

Små barns livsverdener: Klassestpesifikke erfaringsrom?

Kari Stefansen NOVA, Oslo, Norge

Title: Young children's life worlds: Class specific spaces of experience?

Abstract: The significance of class for children's everyday life has received limited attention in Norway. In recent years a number of studies from the UK and the US have explored this topic. This paper presents analysis from a research project inspired by this growing body of research. It explores classed patterns in parents' interactions with the institution of formal day-care. The paper also discusses how parenting practices of different sorts contribute to the reproduction of classed ways of being in the world. Special attention is given to the life worlds of middle-class and working-class children, and what is perceived as parallels between these life worlds and parents' class experiences.

Keywords: Formal day-care; Parenthood; Social class; Social reproduction

Email: kari.stefansen@nova.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers January 2011, Accepted October 2011, Published February 14 2012

FORELDRESKAP SOM INNTAK

Norsk samfunnsforskning er full av beskrivelser av forskjeller mellom folk som har vokst opp i ulike klasser. Skoleprestasjoner, utdanningsvalg, helse, fritidssysler, politisk deltakelse, røykevaner, matpreferanser og en hel del andre ting ser ut til å være preget til den oppveksten man har hatt. Hva som mer konkret foregår i familien og som bidrar til å skape de forskjellene man kan observere, er lite studert i norsk sammenheng. Noen få unntak kan likevel nevnes, som de to klassiske studiene *Familien i klassesamfunnet* (Holter, Henriksen, Gjertsen, & Hjort, 1975) og *Kitchen table society* (Gullestad, 1984/2002). Nyere bidrag omfatter Skilbreis studie av arbeiderklasseforeldre (2003, 2004, 2005), og Aarseths arbeid om middelklasseforeldre (2008).

Dette er bakgrunnen for det prosjektet denne artikkelen bygger på (Stefansen, 2011). I dette prosjektet studerte jeg hvordan sosial klasse kommer til uttrykk og reproduseres gjennom foreldreskapet, dvs. gjennom de hverdagspraksi-

ser det å ta vare på og oppdra barn innebærer i dag. Det empiriske grunnlaget var kvalitative intervjuer med småbarnsforeldre. Jeg hentet inspirasjon til prosjektet fra et framvoksende internasjonalt forskningsfelt som nettopp studerer klasseforskjeller i utformingen av foreldreskap, og hva disse forskjellene betyr for barn, med utgangspunkt i kvalitativt materiale (for eksempel Allatt, 1993; Devine, 2004; Duncan, 2005; Gillies, 2005, 2006a; Lareau, 2003; Reay, 2005; Vincent, 2010; Vincent & Ball, 2006).

Et siktemål med denne artikkelen er å vise hvordan man – med utgangspunkt i kvalitative intervjuer – kan studere betydningen av klasse for små barns hverdagsliv, med referanse til norsk virkelighet. Min inngang er en analyse av hvordan foreldre fra "arbeiderklassen" og "middelklassen" forstår og forholder seg til barnehagen som omsorgssystem. Framstillingen av empiriske mønstre bygger på tidligere publiserte bidrag (Farstad & Stefansen, 2007; Stefansen, 2008; Stefansen & Blaasvær, 2010; Stefansen &

Farstad, 2010; Stefansen & Skogen, 2010). De blir derfor presentert i komprimert form i denne sammenhengen.

Et annet siktemål med artikkelen er å belyse hvordan foreldrepraksiser av ulikt slag bidrar til klassepregingen av barn. Med utgangspunkt i foreliggende forskning beskriver jeg først foreldrepraksiser som bidrar til å forme barn på nok så direkte måter, dvs. til å utstyre dem med ferdigheter og væremåter som gjør dem gjenkjennelige som middelklasse- og arbeiderklassebarn. Deretter belyser jeg det vi kan forstå som en mer indirekte reproduksjonsmekanisme. Det resonnementet jeg utvikler har som utgangspunkt at det hverdagslivet foreldre skaper for sine barn – blant annet som følge av måten de forholder seg til barnehagen på – kan forstås som ulike livsverdener, dvs. som handlingskontekster som muliggjør noen måter å være i verden på, og vanskeliggjør andre. De ulike livsverdenene middelklasse- og arbeiderklasseforeldreskapet genererer, representerer med andre ord ulike rom for selvutfoldelse. Mitt poeng er videre at det er en tydelig parallellitet mellom barnas livsverdener og foreldrenes klasseerfaringer – langs nettopp denne dimensjonen. Det teoretiske poenget er at det er denne parallelliteten som gjør barns sosiale verdener til *klassepesifikke erfaringsrom*. Hva slags rom for selvutfoldelse det er snakk om i de to klasekontekstene jeg tar utgangspunkt i, blir tydeliggjort etter hvert.

Jeg belyser altså betydningen av klasse for barns hverdagsliv avgrenset til ”arbeiderklassen” og ”middelklassen”. Disse kategoriene er definert i tråd med vanlige oppfatninger av hvem som hører til i hver av dem. De jeg omtaler som arbeiderklasseforeldre jobbet enten som faglærte eller ufaglærte i manuelle yrker, eller med rutinemessig kontorarbeid av ulikt slag,¹ mens de jeg omtaler som middelklasseforeldre hadde jobber som krever høyere utdanning, som regel på hovedfags- eller mastergradsnivå, og som innebærer mer autonomi og/eller ansvar enn typiske arbeiderklassejobber.²

1. Fedrene jobbet typisk som snekker eller rørlegger, på verksteder eller butikker av ulikt slag, mens de fleste mødrene jobbet på kafé, i butikk eller i omsorgssektoren.

2. Vanlige yrker blant de middelklasseforeldrene vi intervjuet var forsker, lærer eller lektor, samt (høyt kvalifisert) rådgiver i offentlig og privat virksomhet samt ideelle organisasjoner.

Et problem med slike grove kategorier er at de kan skygge for empirisk variasjon, for eksempel mellom ulike klassefraksjoner. Noen vil også mene at det er problematisk at de ikke er forankret i et teoretisk klassebegrep. Inndelingen jeg har benyttet må imidlertid forstås som det den er; et pragmatisk utgangspunkt for en analyse av hvordan klasse – forstått som den posisjonen folk erfarer verden fra – kommer til uttrykk og reproduseres gjennom sosial praksis (jfr. Gillies, 2005, 2007). Tanken jeg legger til grunn er at det å erfare verden fra en arbeiderklasseposisjon gir opphav til andre oppfatninger av hva som er viktig her i livet, inkludert hva foreldreansvaret handler om, enn det å erfare verden fra en mer privilegert middelklasseposisjon. Det analysen jeg skal presentere handler om, er nettopp hvordan slike klassekulturelle forskjeller kommer til uttrykk og reproduseres gjennom måten foreldre løser foreldreoppdraget på.

