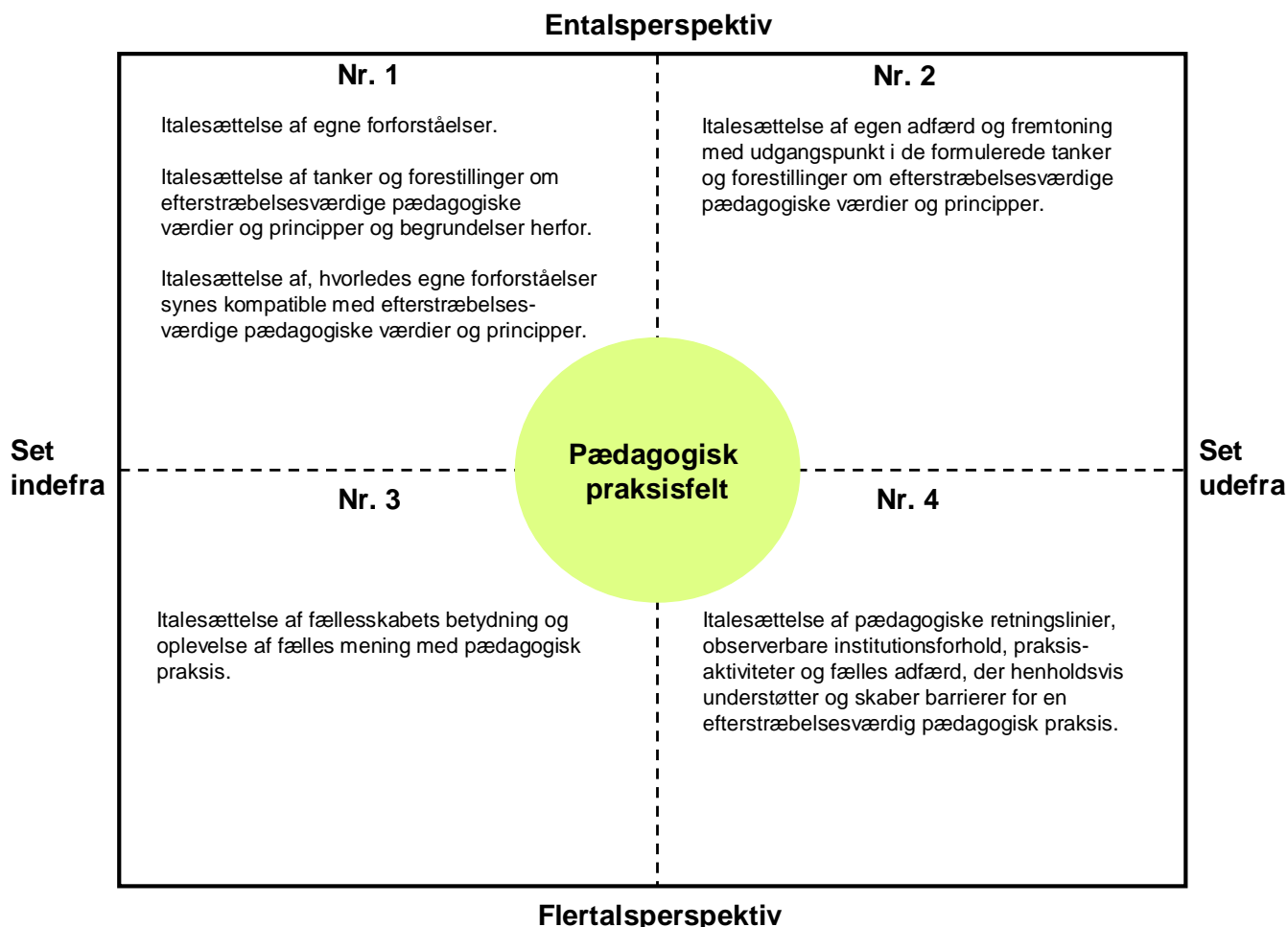
I rapporten "Social arv: Sammenfatning 2005" (Ploug 2005) konkluderes, at når pædagogisk personale skal beskrive praksis, gives der udtryk for ét, men når praksis observeres, ses noget andet. Dette forhold understøtter umiddelbart væsentligheden af for det første, at der i institutionen skabes rum for refleksivitet, og for det andet at institutionen aktivt beskæftiger sig med implementeringsprocessen.

Tønnesvang (2009) har udarbejdet en model ud fra hvilken, det er muligt at foretage en systematisk feltanalyse, og modellen er baseret på en teoretisk optik, som er kompatibel med optikken i dette speciale. Med henblik på at skabe et refleksivt rum i daginstitutionen synes denne models struktur anvendelig.

Nedenstående figur (fig. 5) er en kraftig bearbejdet version af Tønnesvangs model og foreslås anvendt i forbindelse med institutionel selvevaluering:

Fig. 5: Systematisk selvevaluering i daginstitutionen

Udarbejdet af Anette Schulz



Gennem italesættelse af de i modellen formulerede forhold kan der skabes rum for refleksivitet over egen og fælles pædagogisk praksis, og netop refleksiviteten forventes at bidrage til følgende forhold: For det første, at det pædagogiske personale og institutionslederen analyserer individuelle forestillinger om og mening med den pædagogiske virksomhed i institutionen (nr. 1). For det andet at personalet og lederen analyserer egen adfærd og egne handlingsmønstre (nr. 2). For det tredje at personalet og lederen identificerer en fælles mening med og et fælles sprog for praksis (nr. 3). For det fjerde at personalet og lederen analyserer de nuværende institutionelle forudsætninger for tilrettelæggelse og gennemførelse af en ønskværdig praksis samt identificerer fremadrettede forudsætninger for denne praksis (nr. 4).

Som nævnt indledningsvist i dette afsnit viser analysen af de pædagogiske læreplaner, at væsentlige pædagogiske områder ikke berøres, hvorfor udformning af en sundhedspædagogisk spørgeramme synes at kunne kvalificere institutionernes arbejde med fremstilling af pædagogiske læreplaner, der afspejler en praksis, hvor både det individuelle, det interaktionistiske og ikke mindst det strukturelle niveau

kommer til udtryk. På baggrund af den udledte eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform tænkes nedenstående spørgeramme (fig. 6) derfor som en institutionel matrice for udarbejdelse af den pædagogiske læreplan, der, sammen med en systematisk institutionel selvevaluering, kan bidrage til at indskrive den intenderede pædagogiske praksis i daginstitutionen i en social mobilitetsfremmende optik:

Fig. 6: Matrice for udarbejdelse af pædagogiske læreplaner

Udarbejdet af Anette Schulz

<p style="text-align: center;">Læreplansetablering</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan og af hvem udformes læreplanen? ▪ Hvordan er denne etablering forenelig med, at samtlige pædagogiske medarbejdere involveres? ▪ Hvordan udvikles ejerskab i forhold til læreplansetableringen?
<p style="text-align: center;">Pædagogiske værdier, normer og holdninger</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvilke værdier, normer og holdninger er bærende i institutionen? ▪ Hvorfor er det netop disse værdier, normer og holdninger som er bærende? ▪ Hvordan er institutionens værdier, normer og holdninger forenelige med ligestilling og respekt for kulturelle forskelligheder? ▪ Hvordan sikres, at institutionens værdier, normer og holdninger er forenelige med børns mulighed for social interaktion? ▪ Hvordan er institutionens værdier, normer og holdninger dynamiske?
<p style="text-align: center;">Pædagogiske mål</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvad ønsker institutionen at fremme hos børnene? ▪ Hvorfor er dette vigtigt? ▪ Hvordan er disse mål forenelige med, at barnet udvikler en demokratisk forståelse? ▪ Hvordan er disse mål forenelige med, at barnet udvikler forståelse og respekt for kulturelle forskelligheder? ▪ Hvordan er disse mål forenelige med, at barnets kulturelle og sociale kapital fremmes?
<p style="text-align: center;">Pædagogiske principper</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvilke pædagogiske principper er kendetegnende for institutionens praksis? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at det enkelte barn anerkendes med udgangspunkt i barnets forudsætninger og præferencer? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnets kropslige udtryk anerkendes? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnets følelser anerkendes? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnets forventninger til roller anerkendes? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnets forudsætninger, præferencer og ressourcer danner udgangspunkt for læring i praksis? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnet indgår i institutionens fællesskaber som ligestillet deltager? ▪ Hvordan er disse principper forenelige med, at barnet indgår i heterogene praksisfællesskaber?
<p style="text-align: center;">Organisering</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan understøtter institutionens organisering institutionens pædagogiske værdier, pædagogiske mål og pædagogiske principper? ▪ Hvordan understøtter institutionens organisering barnets mulighed for social interaktion? ▪ Hvordan understøtter institutionens organisering barnets deltagelsesmuligheder?