DESIGN OG ANALYSE

Det empiriske materialet jeg bygger på, er hentet fra NOVA-prosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*.³ Som ledd i dette prosjektet ble det gjennomført kvalitative intervjuer med begge foreldrene i 58 småbarnsfamilier, som samtlige besto av en mor og en far og ett eller flere barn. De fleste av familiene ble rekruttert via kommunale helsestasjoner (i to bydeler i Oslo og to mindre kommuner på Østlandet).⁴ Bortsett fra åtte fedre ble alle foreldrene intervjuet i den første intervjurunden (gjennomført i 2006–2007). Med et par unntak hadde samtlige familier da et barn som var under ett år. Mindre underutvalg ble fulgt opp i to påfølgende intervjurunder, først da barnet var ca to år (19 familier, i 2008), og deretter etter at barnet hadde fylt tre år (10 familier, i 2009). Intervjuene foregikk hjemme hos familiene, og dreide seg om hvordan familiene organiserte omsorgen for barnet, og hvordan hverdagen så ut for barnet.⁵

Designet hadde form av en trakt, hvor den klassemessige variasjonen ble mindre for hver intervjurunde.⁶ Sett under ett var utvalget samti-

3. Hensikten med prosjektet var å studere felles trekk og variasjon i små barns hverdagsliv, slik dette utviklet seg gjennom barns tre første leveår. Flere forskere jobbet med å rekruttere og intervju informanter.

4. Unntaket var noen få familier som ble rekruttert fra forskernes egne nettverk, i en tidlig fase av prosjektet.

dig bredt sammensatt, og omfattet familier fra både arbeiderklassen og middelklassen, og familier som befant seg i et mer uklart landskap i midten.⁷ Kjerneempirien i den analysen jeg skal presentere her omfatter imidlertid først og fremst de familiene som ble fulgt gjennom hele prosjektperioden, dvs. at familier i sistnevnte kategori ikke er inkludert. De familiene jeg skriver om er derfor familier som, ut fra de kriteriene for kategorisering jeg har anvendt, framstår som åpenbart arbeiderklasse og åpenbart middelklasse (jfr. Gillies, 2007, s. 39f).

Jeg har brukt helt vanlige framgangsmåter for å analysere fram det Haavind (2000) omtaler som "indre sammenhenger" i materialet. Lareaus (2003) beskrivelse av hvordan hun jobbet med feltnotatene hun baserer sin forskning på, er dekkende for min tilnærming: analyseprosessen har bestått i å lese og relese, kode og rekode, det empiriske materialet, i en prosess der "bits and pieces of data" har blitt koplet til ideer om mønstre og sammenhenger, og der disse – etter hvert som de har tatt form – er blitt utsatt for den typen konfrontasjon Haavind (2000) tar til orde for: dvs. spørsmål som "Hva er det empiriske grunnlaget for denne fortolkningen?", "Er det elementer i materialet som peker i andre retninger?" osv.

I likhet med Haavind forstår jeg fortolkning som en "generativ prosess", der standardiserte oppskrifter verken er mulig eller ønskelig (Haavind 2000, s. 8, jfr. også Bourdieu & Wacquant 1996, s., s. 209). Samtidig har denne typen analysearbeid fellestrekk, som kan konkretiseres.

5. Utfyllende informasjon om innholdet i intervjuene, samt detaljer om antall informanter og antall intervjuer i de tre intervjurundene finnes i Stefansen (2011).

6. Familiene som ble fulgt opp i runde II og III ble valgt ut *strategisk* med utgangspunkt i en analyse av helheten i omsorgsprosjektet i familien slik det framsto på det første intervjutidspunktet (Farstad & Stefansen, 2007; Stefansen & Farstad, 2008). Til runde II rekrutterte vi familier som representerte hver av de to hovedmønstrene vi hadde identifisert (de som etablerte henholdsvis *et ordnet omsorgsløp* og *et skjernet omsorgsrom*), samt en gruppe som befant seg i et mer uklart landskap i midten (begrepsfestet som *hybride strategier*). Dermed sikret vi også variasjon med hensyn til klasse. I runde III valgte vi å begrense variasjonsbredden i utvalget ytterligere, og fulgte kun opp familier der begge foreldrene hadde norsk bakgrunn, og helt klart befant seg i henholdsvis "arbeiderklassen" eller "middelklassen" (med et par unntak var dette familier som også hadde vært med i runde II).

Med referanse til Jørgensen⁸ beskriver Fog (1994, s. 166 ff) tre trinn eller faser i analyseprosessen, som er i tråd med min tilnærming: I den første fasen er utfordringen å identifisere sentrale trekk ved det fenomenet man studerer. I den andre fasen handler det om korrespondens (å sortere regelmessige trekk fra tilfeldige) mens det i den tredje handler om koherens (å finne og dokumentere dynamiske sammenhenger mellom empiriske trekk i materialet). De empiriske mønstrene jeg beskriver er framkommet gjennom nettopp en slik analyseprosess. I denne sammenhengen presenterer jeg mønstrene i materialet som *typebeskrivelser*, dvs. som idealtyper som konkrete foreldrepar kan ligne mer eller mindre på.

Før jeg kommer til disse, redegjør jeg for de analytiske perspektivene på henholdsvis klasse og foreldreskap som ligger til grunn for analysen, og den påfølgende diskusjonen av foreldreskap og sosial reproduksjon.

KLASSE OG KLASSEKULTUR

Analysen av det jeg omtaler som barns erfaringsrom, er forankret i en Bourdieu-inspirert tilnærming til klasse som gjerne omtales som "a culturalist approach to class analysis" (Savage, 2000, s. 41). I dette perspektivet forstås klasse som en organiserende struktur for sosiale erfaringer og "practices of living" (Weis, 2008, s. 2). I tråd med Skeggs (1997) kan klasse ses som en mobil ressurs, som gir tilgang til noen måter å være i verden på, og fungerer som en barriere mot andre, avhengig av hvilken posisjon man befinner seg i (jfr. Reay, 1998).

Innenfor denne tilnærmingen ses klasse med andre ord ikke bare et spørsmål om hva man *har*, men vel så mye som et spørsmål om hva man *"er, gjør og gjøres til"* (Faber, 2008, s. 17;

7. Den sistnevnte gruppen av familier utgjorde et mindretall, og besto av familier der foreldrene hadde forskjellige posisjoner (typisk at mor hadde en treårig høgskoleutdanning, mens far var håndverker) og familier der en eller begge av foreldrene hadde noe mer utdanning enn videregående skole, men der det var uklart om de var kvalifisert til "middelklassejobber". Hva som preger omsorgsprosjektet i disse familiene er blant annet analysert i Stefansen og Farstad (2008; 2010).

8. Referansen er Jørgensen, P. S. (1989). Om kvalitative analyser og deres gyldighet. *Nordisk psykologi*, 41(1), s. 25–41.

jfr. også Lawler, 2004). Et sitat fra Ball (2003, s. 175f) er illustrerende:

Class is not the membership of a category or the simple possession of certain capitals or assets. It is an activation of resources and social identities or rather, the interplay of such identities, in specific locations for specific ends [...]. Such assets underpin the capacity to act, they do not direct or determine action.

Med referanse til Savage (2000) er klasse i dette perspektivet å forstå som innkodet i folks opplevelse av egenverd og i deres relasjon til andre, ”in how they carry themselves as individuals” (s. 107).