<p style="text-align: center;">Temamål og institutionel praksis</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvilke mål opstilles for de seks læreplanstemaer? ▪ Hvordan er disse mål i overensstemmelse med institutionens værdier og pædagogiske mål? ▪ Hvordan omsættes pædagogiske værdier, pædagogiske mål, pædagogiske principper og temamål i daglig pædagogisk praksis? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med differentiering i forhold til barnets forudsætninger og præferencer? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at barnet anerkendes i praksisfællesskabet? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at praksisfællesskabets virksomhed er meningsfuldt for barnet? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at barnets ressourcer anvendes aktivt i praksis? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at barnet bidrager aktivt til praksisfællesskabets virksomhed? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at barnets indgår i heterogene praksisfællesskaber? ▪ Hvordan er denne praksis forenelig med, at barnet indgår som ligeværdig deltager i praksisfællesskaber?
<p style="text-align: center;">Pædagogiske kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvilke kompetencer forventes det pædagogiske personale at have? ▪ Hvordan understøtter disse kompetencer læreplanens indhold? ▪ Hvordan sikrer institutionen, at de pædagogiske personales kompetencer udvikles?
<p style="text-align: center;">Læreplansimplementering</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan sikres, at læreplanen indgår som en aktiv del af daglig pædagogisk praksis?
<p style="text-align: center;">Evaluering</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan og af hvem evalueres læreplanen? ▪ Hvordan er evalueringen forenelig med målet om, at læreplanen indgår som en aktiv del af daglig pædagogiske praksis? ▪ Hvordan og af hvem evalueres praksis? ▪ Hvordan er evalueringen forenelig med målet om, at læreplanen skal afspejle praksis?
<p style="text-align: center;">Dokumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvem er dokumentationen rettet mod – institutionen, forældrene, det politiske niveau, omverdenen? ▪ Hvad skal dokumenteres til hvem? ▪ Hvordan og af hvem dokumenteres?

Daginstitutionens brug af denne matrice synes at forudsætte kompetenceudvikling af både institutionslederen og det pædagogiske personale i daginstitutionen. Dette synspunkt skal ses i forlængelse af, at den sundhedspædagogiske tænkning/teoretiske optik, som er indlejret i spørgerammen, ikke umiddelbart kommer til udtryk i de analyserede pædagogiske læreplaner.

Kapitel VI: Daginstitutionen som sundhedsfremmende setting

6.1. Indledning

Indførelsen af de pædagogiske læreplaner skal ses i lyset af ønsket om at bryde den negative sociale arv, og således er der fra samfundsmæssig side en eksplicit forventning om, at daginstitutionen bidrager til at reducere reproduktionen af social ulighed.

I dette sidste kapitel præsenteres indledningsvist den sundhedspædagogiske praksisform, der kan forventes at bidrage til at fremme en vertikal social mobiliseringsproces i opadgående retning hos børn positioneret lavt i den sociale struktur – og dermed bidrage til at reducere den sociale ulighed i sundhed. Endvidere præsenteres forslag til, hvordan denne praksisform kan anvendes til at kvalificere det institutionelle arbejde med den pædagogiske læreplan og således kvalificere intenderet pædagogisk praksis i daginstitutionen.

Herefter diskuteres mulige problematikker forbundet med læreplanens institutionelle implementering, og afslutningsvist diskuteres fremtidige udfordringer i forbindelse med daginstitutionens mulighed for at medvirke til at reducere den sociale ulighed i sundhed.

6.2. En belysning af specialets hovedresultater

Den sociale ulighed i sundhed er uløselig forbundet med samfundets strukturelle betingelser, og en specifik position i den sociale struktur giver fordele og ulemper i forhold til at leve det sunde liv.

Daginstitutionen som setting er underlagt disse strukturelle betingelser, hvor det institutionelle magtperspektiv spiller en væsentlig rolle, da pædagogen i kraft af sin position kan medvirke til henholdsvis at fremme eller hæmme en læringsproces, der bidrager til at lavt positionerede børn udvikler kompetencer i en sundhedsfremmende retning.

Daginstitutionen anses som en vigtig læringsarena for udsatte børn. Jeg hævder dog, at hvis institutionen skal medvirke til at reducere den sociale ulighed i sundhed, kræver det indlejring af en specifik pædagogisk tankegang for at bedrive en specifik pædagogisk praksis.

Jeg peger i dette speciale på en række sundhedspædagogiske principper af eksemplarisk karakter, som, af analysestrategiske årsager, i det foregående er fremstillet på baggrund af tre niveauer:

- A. Et strukturelt niveau, der vedrører institutionelle værdier, normer, regler og rammer.
- B. Et individuelt niveau, der vedrører den pædagogiske opmærksomhed på barnets individuelle forudsætninger, præferencer og praksisser.
- C. Et interaktionistisk niveau, der vedrører interaktionen mellem pædagog og barn samt mellem barn og barn.

De sundhedspædagogiske principper forventes, ved institutionel implementering, at bidrage til reduktion af social ulighed i sundhed, og principperne kan kategoriseres på følgende måde:

1. **Institutionel selvforståelse** (niveau A).

Det er væsentligt, at pædagogen blotlægger egen forforståelse og i fællesskab med kollegaer blotlægger de ikke-bevidstgjorte forestillinger om pædagogisk praksis, der er indskrevet i institutionsfeltet. Denne reflektive virksomhed synes fraværende i de analyserede pædagogiske læreplaner, men vil, såfremt den vægtes, medvirke til at individuelle præferencer og holdninger træder i baggrunden til fordel for en pædagogisk praksis, der i højere grad er videnskabelig og faglig funderet.

2. **Selektionsmekanismer og feltets magtstrukturer** (niveau A).

Med en specifik position i det sociale rum følger status og kapital; jo højere position, desto mere status og kapital og hermed desto mere magt. Magt til at definere hvilke værdier, der er værd at efterstræbe, magt til at definere, hvorledes børn bør 'opføre' sig i daginstitutionen og magt til at definere karakteren af og mening med fællesskabets virksomhed. Magten findes både i relationen mellem pædagogen og barnet og i relationerne mellem børnene indbyrdes, og med mindre at pædagogen er sig bevidst om dette forhold, vil interaktionsprocesserne i daginstitutionen være præget af et dominansforhold, som kan medvirke til, at lavt positionerede børn ikke får mulighed for at udnytte de læringstilbud, som institutionen stiller til rådighed.

Det er væsentligt at tilføje, at magten er et vilkår i enhver interaktion, men pædagogen kan gennem viden og bevidsthed om dette forhold bidrage til, at magtens udtryk ikke medvirker til at fastholde børn i en sundhedsmæssig udsat position.

3. **Barnets individuelle forudsætninger, præferencer og praksisser** (niveau B).

Barnet møder daginstitutionen som et unikt individ med indlejrede præferencer og dispositionssystemer. Men henblik på at skabe optimale vilkår for barnets identitetskonstituering i institutionsfællesskabet, er det væsentligt, at pædagogen anerkender barnets individualitet. Det er endvidere væsentligt, at pædagogen, med udgangspunkt i barnets individuelle forudsætninger og præferencer, tilrettelægger pædagogiske aktiviteter af meningsfuld karakter, herunder identificerer barnets ressourcer og potentialer samt lægger disse til grund for praksis.

4. **Praksisfællesskabets betydning** (niveau C).

Barnets aktive og ligeværdige deltagelse i praksisfællesskaber er afgørende for barnets mulighed for læring og udvikling. Således skal både institutionel praksis og institutionelle rammebetingelser tilgodese dette perspektiv.

5. **Identifikations- og samhandlingsprocesser** (niveau C).

Barnets deltagelse i praksisfællesskaber er betinget af barnets mulighed for identifikation samt evne til at forhandle, hvad fællesskabets virksomhed drejer sig om. Identifikations- og samhandlingsperspektivet er tæt knyttet til feltets magtstrukturer samt individuelle præferencer og dispositionssystemer. Såfremt pædagogisk praksis skal tilgodese lavt positionerede børns deltagelsesmuligheder, er det væsentligt for det første, at barnets identitet verificeres, for det andet at barnets følelsesudtryk anerkendes, og for det tredje at der søges en overensstemmelse mellem barnets og fællesskabets rolleforventninger.

6. **Fremme af barnets kulturelle og sociale kapital** (niveau A+B+C).