Hensiktsmessigheten av et slikt perspektiv må ses i forhold til hva som studeres. I likhet med de internasjonale studiene som kopler foreldreskap til klasse, er jeg opptatt av å studere det Devine (1998, s. 33) har beskrevet som de mikroprosessene som bidrar til å skape og opprettholde klasse på tvers av tid og rom. Et perspektiv som kan gripe hvordan det å ”gjøre” foreldreskap samtidig innebærer å ”gjøre” klasse, og hvordan slike prosesser virker på barn, er derfor nødvendig.

FORELDRESKAP SOM MENINGSBÆRENDE PRAKSIS

I tråd med Morgan (1996) forstår jeg foreldreskap som en virksomhet, et sett av praksiser, som uttrykker foreldres forståelser av hva små barn trenger i en verden som vår, og hva som, med utgangspunkt i denne fortolkningen, er deres ansvar som foreldre. Praksisbegrepet er nyttig i denne sammenhengen fordi det ivaretar det Morgan (1996, s. 190) omtaler som handlingers åpne karakter:

... while practices have a degree of fixity and solidity rooted in their everyday character and the fact that they are repeated with some degree of regularity, they also have an open-ended character.

Det å beskrive en praksis på én måte utelukker ikke andre beskrivelser, forankret i andre analytiske perspektiv. Slik Morgan ser det innebærer det å studere familier (eller som her, foreldreskap) som sett av praksiser, at man gir disse praksisene en teoretisk status, som innbefatter ”a recognition that things could be viewed

otherwise, through different sets of lenses (s. 191).

Ifølge Morgan får praksisbegrepet også fram hvordan perspektivene til de som studeres og forskeren både er forbundet med hverandre, og skiller seg fra hverandre; ”a sense of flow between the perspectives of the observer and the observed” (s. 189). Et viktig poeng hos Morgan er videre at praksiser må knyttes til de meningsammenhenger de inngår i. Forskjeller i hvordan omsorgsoppgaver gjøres i ulike sosiale miljøer kan nettopp vise til slike ulike meningsystemer.

Practices are often little fragments of daily life which are part of the normal taken-for-granted existence of the practitioners. Their significance derives from their location in wider systems of meaning. (Morgan, 1996, s. 190)

Å forstå foreldreskap på denne måten innebærer også at det å være forelder ikke kan reduseres til ”a series of detachable, universally applicable skills” (Gillies, 2006a, s. 114; Vincent, 2010), men må forstås i lys av familiens situasjon – og den mer usynlige underliggende logikken som springer ut av foreldres fortolkning av denne. Dette innebærer for eksempel at beslutninger og praksiser som virker lite hensiktsmessige fra et middelklasseperspektiv kan endre betydning, og være høyst meningsfulle, når de ses fra et arbeiderklasseperspektiv (Gillies, 2006a, 2007; se også Vincent, Braun, & Ball, 2007).

Et mål med mange analyser, inkludert den jeg skal presentere her, er nettopp å analysere fram de indre meningssammenhengene i ulike utforminger av foreldreskap. Samtidig er ikke dette et enkelt prosjekt. En av grunnene til det er at middelklassens foreldreskap fungerer som et normativt ideal i vår del av verden (se for eksempel Hennem, 2010; Vincent & Ball, 2006). Dette idealet er ikke statisk, men må forstås som en foranderlig størrelse, som reflekterer det som til enhver tid anses som rådende kunnskap om barns behov (Gillies, 2005, 2006b, 2008; Hertz & Ferguson, 1996; Lareau, 2003; Vincent, Ball, & Braun, 2010). Med utgangspunkt i dette idealet vil arbeiderklassens foreldreskap ofte framstå som avvikende og mangelfullt (Gillies, 2006b; Lareau, 2000a, 2008). Dette skjer blant annet fordi koplingen mellom det normative foreldreskapet og klasse usynliggjøres. Gillies (2007, s. 25) uttrykker det slik: ”Without class ever being named, individuals are positioned and contained by class-specific discourses”.

Også forskeres kategoriseringer kan bidra til slike prosesser. Walkerdine og Lucey (1989) diskuterer for eksempel hvordan innholdet i såkalt *sensitivt moderskap* blir definert på måter som får arbeiderklasse mødre til å framstå som likegyldige og uansvarlige når de ikke hele tiden er i interaksjon med barnet, selv om de har gode grunner til å kreve at barnet skal aktivisere seg selv. Et annet eksempel er beskrivelser av middelklassefedre som deltakende eller involverte fedre – med henvisning til at de tar ut hele fedrekvoten – alene. Ut fra denne referanserammen vil arbeiderklassefedre framstå som ikke-deltakende fordi de ikke tar ut tilsvarende mye permisjon, eller ikke tar permisjon alene, uavhengig av hvordan de faktisk tar del i omsorgen for barna.

Walkerdine og Luceys (1989, s. 21) advarsel mot å forstå arbeiderklassens og middelklassens livsformer som forskjellige men likeverdige er relevant her. Slik de ser det kan en slik tilnærming komme til å usynliggjøre de strukturelle relasjonene forskjellene er forankret i, og lede ut i ”a liberal pluralism of difference”. Utfordringen er altså å forsøke å begrepsfeste foreldrepraksiser på måter som ikke bidrar til ”andregjøring” (Prieur, 2009) av alle andre grupper enn middelklassen, og samtidig forsøke å gripe hvordan forskjeller mellom klasser er forbundet med sosiale prosesser utenfor familien. Som Savage (2003) framholder innebærer dette at middelklassenormativiteten må synliggjøres som ledd i analysen.

BARNEHAGEN SOM CASE: EMPIRISKE MØNSTRE

En viktig forskjell mellom Norge og Storbritannia og USA, hvor de fleste studiene i dette feltet er gjennomført, er den aktive rollen staten har spilt overfor småbarnsfamiliene. Velferdsordninger som foreldrepermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og statlig finansierte barnehager gir rammer for hvordan foreldreskapet kan utformes. I den norske konteksten er grenseflaten mellom privat og offentlig omsorg derfor et særlig relevant inntak til utforskningen klasseforskjeller i utformingen av foreldreskapet.

Analysen jeg skal bruke som eksempel fokuserer på det velferdstiltaket som kanskje betyr mest for dagens småbarnsforeldre; nemlig barnehagen. Som påpekt av Ellingsæter og Gulbrandsen (2003) har barnehagen i løpet av kort tid endret status ”fra selektivt til universelt vel-

ferdsgode”. I dag vil svært få barn i Norge begynne på skolen uten å ha gått i barnehage, og de fleste vil også ha en lang barnehagekarriere bak seg. Denne situasjonen må ses i sammenheng med den storstilte satsingen på barnehager som staten har gjennomført i kjølvannet av barnehageforliket; en historisk ekspansjon i sektoren, kombinert med innføring av makspris og lovfestet rett til barnehageplass.