Barnets kulturelle kapital eller mangel på samme kan være henholdsvis fremmende eller hæmmende for barnets optagelse i det sociale fællesskab. Således må pædagogen søge at nedbryde kulturelle magtbarrierer med henblik på at skabe fleksible og ligeværdige praksisfællesskaber.

Deltagelse i heterogene praksisfællesskaber vil bidrage til at øge udsatte børns kulturelle og sociale kapital. Kapitalformer er ressourcer, og kapitaler kan konverteres til en position rangerende højere i den sociale struktur end den nuværende, hvorved barnets sundhed fremmes.

Da barnet er prædisponeret for at søge fællesskab med andre børn, hvis identiteter er i overensstemmelse med barnets, er det væsentligt, at pædagogen aktivt tilrettelægger læringsmiljøer, der bidrager til at fremme etablering af disse heterogene fællesskaber. Læringsmiljøerne skal endvidere være kendetegnet ved, at barnet aktivt bidrager til fællesskabernes virksomhed.

En analyse af tre repræsentative pædagogiske læreplaner fra en given kommune viser, at ovenstående eksemplariske praksis delvist er beskrevet, men at der samtidig er væsentlige områder, som enten berøres meget overfladisk eller slet ikke berøres.

Kategori nr. 3 (Barnets individuelle forudsætninger, præferencer og praksisser) er den kategori, som udfoldes tydeligst i de pædagogiske læreplaner²⁹. Kategori nr. 4 (Praksisfællesskabets betydning) og kategori nr. 5 (Identifikations- og samhandlingsprocesser) udfoldes delvist. Kategori nr. 1 (Institutionel selvforståelse), kategori nr. 2 (Selektionsmekanismer og feltets magtstrukturer) og kategori nr. 6 (Fremme af barnets kulturelle og sociale kapital) er overvejende fraværende i læreplanerne. Analysen

²⁹ Hvorvidt dette forhold kan ses i sammenhæng med regeringens forståelse af social arv (jf. note 17) er ikke muligt at udlede.

viser endvidere en generel tendens til manglende refleksivitet inden for samtlige af ovenstående kategorier, da de bagvedliggende årsager til valget af specifikke pædagogiske metoder ikke beskrives, ligesom det i flere tilfælde heller ikke fremgår, hvad de specifikke metoder skal bidrage til at fremme hos barnet. Desuden redegøres ofte ikke for, hvorledes metoderne omsættes i daglig pædagogisk praksis.

Ovenstående peger således i retning af, at læreplanen i dens nuværende form skal kvalificeres, såfremt denne skal bidrage til at sætte daginstitutionen i stand til at bedrive en praksis, der kan medvirke til at reducere den sociale ulighed i sundhed.

Den udarbejdede eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform vil, gennem en matrice udarbejdet som en spørgeramme, kunne kvalificere arbejdet med formulering af de pædagogiske læreplaner. Spørgerammen vil for det første give et systematisk overblik over mulige indholdsområder i læreplanen, for det andet tydeliggøre eksemplariske sundhedspædagogiske principper, for det tredje lægge op til, at daglig pædagogisk praksis beskrives på baggrund af tydeliggjorte pædagogiske principper og metoder og for det fjerde 'tvinge' institutionen til refleksiv virksomhed.

Endvidere vil daginstitutionens behov for øget refleksivitet kunne imødekommes ved, at institutionen arbejder med systematisk selvevaluering. Selvevalueringen vil bidrage til, at institutionens medarbejdere identificerer både individuelle forståelser for pædagogiske praksis og individuelle adfærds- og handlingsmønstre samt udvikler et fælles menings- og handlingsgrundlag for udvikling og kvalificering af fremtidig praksis.

Både spørgerammens og selvevalueringens pædagogiske logik er en anden end den logik, der kommer til udtryk i de analyserede pædagogiske læreplaner, og derfor synes kompetenceudvikling af det pædagogiske personale nødvendig, såfremt de præsenterede værktøjer skal bidrage til at indskrive de pædagogiske læreplaner i en social mobilitets- og dermed sundhedsfremmende optik.

At den pædagogiske læreplan er et brugbart bidrag til kvalificering af institutionel pædagogisk praksis synes validt – vel og mærket, hvis læreplanen *implementeres* i praksis. En velskrevet læreplan, som indeholder 'de rigtige' formuleringer, er i sig ikke ensbetydende med, at den institutionelle praksis antager samme pædagogiske karakter som den i læreplanen udtrykte. Denne dimension tages der i bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner (Regeringen 2003^b) ikke højde for, og i næste afsnit diskuteres dette forhold.

6.3. Den pædagogiske læreplan i praksis

Den pædagogiske læreplan kan defineres som et performativt dokument – et dokument, der forpligter daginstitutionen til at bedrive en pædagogisk praksis svarende til den i læreplanen definerede praksis (jf. Dahler-Larsen 2005). Dette kræver imidlertid, at læreplanen har en social kraft, hvilket er betinget af, at det pædagogiske personale finder læreplanen vedkommende og meningsfuld.

Ifølge Vedung (1997) afhænger en succesfuld implementering bl.a. af, at samtlige aktører besidder *viden* om og *forståelse* for konsekvenserne af implementeringen.

Da de pædagogiske læreplaner i 2004 blev introduceret, sås en umiddelbar modvilje hos det pædagogiske personale grundet en forestilling om, at daginstitutionen for det første skulle underlægges kontrol, for det andet skulle bedrive en praksis af 'skolelignende' karakter (Jensen 2007). Evalueringen af de pædagogiske læreplaner (Ministeriet for Familie- og forbrugsanliggender 2008) peger dog på, at denne modvilje er vendt til en forståelse for både formålet med og gevinsten ved at arbejde med læreplanen. Ikke desto mindre er introduktionen af de pædagogiske læreplaner i en Bourdeu'sk optik en magthandling – et forsøg fra statens side på at sætte en bestemt pædagogisk logik igennem i daginstitutionen. Statsfeltets logik er forskellig fra institutionsfeltets logik, da disse må antages at være forbundet med forskellige værdi- og meningsuniverser, og institutionen skal nu 'lære' at tænke inden for en logik, som ikke er deres (Plum 2006). Herved opstår en potentiel risiko for, at daginstitutionen formulerer læreplaner med det mål for øje, at opfylde et statsligt krav frem for at reflektere over, hvorledes læreplansarbejdet er menings- og værdifuldt for daginstitutionen.

En anden egenskab ved en succesfuld implementering er *vilje* i form af samtlige aktørers holdningsmæssige match (Vedung 1997).

I bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner (Regeringen 2003^b) fremgår det, at institutionslederen er ansvarlig for udformning af læreplanen samt for, at denne godkendes af forældrebestyrelsen og kommunalbestyrelsen. Endvidere fremgår det, at læreplanen skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen med henblik på eventuel revision. Denne godkendelseoptik kan ses som udtryk for en demokratisk logik, her forstået som repræsentativt demokrati. Men læreplanen som performativt dokument kan også have en 'ekskluderende' konsekvens forstået således, at bestemte institutionelt privilegerede formelle roller er dagsordensættende i relation til forpligtigelsen (jf. Dahler-Larsen 2005). Spørgsmålet er, om disse formelle roller også er dagsordensættende i relation til indholdet i læreplanen. I så fald vil implementeringsprocessen have vanskelige vilkår. Det kan undre, på baggrund af tanken om repræsentativt demokrati, at bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner ikke fremhæver det daglige pædagogiske personale som væsentlige aktører.

Jeg peger i dette speciale på, at mening med pædagogisk praksis kan betragtes som en dualitet i forhold til deltagelse og tingsliggørelse. Det betyder, at det pædagogiske personales deltagelse i udformningen af læreplanen er helt central, såfremt den pædagogiske læreplan skal spille en aktiv rolle i meningsforhandlingsprocessen.

Endelig afhænger en succesfuld implementering af *kapacitet* i form af finansielle og relevante uddannelsesmæssige ressourcer (Vedung 1997).

I forbindelse med indførelsen af den pædagogiske læreplan blev der gennemført landsdækkende kursusvirksomhed for daginstitutionerne med henblik på at sætte institutionerne i stand til at arbejde med læreplanen. Dette kan ifølge Plum (2006) betragtes som et naturligt tiltag, når politiske systemer introducerer nye styre- og kontrolredskaber ud fra logikken om, at hvis institutionen forstår og oplærers i at håndtere de nye krav, så følger implementeringen automatisk efter. På baggrund af statsfeltets og institutionsfeltets forskellige logikker kan ulempen ved denne form for kompetenceudvikling imidlertid være – som påpeget ovenfor – at daginstitutionen udelukkende formulerer læreplaner med henblik på at opfylde et statsligt krav.

Det synes muligt at overføre specialets læringsteoretiske forudsætninger på ovenstående problematik: Pædagogen skal etablere læringsrum af meningsfuld karakter for barnet med udgangspunkt i barnets forudsætninger og præferencer; altså med udgangspunkt i barnets logik. På samme måde skal staten etablere læringsrum for pædagogen med udgangspunkt i pædagogens logik. Da jeg antager, at pædagogens logik er orienteret omkring den daglige interaktion med institutionens børn, betyder dette, at arbejdet med de pædagogiske læreplaner skal implementeres via et fokus på *pædagogikken* frem for et fokus på dokumentationen.

Som vist, synes der at være en række udfordringer forbundet med at kvalificere pædagogisk praksis i daginstitutionen, såfremt denne skal bidrage til at reducere den sociale ulighed i sundhed; udfordringer som både vedrører det pædagogiske felt, forskningsfeltet og statsfeltet. I nedenstående afsnit diskuteres nogle af disse fremtidige udfordringer.

6.4. Fremtidige udfordringer

Jeg har indledningsvist i specialet påpeget den manglende viden på dansk grund om daginstitutionens mulighed for at bidrage til reduktion af den sociale ulighed i sundhed, og det er således helt centralt, at der iværksættes forskning inden for området. Et væsentligt fokusområde kunne være empiriske undersøgelser af heterogene fællesskabers sundhedsfremmende betydning, da jeg i specialet – i kraft af

den formulerede eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform – antager, at kulturel kapital kan erhverves gennem deltagelse i heterogene praksisfællesskaber. Denne påstand er baseret på teoretiske betragtninger, hvorfor en forskningsmæssig indsats synes påkrævet med henblik på at undersøge, hvorvidt dette reelt også er tilfældet.

Den eksemplariske sundhedspædagogiske praksis er formuleret på baggrund af en specifik teoretisk forståelse af, hvorledes social ulighed i sundhed produceres. Umiddelbart er denne forståelse ikke at finde i de analyserede pædagogiske læreplaner, hvilket tyder på, at en sådan forståelse ikke er en del af daginstitutionens pædagogiske repertoire. Dette leder uvilkårligt tanken hen på pædagoguddannelsen og dennes udformning og indhold.

Den 13. august 2007 trådte en ny bekendtgørelse for pædagoguddannelsen i kraft (Regeringen 2007^b). I forhold til den tidlige bekendtgørelse på området (Regeringen 1997), ses en omstrukturering af eksisterende fag samt en introduktion af en række nye fag; bl.a. liniefag, hvor den studerende har mulighed for fordybelse i selvvalgte emner. Dog skal den studerende vælge liniefagsområde inden studiestart, hvilket kan betyde, at valget i højere grad baseres på tilfældigheder end på viden om de forskellige fags muligheder og sigte.

Uddannelsens sundhedsfaglige område er reduceret til en del af et liniefag – dette til trods for at Sundhedsstyrelsen (2004) i 2004 anbefalede, at sundhed i bred forstand fik en mere central placering på pædagoguddannelsen. Det kan således synes paradoksalt, at regeringen (2002) på den ene side fremhæver, at sundheden skal forbedres gennem en tidlig indsats samt fremhæver daginstitutionen som et indsatsmiljø og på den anden side fjerner sundhedsfaget som en obligatorisk del af undervisningen.

Et nyt fag ”Individ, institution og samfund” er i bekendtgørelsen af 2007 blevet del af tre overordnede fagområder³⁰. Med udgangspunkt i dette fag er netop udkommet en antologi (Aabro et al. 2009). En gennemlæsning af denne indikerer, at dette speciales sociologiske optik bliver tilstedeværende i den nyorganiserede pædagoguddannelse, og en sociologisk optik, hvor fokus også placeres på strukturelle forhold, synes at kunne medvirke til at kvalificere kommende pædagoger til at integrere de elementer fra den eksemplariske sundhedspædagogiske praksisform, som i dag ikke er at finde i de analyserede læreplaner. Dog må det stadig antages at være en udfordring at få *omsat* de teoretiske perspektiver til praksis, og denne dimension er ikke til stede i den nyudkomne antologi.

Spørgsmålet er, om vi skal vente på, at der uddannes en ny generation af pædagoger med mulige kompetencer til at bedrive en sundhedspædagogisk praksis af social mobilitetsfremmende karakter. Hvis ikke, synes der at være et udpræget behov for at kvalificere den eksisterende praksis gennem

³⁰ De to andre fagområder er ”Pædagogik” og ”Dansk, kultur og kommunikation”.

kompetence- og ikke mindst metodeudvikling. Det synes naivt at tro, at den sundhedspædagogiske praktik, som specialet peger på som mobilitetsfremmende, vil opstå af sig selv inden for en overskuelig fremtid. Desuden er den eksemplariske praksisform et *bud* på en praksis, der forventes at bidrage til reduktion af social ulighed i sundhed, og der er således et behov for at udvikle og afprøve yderligere metodiske tiltag.

Mulighed for kompetence- og metodeudvikling synes at være betinget af, at det offentlige system er villig til at afsætte økonomiske midler til formålet.

Nedenstående tabel viser en del af København Kommunes besparelsesforslag af 27. april 2007 for børne- og ungeområdet:

			År 2008	År 2009	År 2010	År 2011
7	Dagtilbud	Pulje til metodeunderstøttelse af lærerplaner på 0-5 års området i 2008	1.300	0	0	0
9	Dagtilbud	Udskydelse af efteruddannelse af pædagoger fra 2008 til 2009	3.100	0	0	0

Det fremgår af tabellen, at puljen til metodeunderstøttelse af de pædagogiske læreplaner i daginstitutioner, som i 2008 var på kr. 1.300.000, fjernes helt i 2009, og at puljen til efteruddannelse af pædagoger, som i 2008 var på kr. 3.100.000, udskydes til 2009 og fjernes helt i 2010.

Hvorvidt dette besparelsesforslag er repræsentativt for landets kommuner er uvist, men hvis daginstitutionen skal indfri den samfundsmæssige forventning om at reducere reproduktionen af social ulighed, skal institutionen, som nævnt, nærmere tilføres end fratages udviklingsmidler. Det er således væsentligt, at daginstitutionens mulighed for at bidrage til reduktion af social ulighed i sundhed sættes på den økonomiske politiske dagsorden.

Jeg må afslutningsvist fremhæve, at hverken forskning, en reorganiseret pædagoguddannelse eller brugen af kompetence- og metodeudvikling som strategi for tiltag i relation til børn positioneret lavt i den sociale struktur, vil reducere de ulige fordelingsforhold, som kendetegner det sociale rum. Således er det vigtigt, det øgede fokus på daginstitutionens betydning for barnets livschancer ikke medvirker til, at disse ulige fordelingsforhold underkendes, da tiltag på det samfundsstrukturelle niveau må betragtes som afgørende, hvis den sociale ulighed i sundhed skal reduceres mærkbart. Med dette fremhæves en ny udfordring – måske den største af alle – nemlig at ulighedens strukturelle betingelser anerkendes og indlejres i statsfeltets logik.

Litteraturliste

- Aabro, C. & Olesen, S. G.** (2009). *Individ, institution og samfund – en antologi for faget*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Addio, A. C.** (2007). *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries*. Paris: OECD.
- Andersen, H.** (2002). *Videnskabsteori & metodelære*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Bennett, J.** (2005). Curriculum Issues in National Policy-making. I: *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 13, 2:5-23.
- Bourdieu, P.** (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P.** (1987). What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence Of Groups. I: *Berkeley Journal of Sociology*, 32:1-17.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.** (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P.** (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.** (2002). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P.** (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brøström, S.** (2004). *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systime.
- Brønnum-Hansen, H.** (2005). Sociale forskelle i københavnernes forventede levetid med godt helbred. *Ugeskrift for Læger (nr. 02)*.
- Brønnum-Hansen, H.** (2006). Sociale forskelle i udviklingen i danskernes dødelighed. *Ugeskrift for Læger (nr. 21)*.
- Coleman, J. S.** (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collin, F.** (2004). *Konstruktivisme*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Dahl, S., Quitzau, J. & Vilhelmsen, J.** (2009). *Fattigdommens Danmarkskort*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Dahler-Larsen, P.** (2005). Dokumenter som objektiveret social virkelighed. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Due, P. & Holstein, B. E.** (2003). *Skolebørnsundersøgelsen 2002*. København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet.

- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. & Nørrung, P.** (2006). *Social opdrift, Social arv* (s. 47-66). København: Akademisk Forlag.
- Ekholm, O., Kjølner, M., Davidsen, M., Hesse, U., Eriksen, L., Christensen, A. I. & Grønbæk M.** (2006). *Sundhed og sygelighed i Danmark 2005 & udviklingen siden 1987*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Ekspertgruppen om social arv** (1999). *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ellegaard, T.** (1998). Når Ronny og Maria går i børnehave – om social og kulturel ulighed i førskoleinstitutionerne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (nr. 5).
- Esmark, A. et al. (red.)** (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, B.** (1993). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk forlag.
- Gergen, K. J.** (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gecas, V. & Burke, P. J.** (1995). Self and Identity. I: Cook, K. et al. (red.), *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gulløv, E. & Højlund, S.** (2003). Konteksten. Feltens sammenhæng. I: Hastrup, K. (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J.** (1995). *En generation blev voksen: Den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J.** (2006). *Social arv og uddannelse: Arbejdsrapport 22 om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Heller, C. S.** (1969). *Structured Social Inequality*. New York: Macmillan.
- Hodder, I.** (2000). The Interpretation of Documents and Material Culture. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *Handbook of qualitative research* (pp. 717-732). London: Sage Publications.
- Holstein, B. E., Johansen, A. & Andersen, A. N.** (2007). Introduktion. I: *Social ulighed i sundhed blandt børn og unge* (s. 9-16). København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Illeris, K.** (2007). *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jenkins, R.** (2006). *Social identitet*. Århus: Acamenica.
- Jensen, B.** (2007). *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jespersen, C.** (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kerbo, H. R.** (2006) *Social Stratification and Inequality: Class conflict in historical, comparative, and global perspectives*. Boston: McGraw Hill.

- Kjøller, M. & Rasmussen, N. K.** (2002). *Sundhed og sygelighed i Danmark 2000 & udviklingen siden 1987*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Kjøller, M., Juel, K. & Kamper-Jørgensen F.** (2007). *Folkesundhedsrapporten Danmark 2007*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Krølner, A. & Johansen, A.** (2007). Social ulighed i sundhed – begreber og måling. I: Johansen et al. (red.), *Social ulighed blandt børn og unge* (s. 17-30). København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Kvale, S.** (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kyvik, K., O.** (2007). Udvalgte love og regler for forskning med mennesker. I: *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (279-292). København: Munksgaard.
- Linden, N.** (1999). *Stilladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Lund, R.** (2006). Sociale relationer og helbred. I: Iversen, L. et al. (red.), *Medicinsk Sociologi – samfund, sundhed og sygdom* (s. 87-104). København: Munksgaard.
- Mackenbach, J. P.** (1997). *Socioeconomic inequalities in morbidity and mortality in western Europe*. Lancet: The EU Working Group on Socioeconomic Inequalities in Health
- Malterud, K.** (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358:483-488.
- McIntosh, J. & Munk, M. D.** (2002). *The Intergenerational Transmission of Advantage and Disadvantage*. København: Socialforskningsinstituttet
- Melhuis, E. C.** (2003). *A view of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: University of London.
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M.** (2005). Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 9-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender** (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Munk, M. D.** (2003). *Social mobilitet i Danmark – set i et internationalt perspektiv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Osler, M.** (2006). Social ulighed i helbred. I: Iversen, L. et al. (red.), *Medicinsk Sociologi – samfund, sundhed og sygdom* (s. 105-127). København: Munksgaard.
- Palludan, C.** (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Petersen, T., Nielsen, A., Paludan, M. & Rasmussen, S.** (2000). *Børns sundhed ved slutningen af skolealderen*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Ploug, N.** (2005). *Social arv: Sammenfatning 2005*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Plum, M.** (2006). Mellem forvaltning og pædagogik. I: Andersen, P. Ø. & Knoop, H. H. (red.), *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund* (s. 208-228). Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Putnam, R. D.** (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Regeringen** (1997). *Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger*. København: Undervisningsministeriet.
- Regeringen** (2002). *Sund hele livet – de nationale mål og strategier for folkesundheden 2002 – 10*. København: Indenrigs- og Sundhedsministeriet.
- Regeringen** (2003^a). *Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. København: Socialministeriet.
- Regeringen** (2003^b). *Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner*. København: Socialministeriet.
- Regeringen** (2005). *Familiepolitisk redegørelse*. København: Ministeriet for familie og forbrugsanliggender.
- Regeringen** (2006). *Lige muligheder for alle børn*. København: Socialministeriet.
- Regeringen** (2007^a). *Dagtilbudsloven*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- Regeringen** (2007^b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. København: Undervisningsministeriet.
- Rogvi, K. & Melbom, C.** (red.) (2004). *Leg og lær*. København: Ministeriet for Familie og Forbrugsanliggender.
- Sanderson, S. K.** (1999). *Social Transformation*. New York: Rowman & Littlefield Publishing.
- Scocozza, L.** (2006). Samfund, individ og sundhed. I: Niklasson, G. (red.), *Samfund og kultur i sundhedsarbejdet* (s. 151-171). København: Bogforlaget Frydenlund.
- Sewell, W. & Haller, R.** (1975). *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York: Academic Press.
- Simonsen, B.** (1999). Kulturel frisættelse og social arv. *Social Forskning – Temanummer: Social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Socialministeriet** (2004). www.sm.dk/lovgivning/retskilder/Dokumenter/lfs-udkast_laereplaner.htm.
- Socialministeriet & Indenrigs- og sundhedsministeriet** (2006). *Handlingsplan om social beskyttelse og inklusion 2006 – 2008*. København: Socialministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet.
- Stake, R. E.** (2000). Case Studies. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage Publications.

Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002). *Vejledende Retningslinier for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne*. København: Forsknings- og Innovationsstyrelsen.

Sundhedsstyrelsen & Rambøll Management (2004). *Formidling af sundhed*. København: Sundhedsstyrelsen.

Szreter S. & Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*, 33:650–667.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

Tones, K. et al. (2004). Health and Health Promotion. I: *Health Promotion: Planning and Strategies* (s. 8-40). London: Sage Publications.

Turner, J. H. (2004). *Ansigt til Ansigt – mod en sociologisk teori om interpersonal adfærd*. Århus: Systime Academic.

Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab*. Århus: Forlaget Klim (IN PRESS).

Wacherhausen, S. (1994). Et åbent sundhedsbegreb - mellem fundamentalisme og relativisme. I: Jensen, U. J. & Andersen, P. F.(red), *Sundhedsbegreber. Filosofi og praksis* (s. 43-73). Århus: Forlaget Philosophia..

Vedung, E. O. (1997). *Public Policy and Programme Evaluation*. London: Transaction Publishers.

Wenger, E. (1991). Communities of practice: Where learning happens. I: *Benchmark Magazine*, Fall Issue. Kent: Pro-Active Publications.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Wenger, E. (2007) Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer. I: Illeris, K. (red.), *Læringens teorier – 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Wilson, K. (1978). Towards an Improved Explanation of Income Attainment: Recalibrating Education and Occupation. *American Journal of Sociology*, 84:684-697.

Yin, R. K. (2003). *Case study research – Design and methods*. London: Sage Publications.