Mens barnehagen i dag framstår som kulturelt obligatorisk for barn – på tvers av sosiale skillerlinjer (Farstad & Stefansen 2007; Stefansen & Farstad 2008, Stefansen og Skogen 2010), var barnehagen for bare få år siden et velferdstiltak som særlig kom middelklasseforeldre til gode. Gulbrandsen (2008) har påpekt det sosialt urettferdige i at barns tilgang til barnehagen har vært avhengig av hvor mye ”sosial og økonomisk ressursstyrke” foreldrene har kunnet oppvise (s. 46). Dette er det ikke vanskelig å si seg enig i. Men historien har også en annen side: arbeiderklasseforeldre har ikke sett på barnehagen som et aktuelt omsorgstiltak for de yngste barna i samme grad som middelklasseforeldre (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003; Gulbrandsen, 2008; Gulbrandsen & Hellevik, 1998; Skilbrei, 2003). Også når det har vært vanskelig å få til, har arbeiderklasseforeldre valgt andre løsninger enn barnehage (Gullestad, 1984/2002). Dessuten er det slik at sentrale elementer i barnehagepedagogikken har lite til felles med det som tradisjonelt har vært oppdragelsesidealer i arbeiderklassen (se Stefansen & Skogen, 2010). At foreldre i arbeiderklassen nå strømmer til barnehagen i nesten like stor utstrekning som middelklasseforeldre er interessant, sett i lys av disse momentene.

Sett fra myndighetenes side skal barnehagen ikke bare være et godt sted å være for barn, og gjøre dem i stand til å takle framtidens utfordringer, den skal også bidra til å løse et betydelig samfunnsmessig problem, nemlig at *foreldrenes* plassering i samfunnshierarkiet fortsatt har så stor betydning for barns sannsynlighet for å lykkes i skolen, og seinere i livet. Barnehagen forstås i denne sammenhengen som en arena som kan kompensere for den ”hjemmefordelen” (jfr. Lareau, 2000a) barn fra ressurssterke hjem har i utdanningssystemet.⁹

At barnehagen bidrar til å redusere forskjeller mellom barn fra ulike lag av befolkningen, er

9. Se for eksempel Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen.

åpenbart. For noen barn er barnehagen helt avgjørende for å få på plass grunnleggende ferdigheter, for eksempel når det gjelder språk og sosial atferd. Den optimismen myndighetene legger for dagen når det kommer til barnehagen ser imidlertid ut til å hvile på et premiss om at barnehagen gir alle barn de samme "mulighetene", uavhengig av hvordan barnas foreldre forholder seg til barnehagen og barnets liv der. Analysen jeg skal presentere peker i en annen retning: nemlig mot barnehagen som universaliserende og forskjellsskapende på en og samme tid.

Denne analysen utgår fra et perspektiv på barnehagen som et symbolsk rom, som er åpent for ulike fortolkninger (Halldén, 2005). I dette perspektivet har ikke barnehagen en bestemt betydning. Barnehagen er snarere å forstå som et sted der ulike ideer om barns behov og god omsorg brytes mot hverandre. Følgelig kan barnehagen "leses" på ulike måter av ulike grupper foreldre: De aspektene ved barnehagen noen foreldre identifiserer seg med, kan møtes med likegyldighet eller til og med motstand av andre. Samtidig er det et premiss for denne analysen at viktige sider ved barnehagens virksomhet reflekterer sentrale ingredienser i vestlig middelklassekultur, blant annet synet på hva det vil si å være en adekvat sosial person (jfr. Evans, 2006; Palludan, 2005, 2007).

Middelklasseforeldre: sterk identifikasjon, integrerende praksiser

Med få unntak var middelklasseforeldrene svært positivt innstilt til barnehagen etter at permisjonen var over. De forsto ettåringer som relativt robuste skapninger som trenger den typen utfordringer barnehagen representerer for å trives og utvikle seg videre, sosialt så vel som kognitivt. Middelklasseforeldrenes opptatthet av personalets pedagogiske kompetanse og refleksjonsnivå, samt barnehagens valg av temaer og satsingsområder, kan forstås i lys av dette. De var samtidig mer opptatt av hvordan barnehagen stimulerer barns naturlige driv mot å utforske verden, enn av innlæring av konkrete ting som tall og bokstaver – selv om også aktiviteter med et slikt siktemål ble verdsatt. De formidlet videre at overgangen til storbarnsavdeling skjedde på et naturlig tidspunkt for deres barn som ble forstått som klar – eller som mer enn moden – for nye utfordringer når det nærmet seg treårsalderen.

Middelklasseforeldrene utførte også ulike typer *integrerende praksiser* (jfr. Lareau, 2000a),

det vil si praksiser som knytter sammen barnets to verdener; hjemmet og barnehagen. Noen fortalte for eksempel historier om hvordan de fulgte opp prosjekter i barnehagen og utviklet dem videre hjemme. Andre beskrev hvordan de systematisk valgte å lese de samme bøkene hjemme som i barnehagen, eller hvordan de konsekvent forberedte barnet på hva som skulle skje i barnehagen, og holdt barnehagen orientert om smått og stort som var viktig i barnets liv. Middelklasseforeldrene praktiserte dessuten en type prosjektorientert førskolepedagogikk hjemme, som en helt integrert og naturliggjort del av deres måte å være foreldre på. Et eksempel er hvordan de ofte tilrettela for læringsorientert lek knytta til dagligdagse gjøremål (jfr. Walkerdine & Lucy, 1989).

Arbeiderklasseforeldre: selektiv identifikasjon, grensedragende praksiser

I likhet med middelklasseforeldrene var arbeiderklasseforeldrene positive til barnehagen, og valgte uten unntak barnehage som omsorgsløsning. Samtidig var arbeiderklasseforeldrenes forhold til barnehagen annerledes enn middelklasseforeldrenes – på flere måter. Arbeiderklasseforeldrene identifiserte seg med noen sider av barnehagen, mens de holdt andre på armlengdes avstand. I motsetning til middelklasseforeldrene, som var opptatt av barnehagen som en arena fylt av utfordringer (i positiv forstand), var arbeiderklasseforeldrene opptatt av at barn bør skjermes mot unødvendige påkjenninger. Å begynne for tidlig i barnehagen representerte en slik situasjon. De fleste ønsket å vente noen måneder med barnehagestarten etter at permisjonen var over, dersom det var mulig. Deres holdning var at barnet burde utvikle seg hjemme først, i et trygt og stabilt miljø, før det begynte i barnehagen. Barn som ikke kan gå og snakke, som ikke er "blitt seg selv" vil ikke ha noe utbytte av å gå i barnehage.

Arbeiderklasseforeldrene så på småbarnsavdelinger som et fint sted å være for barn. Der kunne de "kose seg" med de små barna, og få anledning til å være store. Slik de så det var det ingen grunn til å forhaste seg med overflyttingen til storbarnsavdeling. I motsetning til middelklasseforeldrene opplevde ikke arbeiderklasseforeldrene at det var noen grunnleggende motsetning mellom det å få lov til å kose seg og ta det rolig, først hjemme og så i en småbarnsavdeling, og utvikling. De så snarere ut til å mene at hvis bar-

net får være i et avslappet miljø vil det utvikle seg, i sitt eget tempo.