Appendiks

Bilag 1: Analyseprotokol I

Pædagogisk læreplan 1	
Der strukturelle niveau	
Daginstitutionen skal søge at identificere baggrunden for institutionens værdier, normer og holdninger.	
Daginstitutionens værdigrundlag skal være kendetegnet ved ligeværdighed og respekt for forskellighed.	<i>Børn og forældre skal føle sig velkommen og unikke hver dag.</i>
Daginstitutionens normer, holdninger og regler skal være præget af åbenhed og være til debat.	<p><i>Vi vil i løbet af året drøfte pædagogiske iagttagelser, hvor vi oplever børns manglende kompetencer sat i relation til pædagogiske tiltag.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>o Drøfte vores og børnenes rummelighed/accept af forskellighed sat i relation til nytænkning af normalpædagogikken</i> <i>o Se på en inkluderende pædagogik, hvor udgangspunktet er dagtilbudet og pædagogen, som har en udfordring i at inkludere svage børn. Skal pædagogik og praksis ændres – i stedet for barnet</i> <p>Der udvises vilje til refleksiv virksomhed, og der er her mulighed for, at institutionen får identificeret eksisterende værdier, normer og holdninger. Institutionen er endvidere opmærksom på og udviser vilje i forhold til ændring af egen praksis.</p> <p><i>Læring i vores børnehave handler om at lære de sociale og kulturelle normer og regler at kende, som gør, at man bliver accepteret af fællesskabet.</i> Her kan det imidlertid se ud som om, at sociale og kulturelle normer og regler opfattes som statiske.</p>
Daginstitutionens normer, holdninger, regler og rammer skal sikre optimale muligheder for social interaktion.	
Daginstitutionens organisering skal være kendetegnet ved fleksibilitet, således at børns deltagelsesmuligheder fremmes.	<p><i>I vores pædagogiske arbejde deler vi i perioder børnene op i andre grupper. Dette indebærer også, at personalet må arbejde på tværs af grupperne. Det indebærer også at ikke alle børn får de samme tilbud, men alle børn får et tilbud. Dette gør vi for at få de bedste og mest udfordrende læringsrammer.</i></p> <p>Det fremgår ikke ud fra hvilke forudsætninger opdelingen foretages, og der er heller ikke argumenteret for, hvad opdelingen forventes at fremme hos barnet. Det er således vanskeligt identificere de bagvedliggende pædagogiske overvejelser, der har resulteret i denne struktur.</p>
Det individuelle niveau	
Pædagogen skal blotlægge sin egen forforståelse.	
Pædagogen skal differentiere både læringsmål og metoder med udgangspunkt i barnets kognitive evner.	<p><i>Det er stuens medarbejdere, der her planlægger ud fra det enkelte barns behov.</i></p> <p>Det fremgår ikke, hvorledes og ud fra hvilke forudsætninger dette finder sted.</p>
Pædagogen skal agere anerkendende og værdsættende i forhold til det enkelte barns forudsætninger og præferencer	<p><i>Det vigtigste af alt er, at de voksne er nærværende, giver børnene tryghed og udviser rummelighed for børnene, som de er.</i></p> <p>Institutionen er generelt meget opmærksom på at udvise omsorg overfor det enkelte barn.</p>

og disses udtryk.	<p><i>Børnene skal styrkes og anerkendes for dem de er.</i> Institutionen har fokus på anerkendelse i forhold til det enkelte barn</p> <p><i>Alle dagtilbud skal ifølge loven udarbejde en skriftlig børnemiljøvurdering. Vi arbejder med en vurdering ud fra et børneperspektiv.</i> Institutionen beskriver hvorledes børnemiljøvurderingen foregår og er meget opmærksom på det enkelte barns generelle trivsel i institutionen.</p>
Pædagogen skal anerkende barnets kropslige udtryk.	
Pædagogen skal være lyttende, opmærksom og udvise forståelse for det enkelte barns følelser.	<p><i>At lytte og medindleve, så vi kan give såvel fysisk som psykisk omsorg.</i> Fokus på omsorg.</p>
Pædagogen skal agere anerkendende i forhold til det enkelte barns forventninger til roller og disse udtryk i praksis.	
Pædagogen skal identificere barnets ressourcer.	<p><i>Vi vil inddrage forældrene og kollegaer, for at se barnet som det er, med de ressourcer det har, og hvordan vi bedst kan støtte en inklusion. Det er vigtigt, at der også er fokus på barnets læringstilbud.</i> Institutionen udviser stor opmærksomhed i forhold det enkelte barn.</p>
Det interaktionistiske niveau	
Pædagogen skal differentiere praksis med henblik på at tilgodese det enkelte barns forudsætninger og præferencer.	<p><i>Medarbejdere som er interesseret og engagerede i deres arbejde. De planlægger ud fra børnenes status aktiviteter og læringsmiljøer. Hvad har barnet behov for, hvilke aktiviteter er bedst egnede og hvordan skal rammerne for læring foregå.</i> Atter opmærksomhed i forhold til det enkelte barn. Dog fremgår det ikke, hvorledes planlægningen foregår, ej heller hvorledes læringsmiljøerne etableres.</p>
Pædagogen skal anvende barnets ressourcer aktivt i praksis.	
Pædagogen skal anerkende barnet i praksisfællesskabet	<p><i>Læring i vores børnehave handler om at lære de sociale og kulturelle normer og regler at kende, som gør, at man bliver accepteret af fællesskabet.</i> Det er umiddelbart vanskeligt at tolke dette udsagn. På den ene side kan det tolkes som om, at institutionen er bevidst omkring væsentligheden af, at barnet er en anerkendt og ligeværdig del af fællesskabet. På den anden side er det også muligt at tolke det ud fra det strukturelle magtperspektiv (jf. det strukturelle niveau).</p>
Pædagogen skal sikre, at fællesskabets virksomhed er meningsfuld for barnet.	<p><i>De voksne skal gribe børnenes spørgsmål/undren og fordybe sig sammen med børnene.</i> Der indikeres her, at pædagogen er opmærksom på, hvad der optager børnene. Dog er dette nødvendigvis ikke ensbetydende med, at ALLE børn finder institutionens virksomhed meningsfuld. Dette skal ses på baggrund af det strukturelle magtperspektiv.</p> <p><i>Vi skal inddrage og motivere børnene så meget som muligt i planlægningen.</i> Atter en mulighed for, at fællesskabets virksomhed er meningsfuld for barnet. Atter problematikken omkring det strukturelle magtperspektiv.</p> <p><i>I personalegruppen arbejder vi på at sætte os ind i børnenes tanker og oplevelser og tager udgangspunkt i det, som interesserer dem, netop for at få de bedste læresituationer igangsat.</i> Fokus på meningsfuldhed.</p>

	<p><i>Børnenes initiativer og ideer skal tages alvorlige og der skal følges op på deres ideer og forslag.</i> Fokus på meningsfuldhed</p> <p><i>Værkstederne er åbne for alle og børnene kan frit vælge sig på, til det de har lyst til.</i> Det fremgår ikke, ud fra hvilke kriterier værkstederne etableres. Det beskrives ikke, hvorvidt de etablerede værksteder tilgodeser alle børns deltagelse. Dette betyder, at værkstederne kan have en ekskluderende effekt.</p>
Pædagogen skal etablere fællesskaber, hvor barnet bidrager til fællesskabets virksomhed.	<p><i>Vi prøver i vores hverdag at inddrage dem, så godt det nu er muligt.</i> Det er usikkert, hvad der ligger bag ”så godt som muligt”.</p> <p><i>Vi laver fællesaktiviteter hvor der skal samarbejdes.</i> Det fremgår ikke hvordan.</p>
Pædagogen skal etablere børnefællesskaber på tværs af sociale skel.	
Pædagogen skal etablere ligeværdige børnefællesskaber.	<p><i>For at blive accepteret af de andre gælder det om at kunne gå ind i legen uden at forstyrre det, der er i gang. De børn, som bliver lukket ind i legen, er som regel dem, der først kiggede på og dannede sig et indtryk af, hvad legen gik ud på, for derefter at komme med deres eget bidrag, som passede ind i legen.</i> Umiddelbart fremkommer det indtryk, at pædagogen som sådan ikke 'blander' sig i børnenes indbyrdes leg. De børn, som lukkes ind, er de børn som kan identificere sig med fællesskabets virksomhed; hvis identitet er i overensstemmelse med fællesskabets identiteter.</p> <p><i>Når man leger, trænes ens evne til at tage hensyn til andres ønsker og meninger. Men det handler også om at lære at tåle modgang.</i> <i>At finde sin plads i en leg kræver en vis grad af lydhørhed og respekt.</i> Det er vanskeligt at udlede, hvad der ligger i dette citat. På den ene side kan det tolkes som om, at institutionen er opmærksom på, at alle børn ses og høres ligeværdigt i fællesskabet. På den anden side, kan det tolkes som om, at børnene selv skal finde deres plads i fællesskabet. I så fald vil de børn, som er positioneret højt i fællesskaber være dagsordensættende.</p>

Sammenfatning

Det strukturelle niveau:

Der udvises umiddelbart en vilje til refleksiv virksomhed. Institutionen er bevidst om, at pædagogisk praksis skal være til debat med henblik på at tilgodesse det enkelte barn. Der lægges vægt på, at institutionen skal inkludere alle børn i institutionens virksomhed. Det fremgår ikke, hvad der menes med inklusion.

Der ses dog også en tendens til normativitet forstået således, at institutionen formulerer normer og regler som ”nogle barnet skal lære at kende”.

Institutionen opdeler til tider børnene i mindre grupper. Argumentet er at institutionen vil tilbyde ”de bedste og mest udfordrende læringsrammer”. Imidlertid fremgår det ikke efter hvilke kriterier opdelingen finder sted, hvorfor det er vanskeligt at udlede, hvad opdelingen bidrager til.

Institutionen nævner ikke hvilke værdier, institutionens virke er bygget op omkring.

Det individuelle niveau:

Institutionen er meget opmærksom på det enkelte barn; bl.a. planlægges der ”ud fra det enkelte barns behov”. Hvordan og med hvilket formål fremgår ikke.

Institutionen har fokus på omsorg, anerkendelse og trivsel i forhold til det enkelte barn. Børnemiljøvurderinger nævnes som et redskab institutionen aktivt bruger med henblik på kontinuerligt at være opmærksom på barnets behov. Generelt er der et udpræget fokus på omsorg og støtte af det enkelte barn.

Det interaktionistiske niveau:

Institutionen er opmærksom på, at tilgodese det enkelt barns forudsætninger og præferencer, når praksis skal planlægges og læringsmiljøer skal etableres, men det fremgår ikke hvordan.

I relation til at fællesskabets virksomhed skal være meningsfuldt for barnet, er det vanskeligt at udsige, hvorvidt dette også er tilfældet.

Der er ingen tvivl om, at institutionen vægter fællesskabet højt, men institutionen er ikke umiddelbart opmærksom på det strukturelle magtperspektiv.

Der etableres værksteder, men det fremgår ikke ud fra hvilke kriterier. Værkstederne kan således have en ekskluderende effekt.

Institutionen er bevidst omkring børnefællesskabets betydning, men den er ikke bevidst omkring eksistensen af det strukturelle magtperspektiv.

Overordnet:

Udpræget fokus på det enkelte barn og dets individuelle behov. Fokus på omsorg. Tendens til refleksivitet, men sociale og kulturelle normer synes ikke at være til debat. Opmærksom på fællesskabets betydning, men de er ikke opmærksomme på de iboende magtstrukturer i fællesskabet.

Kendetegnet ved intentionelle beskrivelser, som ikke omsættes til praksisbeskrivelser.

Bilag 2: Analyseprotokol II

Pædagogisk læreplan 2	
Det strukturelle niveau	
Daginstitutionen skal søge at identificere baggrunden for institutionens værdier, normer og holdninger.	
Daginstitutionens værdigrundlag skal være kendetegnet ved ligeværdighed og respekt for forskellighed.	<i>Kulturen skal være præget af menneskelig respekt og ligeværd. Fokus på ligeværd og respekt.</i>
Daginstitutionens normer, holdninger og regler skal være præget af åbenhed og være til debat.	
Daginstitutionens normer, holdninger, regler og rammer skal sikre optimale muligheder for social interaktion.	<i>Aktiviteterne planlægges ofte i mindre grupper hvor der er mulighed for barnet får succes og øget status i gruppen og dermed også større tro på sig selv.</i> Fokus på det enkelte barns succes og status i gruppe. Det fremgår ikke ud fra hvilke forudsætninger og hvordan.
Daginstitutionens organisering skal være kendetegnet ved fleksibilitet, således at børns deltagelsesmuligheder fremmes.	<i>Aktiviteterne planlægges ofte i mindre grupper hvor der er mulighed for barnet får succes og øget status i gruppen og dermed også større tro på sig selv.</i> Fokus på det enkelte barns succes og status i gruppe. Det fremgår ikke ud fra hvilke forudsætninger og hvordan. <i>Det er vores opgave ud fra gruppens sammensætning at tilrettelægge udfordringerne tilpasset gruppens kompetencer. Det kan ske ved at opdele i mindre grupper eller aldersopdele grupperne.</i> Fokus på fleksibilitet i relation til gruppeaktiviteter.
Det individuelle niveau	
Pædagogen skal blotlægge sin egen forforståelse.	
Pædagogen skal differentiere både læringsmål og metoder med udgangspunkt i barnets kognitive evner.	<i>Det gør vi ved at lytte til barnet og give medbestemmelse i forhold til dets udvikling og modenhed.</i> Institutionen har både fokus på barnets kognitive evner og fokus på barnets præferencer. <i>Det kan ske ved at opdele i mindre grupper eller aldersopdele grupperne. Vi er også bevidste om at barnet lærer når det er parat til det og har interesser i og behov for det på forskellig måde og i forskelligt tempo.</i> <i>Når vi planlægger et projekt er vi bevidste om at udfordringen skal være tilpas høj i forhold til kompetencen.</i> Institutionen udviser viden omkring læringsteori – den nærmeste udviklingszone.
Pædagogen skal agere anerkendende og værdsættende i forhold til det enkelte barns forudsætninger og præferencer og disses udtryk.	<i>At børn anerkendes som unikke personer med hver deres særlige kendetegn.</i> <i>Barnet skal anerkendes og respekteres som den person det er og det skal opleve at høre til.</i> <i>Positiv kontakt og ros skal være med til at styrke barnets selvværd.</i>

	<p><i>I [...] børnehave handler det konkret om at børnene bliver anerkendt og respekteret af de voksne som de mennesker de er og at de oplever og føler sig god nok i sig selv.</i></p> <p><i>Vi tager udgangspunkt i den aktuelle børnegruppe – hvilke behov det enkelte barn har</i></p> <p><i>Udpræget fokus på at anerkende og respektere barnets unikke identitet.</i></p>
Pædagogen skal anerkende barnets kropslige udtryk.	<i>At de voksne forstår børns udvikling som en helhed hvor de intellektuelle – følelsesmæssige – sociale og kropslige sider af barnets udvikling opfattes som tæt forbundne.</i>
Pædagogen skal være lyttende, opmærksom og udvise forståelse for det enkelte barns følelser.	<p><i>Børn har behov for følelsesmæssig tilknytning til de voksne. Det betyder at de voksne involverer sig i barnet og forstår dets reaktionsmønstre.</i></p> <p><i>Lade børnene komme i kontakt med egne følelser ved at gøre det legalt at græde – grine – være sur eller glad.</i></p> <p><i>Personalet skal tage ansvar for at etablere nære relationer til det enkelte barn ved omsorg og respekt for barnets følelser og meninger og se det enkelte barn som værdifuldt.</i></p> <p><i>Institutionen er meget bevidst omkring barnets følelsesliv og udviser udpræget opmærksomhed og forståelse i forhold til det enkelte barn.</i></p>
Pædagogen skal agere anerkendende i forhold til det enkelte barns forventninger til roller og disses udtryk i praksis.	
Pædagogen skal identificere barnets ressourcer.	
Det interaktionistiske niveau	
Pædagogen skal differentiere praksis med henblik på at tilgodese det enkelte barns forudsætninger og præferencer.	<p><i>Fokus på det enkelte barn men samtidig anerkendelse af fællesskabet som en vigtig forudsætning for det enkelte barns aktive leg og læring.</i></p> <p><i>Tilbyde udfordrende og alderssvarende aktiviteter og projekter i fællesskab med andre børn.</i></p> <p><i>Institutionen udviser udpræget bevidsthed om fællesskabets betydning for barnets læringsmuligheder.</i></p> <p><i>Aktiviteterne planlægges ofte i mindre grupper hvor der er mulighed for barnet får succes og øget status i gruppen og dermed også større tro på sig selv.</i></p> <p><i>Fællesskabet benyttes som en læringsarena for barnet i relation til selvværd og selvtillid. Dette vil have en positiv indflydelse på barnets identitetsdannelse.</i></p> <p><i>Det fremgår ikke ud fra hvilke forudsætninger og hvordan.</i></p>
Pædagogen skal anvende barnets ressourcer aktivt i praksis.	<p><i>Fokus flyttes fra barnets svage sider til de ressourcer som der kan bygges videre på.</i></p> <p><i>Institutionen er opmærksom på at anvende barnets ressourcer som udgangspunkt for læring. Dog ikke fokus på, hvorledes barnet ressourcer identificeres.</i></p>
Pædagogen skal anerkende barnet i praksisfællesskabet	<p><i>Det er i fællesskabet at vi alle, både børn og voksne, opnår anerkendelse men også at kunne give den til andre.</i></p> <p><i>Bevidsthed om anerkendelse i fællesskabet.</i></p> <p><i>Målet er at inddrage alle børn på deres egne betingelser uden at lave om på dem.</i></p>

	Institutionen arbejder bevidst med at skabe læringsrum, der giver plads til forskellige identiteter. Dog sammenholdt med, at der arbejdes i små grupper, er det usikkert, om sammensætningen af grupperne er homogene eller heterogene.
Pædagogen skal sikre, at fællesskabets virksomhed er meningsfuld for barnet.	<i>Personalets opgave er at give barnet tilbud om leg og aktiviteter som engagerer, udfordrer og giver mening for barnet.</i> Institutionen er bevidst om, at aktiviteterne skal være meningsfulde for barnet. Dog er det usikkert, hvorvidt disse aktiviteter er møntet på barnet som individuelle aktiviteter eller som fællesskabsaktiviteter.
Pædagogen skal etablere fællesskaber, hvor barnet bidrager til fællesskabets virksomhed.	<i>Aktiviteterne skal være så rummelige at alle børn kan være med på deres egen måde.</i> <i>Der skal være flere voksenstyrede aktiviteter som giver de svage børn bedre muligheder for at deltage på lige fod med de andre.</i> Bevidsthed om barnets individuelle præferencer og praksisser samt lige deltagelsesmuligheder.
Pædagogen skal etablere børnefællesskaber på tværs af sociale skel.	
Pædagogen skal etablere ligeværdige børnefællesskaber.	<i>Støtte børnene i etablering af venskaber gennem leg i mindre grupper.</i> Opmærksomhed på institutionens rolle i relation til børnefællesskaber. Det fremgår ikke, hvordan der støttes og ud fra hvilke kriterier og forudsætninger.