I likhet med middelklasseforeldrene var arbeiderklasseforeldrene samtidig opptatt av barnehagens innhold – at barnehagen gir barn anledning til å være med på mange ulike aktiviteter, ting som er gøy og meningsfylte for barn. De gledet seg også over barnas utvikling, at de lærte sanger, tall og bokstaver, at de ble tryggere sosialt osv. Det arbeiderklasseforeldrene var mindre opptatt av, var personalets formelle pedagogiske kompetanse. Noen av dem skilte for eksempel ikke mellom ulike kategorier av ansatte, men omtalte alle som ”tantene”. Få kommenterte det pedagogiske innholdet i barnehagen. I den grad arbeiderklassefolk var kritiske til barnehagen handlet det om andre ting, for eksempel om hygiene eller barnas sikkerhet. Arbeiderklasseforeldrene så altså ut til å forstå barnehagen som et uformelt sted; et sted for barns lek og ”sosialisering”. De syntes å mene at barnehagen er bra, fordi det er her barn befinner seg – nå til dags. De grunnleggende sosiale ferdighetene, for eksempel evnen til å dele og finne sin plass, og den robustheten barn også får med seg fra barnehagen, ble dessuten oppfattet som viktige forutsetninger for at det skulle gå bra med dem når de seinere skulle ut i det virkelige livet, representert ved skolen.

Arbeiderklasseforeldrene beskrev lite av den typen prosjektorientert ”stimulerende” foreldre-barn interaksjon som flere middelklasseforeldre la stor vekt på. De drev heller ikke på med den typen integrerende praksiser som middelklasseforeldre fremhevet – i hvert fall ikke i samme grad. Flere fortalte derimot at de *ikke* hadde fortalt barnehagen (detaljer) om betydningsfulle hendelser i barnets liv, som at foreldrene ikke lenger bodde sammen eller om sykdom i nær familie. Denne typen grensdragning mellom de ulike sfærene i barns liv kom også til uttrykk gjennom måten foreldre forsto sitt og barnehagens ansvar, dersom personalet uttrykte bekymring for barnets sosiale fungering eller generelle utvikling. Slike problemer ble forstått mer som barnehagens enn som foreldrenes ansvar å håndtere – siden det var i barnehagen disse problemene gjorde seg gjeldende, og ikke hjemme. Ting som barnehagen oppfattet som problematiske, for eksempel at et barn hang etter motorisk og var ”passiv” i utelek, kunne tvert imot gis en mer positiv fortolkning av foreldrene – som at barnet, i likhet med dem selv, likte å ta det rolig her i livet.

Like hverdager, forskjellige livsverdener?

Foreldrenes fortellinger om hvordan de forstår og forholder seg til barnehagen gir et innblikk i både likheter og forskjeller i måten foreldre fra ulike klasser utformer foreldreskapet på.

Uavhengig av klasse hadde barnehagen en selvfølgelig og viktig plass i familienes hverdagsliv. Uten unntak oppfattet foreldrene barnehagen som et naturlig sted å være for barn, og som en viktig forberedelse til livet senere. De fulgte med på hvordan barnet hadde det, og gledet seg over alt barnet fikk oppleve i barnehagen. Med få unntak var foreldrene godt fornøyd med den barnehagen barnet gikk i, og hadde tillit til de ansatte.

Som vist var det samtidig tydelige forskjeller mellom foreldre fra middelklassen og arbeiderklassen. Hva disse forskjellene betyr for barna, for hva slags livsverdener de utleveres til, er ikke gitt. En tolkning kan være at det ikke har så stor betydning at foreldrene forholder seg på ulikt vis til barnehagen, barnehagen er tross alt en institusjon, og vil som sådan sette et grunnleggende preg på hverdagen til alle barn. På et nivå er dette utvilsomt riktig.

Min tolkning er imidlertid at selv om alle barns hverdagsliv sentrerer rundt barnehagen, bidrar de forskjellene jeg har beskrevet samtidig til å gjøre barns livsverdener grunnleggende forskjellige. Middelklasseforeldres sterke identifikasjon med barnehagen, og den typen integrerende praksiser de driver med, gjør at barnehagen og hjemmet framstår som deler av en sammenhengende livsverden – for middelklassebarn. Barnehagens pedagogiske modus skiller seg ikke nevneverdig fra den interaksjonsformen barna opplever hjemme, på samme måte som foreldrenes tilretteleggelse for utviklende lek, og interaksjon på like fot, er til forveksling lik den måten pedagoger og barn ofte samhandler på i barnehagen.

I motsetning til middelklassebarn opplever arbeiderklassebarn typer av aktiviteter og former for interaksjon i barnehagen som de er mindre fortrolige med hjemmefra. Arbeiderklassebarns verdener knyttes heller ikke sammen gjennom den typen integrerende praksiser middelklasseforeldre holder på med, men holdes mer atskilt.

FORELDRESKAP OG SOSIAL REPRODUKSJON

Så langt har jeg beskrevet forskjeller mellom arbeiderklasse- og middelklasseforeldre, og antydning hvordan disse forskjellene bidrar til å konsti-

tuere ulike livsverdener for barna, her forstått som den livssammenhengen hjemmet og barnehagen utgjør når de ses i sammenheng. Det jeg ikke har diskutert, er hvordan disse livsverdenerne kan knyttes til sosial reproduksjon. Sagt annerledes: hva er det ved disse livsverdenerne som gjør dem til klassespesifikke erfaringsrom?

Resonnementet jeg skal presentere viser til en side ved foreldreskapets reproducerende virkning, som ikke er tydelig begrepsfestet tidligere. Det dreier seg, nærmere bestemt, om det jeg forstår som *paralleliteten* mellom foreldrenes klasseerfaringer (i bred forstand) og de livsverdener ulike foreldreskap genererer for barn. Klassepregingen av barn skjer imidlertid også gjennom andre typer prosesser. Jeg skal gå veien om disse før jeg presenterer resonnetet om barns livsverdener som klassespesifikke erfaringsrom.

En presisering kan være på sin plass her: de prosessene jeg beskriver kan med fordel ses som "en serie beslektede svar på det samme spørsmålet" (Haavind, 2000, s. 17), heller enn som konkurrerende forklaringer.

Flere av de internasjonale studiene om foreldreskap og klasse viser til foreldrepraksiser som har en nokså *direkte virkning* på hva slags ferdigheter og væremåter barn utvikler. Vincent og Balls (2007) analyse av middelklasseforeldres investeringer i førskolebarns fritid kan tjene som eksempel. Argumentasjonen de fører kan (lett forenklet) oppsummeres slik: Barn som utsettes for berikende fritidsaktiviteter (sang, dans, musikk og ulike former for idrett) utvikler mange slags ferdigheter i tillegg til de som er knyttet til den spesifikke aktiviteten. De lærer blant annet å omgås voksenpersoner i formelle roller og hvordan samhandling i grupper foregår. I tillegg blir de flinkere til å konsentrere seg, og oppøver evnen til koordinasjon. Vincent og Ball konkluderer med at slike erfaringer summerer seg opp til en diffus fordel for middelklassebarn, hvis viktigste betydning er at de istandsettes til å håndtere skoles læringsregime.