Sammenfatning

Det strukturelle niveau:

Institutionen har fokus på ligeværd og respekt. Aktiviteter planlægges i mindre grupper med henblik på at udnytte barnets ressourcer for at fremme selvværd og selvtillid. Hvorledes ressourcer identificeres og aktiviteter planlægges fremgår ikke.

Det individuelle niveau:

Udpræget fokus på barnets individuelle behov og ydelse af omsorg. Barnets identitet skal anerkendes, og barnets følelser skal respekteres. Der differentieres både i forhold til barnets kognitive evner og i forhold til præferencer. Institutionen er endvidere opmærksom på, at barnet skal udfordres med udgangspunkt i dets ressourcer – dette indikerer læringsteoretiske refleksioner.

Det interaktionistiske niveau:

Institutionen er meget bevidst omkring fællesskabets betydning; både i relation til anerkendelse af barnet i fællesskabet og som læringsrum. Der udvises bevidsthed omkring pædagogens betydning for fællesskabets karakter og i relation til barnets mulighed for etablering af sociale relationer. Institutionen vægter udnyttelse af barnets ressourcer i fællesskabet. Der arbejdes bevidst med at skabe læringsrum, der giver plads til forskellige identiteter, det er dog usikkert, om disse læringsrum er kendetegnet ved homogenitet eller heterogenitet.

Overordnet:

Udpræget fokus på både det individuelle og det interaktionistiske niveau. Institutionen arbejder bevidst på at skabe ressourceorienterede og ligeværdige praksisfællesskaber; hvorvidt disse er homogene eller heterogene vides ikke.

Det fremgår ikke, hvorledes intentionerne omsættes i praksis, og der udvises ikke bevidsthed omkring feltets magtstrukturer.

Bilag 3: Analyseprotokol III

Pædagogisk læreplan 3	
Det strukturelle niveau	
Daginstitutionen skal søge at identificere baggrunden for institutionens værdier, normer og holdninger.	
Daginstitutionens værdigrundlag skal være kendetegnet ved ligeværdighed og respekt for forskellighed.	
Daginstitutionens normer, holdninger og regler skal være præget af åbenhed og være til debat.	<i>Vi arbejder på: at børn skal have muligheder for at vokse op som hele nysgerrige og tolerante mennesker i et samfund som er præget af stor mangfoldighed med hensyn til sprog, vaner og levevilkår.</i> Institutionen er bevidst omkring forskelle i livsvilkår; herunder forskelle i sprog og præferencer.
Daginstitutionens normer, holdninger, regler og rammer skal sikre optimale muligheder for social interaktion.	
Daginstitutionens organisering skal være kendetegnet ved fleksibilitet, således at børns deltagelsesmuligheder fremmes.	
Det individuelle niveau	
Pædagogen skal blotlægge sin egen forforståelse.	
Pædagogen skal differentiere både læringsmål og metoder med udgangspunkt i barnets kognitive evner.	<i>Børnehaven laver sprog vurderinger for de mindste børn i fællesskab med forældrene, og giver hermed såvel Børnehaven som forældre redskaber til stadig udvikling af sproget. Selvfølgelig altid i barnets eget tempo.</i> "Selvfølgelig altid i barnets tempo" gentages mange gange i læreplanen. Således kan det tolkes, at institutionen er meget opmærksom på det enkelte barns forudsætninger for læring.
Pædagogen skal agere anerkendende og værdsættende i forhold til det enkelte barns forudsætninger og præferencer og disses udtryk.	<i>Vi møder børnene sprogligt hvor de er - vi lytter og handler pædagogisk og anerkender børnene i deres udvikling.</i> Respekt og anerkendelse af barnets forudsætninger. <i>Vi møder det enkelte barn på en nærværende, troværdig og anerkendende måde i forhold til de udfordringer barnet måtte have.</i> Fokus på nærvær, troværdighed og anerkendelse. <i>Børn med særlige behov bliver i vores Børnehave ikke opfattet/behandlet som "særlige" børn. De ses på følgende måde: "For at kunne behandle alle ens – skal alle behandles forskelligt!"</i> Intention om at sikre lige vilkår og ligeværd i institutionen for alle børn via differentiering. Hvorledes fremgår ikke. <i>Denne model bruger vi til stuemøderne, for at være sikre på at vi kommer rundt om alle børn – og modellen er med til at finde ud af hvem af personalet der har den bedste kontakt med barnet og dermed har den bedste fundament for forældrekontakt/samarbejde.</i>

	Institutionen arbejder med en relationsmodel, hvor personalet skal identificere relationen til det enkelte barn via rød, gul eller grøn, hvor rød er dårlig kontakt og grøn er god kontakt. Hermed indikeres udpræget fokus på at tilgodese det enkelte barns behov.
Pædagogen skal anerkende barnets kropslige udtryk.	
Pædagogen skal være lyttende, opmærksom og udvise forståelse for det enkelte barns følelser.	
Pædagogen skal agere anerkendende i forhold til det enkelte barns forventninger til roller og disse udtryk i praksis.	
Pædagogen skal identificere barnets ressourcer.	<i>Vi giver tid og rum til at det enkelte barn ses og bliver bekræftet i netop de potentiale de har som menneske.</i> Institutionen er opmærksom på at identificere det enkelte barns ressourcer samt at bekræfte barnet med udgangspunkt i disse ressourcer.
Det interaktionistiske niveau	
Pædagogen skal differentiere praksis med henblik på at tilgodese det enkelte barns forudsætninger og præferencer.	
Pædagogen skal anvende barnets ressourcer aktivt i praksis.	
Pædagogen skal anerkende barnet i praksisfællesskabet	<i>Børnene føler sig trygge og anerkendes, så de høres og tages alvorlige i et større forum. De deltager i et fællesskab og vil livet igennem indgå mange forskellige sociale relationer.</i> Institutionen er opmærksom på, at barnet skal føle sig trygt og anerkendes i fællesskabet.
Pædagogen skal sikre, at fællesskabets virksomhed er meningsfuld for barnet.	
Pædagogen skal etablere fællesskaber, hvor barnet bidrager til fællesskabets virksomhed.	
Pædagogen skal etablere børnefællesskaber på tværs af sociale skel.	
Pædagogen skal etablere ligeværdige børnefællesskaber.	
Sammenfatning	
<p><u>Det strukturelle niveau:</u> Institutionen udviser bevidsthed omkring forskelle i livsvilkår, sprog og præferencer, og der udtrykkes intentioner om at skabe ligeværdige læringsrum. Det fremgår dog ikke, hvorledes denne bevidsthed kommer til udtryk i praksis.</p> <p><u>Det individuelle niveau:</u> Institutionen er yderst bevidst omkring det enkelte barns kognitive evner og forudsætninger for læring, og praksis differentieres med udgangspunkt i dette. Barnets ressourcer søges identificeret som udgangspunkt for praksis. Barnets præferencer anerkendes, og der er udpræget fokus på pædagogens relation til det enkelte barn.</p> <p><u>Det interaktionistiske niveau:</u> Dette niveau er overvejende fraværende i læreplanen.</p>	

Overordnet:

Denne læreplan er i høj grad bygget op omkring de seks læreplanstemaer. Således skal overordnede pædagogiske principper primært findes under de respektive temabeskrivelser.

Institutionen er meget bevidst omkring det enkelte barns forudsætninger for læring og differentierer praksis i overensstemmelse hermed.

Det interaktionistiske niveau er overvejende fraværende i læreplanen, og det er ikke muligt at se, hvorledes praksis bedrives i overensstemmelse med de formulerede intentioner.