Også Lareau (2000b, 2002, 2003) beskriver foreldrepraksiser som har en slik direkte effekt på barnet. Analysen hun gjør av kommunikasjonen mellom foreldre og barn i middelklassen, er et godt eksempel. Inspirert av Bernstein beskriver Lareau hvordan *språkkoden* i middelklassefamilier har en dynamikk som sikrer at barn gis mulighet til å utvikle og praktisere verbale ferdigheter, så som å oppsummere, klargjøre og presisere og argumentere, med andre ord ferdigheter man må anta bidrar positivt både i skolen

og andre mer formelle sammenhenger. Denne typen foreldrepraksiser handler samtidig ikke bare om å stimulere utviklingen av bestemte ferdigheter. Vel så viktig er antakelig den *holdningen* til de aktivitetsområder som er implisert, som barn får med på kjøpet, dvs. hvordan man forholder seg til så vel språk som andre typer aktiviteter. Bourdieu formulerer seg slik: "(...) det er umulig at tilegne sig et sprog uden at tilegne sig et *forhold til sproget*" (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 151). Slik er det også på kulturens område: tilegnelsesmåten videreføres "i form av en viss måte å anvende det tilegnede på". Lareaus analyse av hvordan middelklassebarn i motsetning til arbeiderklassebarn lærer å verdsette språk og kommunikasjon som arenaer for selvtutfoldelse og selvpresentasjon, eksemplifiserer nettopp denne logikken.

Foreldrepraksiser inngår samtidig i bestemte sammenhenger og får mye av sin mening og virkning gjennom disse. I Lareau (2003) analyse er dette hovedpoenget: foreldrepraksiser av ulikt slag (knyttet til kommunikasjon, fritidsaktiviteter, skolearbeid, organiseringen av hverdagen, former for sosial omgang med mer), må forstås som ingredienser i *distinkte kulturelle dynamikker*, dvs. helheter som representerer noe mer enn summen av delene som inngår. Enkeltpraksiser virker selvfølgelig på barn, men mye av virkningen kan antakelig tilskrives den helheten de inngår i. Hos Lareau er det altså de kulturelle dynamikkene som er virksomme i arbeiderklassen og middelklassen som orienterer barna i ulike retninger. Den sosiale reproduksjonen er innvevd i selve organiseringen av hverdagslivet. Med Lareau kan virkningen disse logikkene har på barns opplevelse av seg selv, oppsummeres slik: Arbeiderklasseforeldres *tilretteleggelse for naturlig utvikling* bidrar til at arbeiderklassebarn utvikler en underliggende følelse av resignasjon når det gjelder muligheten til å bli sett og hørt ("a sense of constraint") som individ, mens middelklasseforeldres *intensive kultivering* har som konsekvens at middelklassebarn utvikler en selvhverdende habitus og opplever seg som generelt berettiget til individuell respons ("a sense of entitlement") fra lærere, trenere og andre i formelle posisjoner.

Rommet for selvtutfoldelse

Lareaus analyse kan ses som en konkretisering av Bourdieus generelle poeng om hvordan objektive vilkår transformeres til en grunnleggende følelse av ens egen sosiale verdi. Bourdieus po-

eng er videre at ”Hva slags forhold en har til den sosiale verden og hvilken plass en gir seg selv i den, viser seg aldri så tydelig som gjennom hvilket rom og hvilken tid en synes en har rett til å ta fra andre” (Bourdieu, 1995, s. 229). Dette poenget står også sentralt i mitt resonnement om barns livsverdener som klassespesifikke erfaringsrom. Når Bourdieu skriver om homologier, dvs. sammenfallet mellom folks ”objektive” plassering i det sosiale rom, og disposisjoner for handling, er det samtidig med utgangspunkt i den voksne verden. For å gripe hvordan barn klassepreges, dvs. erverver det Bourdieu (2007) omtaler som den praktiske sans, må analysen ta utgangspunkt i en dimensjon som også fanger inn barns klassesituasjon, den sosiale verden slik den erfares av barnet. Utforskningen av parallelliteten mellom rommet for selvutfoldelse for voksne og barn i de klassekontekstene vi har med å gjøre her, er et forsøk på å fange inn nettopp dette aspektet ved foreldreskapets reproduserende virkning. Tanken jeg forfølger er altså at klasse både kommer til uttrykk og virker gjennom denne dimensjonen.

Mitt utgangspunkt er som nevnt at klasse representerer en struktur for sosiale erfaringer. I dette ligger at de livsvilkårene folk stilles overfor gir opphav til det Taylor (2004, sitert i Ball & Vincent, 2007)¹⁰ har begrepsfestet som ulike *social imaginaries*, dvs. kollektive forestillinger om hvordan verden er skrudd sammen, og hva slags plass ulike slags folk har i en slik verden. En viktig dimensjon ved slike forestillingsverdener er det Bourdieu (2007, s. 108) omtaler som *forholdet til mulighetene*: Den sannsynlige framtid mening konstitueres i en ”vedvarende relation til en verden, som er strukturert ifølge mulighetskategorien (det, der er mulig for os) og umulighetskategorien (det, der ikke er mulig for os)”. Slik jeg ser det er det ikke en mekanisk og direkte relasjon mellom konkrete klasseerfaringer på individnivå (for eksempel hva slags ”arbeidskontrakt” eller arbeidsforhold man har) og bestemte forestillingsverdener (jfr. Bourdieu, 1995, s. 31). En slik tilnærming ville, slik Bourdieu (2007) framhever, redusere sosiale praksiser til reflekser på objektive betingelser.¹¹ De betingelser folk stilles overfor er, tvert imot, virksomme på betingelse av at de treffer aktører som er blitt betinget til å gjenkjenne dem. Dessuten må man forstå de skjemaer for persepsjon

som folk anvender som ”historiske” (Bourdieu, 1995, s. 220), dvs. som kollektive. Poenget er samtidig ikke at det *ikke* er en slik sammenheng, men at ens klasseerfaringer er et produkt av begge deler: både kollektive forestillinger og egne, helt konkrete erfaringer med verden, gjennom oppvekst, skolegang og arbeidsliv. Det er i denne betydningen jeg anvender begrepet *klasseerfaringer* – som et redskap for å fortolke de handlingskontekstene arbeiderklasse- og middelklasseforeldre etablerer for barn.

At det kan være en parallellitet mellom foreldrenes erfaringer ellers i livet, og hva de vektlegger i forhold til barna, er det flere som har beskrevet. Den formen for parallellitet som løftes fram, kan samtidig være av nokså konkret og commonsensisk karakter. Reay (2005, s. 108) beskriver for eksempel middelklasse mødres ”educational work” hjemme som en direkte forlengelse av lønnsarbeidet: de middelklasse mødrene hun intervjuet jobbet rett og slett ofte i utdanningssystemet selv. Derfor var det naturlig for dem å fokusere på læring også hjemme. Arbeiderklasse mødrenes vektlegging av praktiske omsorgsoppgaver korresponderer på samme måte med deres yrkeserfaringer: de hadde ofte praktiske jobber, blant annet innen renhold.

Lareau (2003) beskriver også hvordan foreldres oppfatninger av hva en god barndom er speiler de livserfaringer de har, ikke minst i forhold til arbeidslivet: ”The factors influencing parents’ child rearing strategies thus seem to (...) encompass these adults occupational and economic experiences” (s. 250). De distinkte kulturelle dynamikkene som utfolder seg i arbeiderklassen og middelklassen forstås som uttrykk for en sammenveving av slike livserfaringer og de ressurser familien rår over. Også i boka *Home advantage* (Lareau, 2000a) kopler hun måten middelklasse- og arbeiderklasseforeldre forholder seg til skolen på til den typen arbeid foreldrene bedriver; mens arbeiderklassefolk er ferdige med jobben når de drar hjem, trekker ikke middelklassefolk like skarpe grenser – de jobber i helgene og om kvelden, og omgås sine kolleger ”privat”. For dem oppleves ikke det å innta en læreraktig rolle overfor egne barn som en trussel mot det som gjør hjemmet til hjem, el-

11. Bourdieu uttrykker seg slik: ”En mekanistisk praksisteori bestemmer praksissen som en mekanisk reaktion, der er direkte determineret af de forudgående eksistensbetingelser (...)”. (Bourdieu 2007, s. 242, note 81).

10. Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

ler foreldre til foreldre. For arbeiderklassen er det motsatt, det som gjør hjemmet til hjem, og foreldre til foreldre, utfordres av den arbeidslogikken som en slik lærerrolle impliserer.

Dette resonnementet har mer til felles med den typen parallellitet jeg er opptatt av, enn de helt konkrete sammenstillingene Reay foretar. Samtidig tror jeg mitt forslag har et bedre grep om hva parallelliteten handler om, sammenlignet med Lareaus analyse, selv om den grunnleggende tankegangen åpenbart ligner. Lareau diskuterer hvordan de kulturelle dynamikkene hun identifiserer både hemmer og fremmer barns autonomi. I den sammenhengen fokuserer hun blant annet på hverdagslivets tempo og strukturering. Det Lareau ikke tematiserer like tydelig er hvordan disse mønstrene speiler grunnleggende strukturer i den "voksne" verden, dvs. hva som gjør barns verden til *et rom for klasseerfaringer*. Slik jeg ser det er det på dette analytiske nivået det er mulig å trekke paralleller mellom barns rom for selvutfoldelse, den *klasesituasjonen* de utleveres til, og foreldrenes klasseerfaringer.

Et viktig premiss for min analyse er – med utgangspunkt i Bourdieus resonnement om praksis – at barn tilegner seg ulike klassehabituser gjennom *aktiv deltakelse* i sine sosiale verdener. Barn er ikke bare passive mottakere av foreldres praksiser, men aktører som aktivt responderer på de vilkår de stilles overfor. Med utgangspunkt i James og James (2004) perspektiv på sosialisering kan foreldreskap dermed forstås som en dynamisk prosess som genererer kontekster "within which particular kinds of agency are permitted to flourish while others are treated with more circumspection" (s. 26).

Hva handler parallelliteten om?

I et forsøk på å konkretisere dette resonnementet skal jeg trekke på de empiriske mønstrene jeg allerede har beskrevet. Et viktig funn var at arbeiderklasseforeldre etablerer barns lek og sosiale liv – og dermed også barnehagen som arena – som barns egne domener, dvs. domener hvor barn har stor grad av selvråderett over hva som skjer. Disse domenene fremstår både som skjermet fra samfunnets kjas og mas, og som autonome; her kan barna utfolde seg i tråd med sin "barnenatur", og så lenge de er trygge og har det gøy trenger ikke foreldrene blande seg inn. Barns (ukontrollerte) samvær med andre barn (både hjemme og i barnehagen) spiller samtidig en annen viktig rolle; det hjelper dem med å ut-

vikle en form for robusthet som de trenger for å klare seg her i livet.

Det er en tydelig parallellitet mellom denne utskillelsen av autonome rom fra arenaer preget av formelle regler og evalueringsstandarder, og arbeiderklasseforeldres mer allmenne livserfaringer. Arbeiderklassefolk befinner seg i sjikt av yrkeslivet der graden av selvråderett er begrenset; de fleste har jobber der andre definerer hva som skal gjøres, og når og hvordan det skal gjøres. Livet hjemme framstår i dette perspektivet som en kontrast – her er man fri til å gjøre som man vil, uten innblanding fra andre, både i konkret og symbolsk forstand. Hjemmet og familien blir da en avgrenset sfære, som kan koples fra den logikken som råer i samfunnet for øvrig – dvs. fra harde arbeidskrav, formelle reguleringer og kulturell nedvurdering (Krange & Skogen, 2010). Hjemmet blir, slik Skilbrei (2003) har beskrevet det, den arenaen hvor det virkelige livet foregår, hvor man kan være seg selv. Det erfaringsrommet arbeiderklasseforeldre skaper for sine barn, som nettopp spiller dette skillet mellom arenaer en råer over selv, og arenaer der en er prisgitt "øvrigheta", kan dermed forstås som en representasjon av foreldrenes fortolkning av hvordan verden er skrudd sammen; av hvem som har rett til hva på ulike arenaer.

Som vist i Stefansen (2008) og Stefansen og Aarseth (2011) genererer middelklasseforeldres praksiser et annet erfaringsrom. Både i småbarnsfasen og senere senterer middelklasseforeldreskapet rundt det foreldrene opplever som *barnets initiativ*. Middelklasseforeldre tolker dette initiativet som tegn på barnets iboende driv mot å utforske verden. De forstår dessuten barnets rett til å utvikle seg optimalt som foreldrenes ansvar (jfr. Devine, 2004; Gillies, 2005; Lareau, 2003; Vincent & Ball, 2007). Følgelig kanaliseres ikke barnets initiativ inn i atskilte rom, frikoplet fra foreldrenes monitorering og evaluering, som i arbeiderklassefamilier, men fungerer som et utgangspunkt for foreldrenes involvering i barnets prosjekter. Gjennom å følge barnets initiativ og delta aktivt i dets verden, kan foreldrene på en og samme tid gi barnet frihet, og regulere denne friheten, på måter som gjør at reguleringen blir nærmest usynlig som regulering – både for dem selv og for barnet. Friheten handler da om at barnet gis rom til å styre hva det vil engasjere seg i så lenge det er ting foreldrene kan se en mening med. Denne håndteringen av barnets autonomi – som hele tiden samtidig regulert og evaluert – etablerer en erfa-

ringskontekst som nettopp legger til rette for at barnet blir et middelklassesubjekt, dvs. et subjekt med en indre motivasjon til hele tiden å investere i seg selv på den riktige måten (se Ball, 2003).

En mulig tolkning er at denne investeringslogikken speiler grunnleggende spenninger i middelklasseforeldres voksenalv, knyttet til hva det krever å oppnå og holde på middelklasseposisjoner. Middelklassefolk oppnår sine posisjoner på grunnlag av deres ekspertise, kreativitet og selvstendighet som er oppøvd og foredlet gjennom lange utdannelser. Dette er egenskaper som hele tiden må holdes ved like. Det samme kan sies om posisjonen som kulturell premissleverandør; den tilkjennes bare de som forstås som personer med legitim kunnskap og riktig innstilling. Investeringer i et slikt selv kan like gjerne skje på fritiden som på jobben. På dette nivået er det med andre ord ikke noe skarpt skille mellom hjemmet, eller det uformelle, og verden der ute. Å utnytte sitt potensial – i bred forstand – og å bli gjenkjent som en som gjør det, er det livet handler om uansett. Poenget er videre at dette ikke oppleves som et krav utenfra, men som motivert innenfra. Måten foreldrene er foreldre på, det rommet for erfaring de skaper for sine barn – gjennom å følge og samtidig regulere barnets initiativ – speiler slik sett deres egne livserfaringer og livsprosjekter. Dermed kan dette erfaringsrommet også forstås som viktig forberedelse til nettopp et slikt liv, for barna.

AVSLUTNING

Et av siktemålene med denne artikkelen har vært å gi et eksempel på hvordan man kan studere betydningen av klasse for små barns hverdagsliv, men utgangspunkt i kvalitativt materiale. Eksemplet jeg har brukt er en analyse av hvordan foreldre fra det jeg har definert som arbeiderklassen og middelklassen forstår og forholder seg til barnehagen som omsorgssystem. De mønstrene jeg har beskrevet tyder på at barnehagen fungerer universaliserende og forskjellsskapende på en og samme tid. Med svært få unntak sentrerer hverdagslivet til alle norske småbarn rundt barnehagen. Samtidig bidrar foreldrenes relasjon til barnehagen til å opprettholde forskjellighet: Middelklasseforeldre identifiserer seg med barnehagens pedagogiske mandat, og forholder seg til barnet som et kompetent og læringsorientert individ – nettopp slik det gjøres i moderne småbarnspedagogikk. Arbeiderklas-

seforeldre distanserer seg fra dette regimet, og velger det uformelle sosiale livet i barnehagen som grunnlag for identifikasjon. Vi kan anta at disse forskjellene har betydning for hva slags erfaring barnehagen representerer for middeklasse- og arbeiderklassebarn.

Det andre siktemålet med artikkelen var å diskutere hvordan forskjeller i utformingen av foreldreskapet bidrar til sosial reproduksjon. Jeg viste til at foreldreskapet bidrar til å generere klassespesifikke subjektiviteter – måter å være i verden på – gjennom ulike slags prosesser. Disse bør ikke ses som konkurrerende forklaringer på spørsmålet om hvordan klassesosialisering skjer, men som prosesser som er virksomme samtidig. Mitt spesifikke anliggende har vært det vi kan forstå som mer indirekte reproduksjonsmekanismer, nemlig hvordan foreldreskapet bidrar til å generere klassespesifikke handlingskontekster, dvs. sosiale sammenhenger som former barns grunnleggende forståelse av deres plass i verden, av hvilket rom for autonomi som finnes for dem på ulike arenaer og i relasjon til ulike slags folk. I et forsøk på å sannsynliggjøre at den sosiale reproduksjonen også skjer gjennom slike prosesser tok jeg utgangspunkt i analysen av hvordan foreldre fra ulike klasse forstår og forholder seg til barnehagen som omsorgssystem. Min tolkning var at forskjellene jeg beskrev over innebærer at barn fra middelklassen og arbeiderklassen kommer til å erfare den sosiale verden de er utlevert til, på ulikt vis. Deres respektive livsverdener representerer klassespesifikke erfaringsrom – slik også deres foreldres sosiale verdener gjør. Grunnlaget for konklusjonen er altså den tydelige parallelliteten som finnes i det rommet for selvutfoldelse barn og foreldre fra ulike klasser kan erfare.

NOTE

Artikkelen bygger på min avhandling i sosiologi (Stefansen 2011). Arbeidet med avhandlingen ble gjennomført som del av NOVA-prosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. Prosjektet var finansiert av Velferdsforskningsprogrammet i Norges forskningsråd.

REFERANSER

Allatt, P. (1993). *Becoming priveleged: The role of family processes*. I I. Bates & G. Riseborough (Red.), *Youth and inequality* (sid. 139–159). Buckingham: Open University Press.

- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle-classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (2007). Education, class fractions and the local rules of spatial relations. *Urban Studies*, 44(7), 1175–1189.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels.
- Devine, F. (1998). Class analysis and the stability of class relations. *Sociology*, 32(1), 23–42.
- Devine, F. (2004). *Class practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duncan, S. (2005). Mothering, class and rationality. *The Sociological Review*, 53(1), 50–76.
- Ellingsæter, A. L., & Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen: Fra selektivt til universelt velferds gode* (Nova-rapport nr. 24). Oslo: NOVA.
- Evans, G. (2006). *Education failure and working class white children in Britain*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Faber, S. T. (2008). *På jakt etter klasse* (Ph.d.). Aalborg Universitet, Aalborg.
- Farstad, G. R., & Stefansen, K. (2007). Ett år og klar for barnehage? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov. *Barn*, 25(2), 29–49.
- Gillies, V. (2005). Raising the ‘meritocracy’: Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835–853.
- Gillies, V. (2006a). Parenting, class and culture: Exploring the context of childrearing. *Community Practitioner*, 79(4), 114–118.
- Gillies, V. (2006b). Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281–293.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Gillies, V. (2008). Perspectives on parenting responsibility: Contextualizing values and practises. *Journal of Law and Society*, 35(1), 95–112.
- Gulbrandsen, L. (2008). Barnehager og sosial ulikhet. *Barnehagefolk*, 24(2), 46–50.
- Gulbrandsen, L., & Hellevik, T. (1998). Barnehager og kontantstøtte i et fordelingsperspektiv *Samfunnsspeilet*, 11(5), 17–23.
- Gullestad, M. (1984/2002). *Kitchen-table society: A case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldén, G. (2005). The metaphors of childhood in a preschool context. *Paper presentert på AARE Conference, Sydney 27. 11– 1.12 2005*.
- Hennum, N. (2010). Mot en standardisering av voksenalder? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne. *Sosiologi i dag*, 40(1–2), 57–75.
- Hertz, R., & Ferguson, F. (1996). Childcare choice and constraints in the United States: Social class, race and the influence of family views. *Journal of Comparative Family Studies*, 27(2), 249–280.
- Holter, H., Henriksen, H. V., Gjertsen, A., & Hjort, H. (1975). *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnete betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (sid. 7–60). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Krange, O., & Skogen, K. (2010). The Hammertown mechanism: Cultural resistance and political marginalization. I T. Dunk (Red.), *Transitions in marginal zones in the age of globalization: Case studies from the north and south* (sid. 223–248). Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies.
- Lareau, A. (2000a). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2000b). Social class and the daily lives of children: A study from the United States. *Childhood*, 7(2), 155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2008). Watching, waiting, and deciding when to intervene: Race, class, and the transmission of advantage. I L. Weis (Red.), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (sid. 117–133). New York: Routledge.
- Lawler, S. (2004). Introduction: Class, culture and identity. *Sociology. Special Issue on ‘class, culture and identity’*, 39(5), 797–806.
- Morgan, D. (1996). *Family connections: An introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskjel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Prieur, A. (2009). Klasse: Borte, borte, titt, tei. *Sosiologi i dag*, 39(3), 27–41.
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(3), 259–275.
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2), 104–116.
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, M. (2003). Review essay: A new class paradigm? *The British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 535–541.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: SAGE.
- Skilbrei, M.-L. (2003). "Dette er jo bare en husmorjobb": Ufaglærte kvinner i arbeidslivet (Avhandling Dr. Polit). Oslo: NOVA, Rapport nr. 17.
- Skilbrei, M.-L. (2004). Mine, dine og våre saker: Likestillingspolitikk for viderekomne. *Kvinneforskning* (3), 76–92.
- Skilbrei, M.-L. (2005). Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: Om å være vanlig, arbeidssom og anstendig. *Sosiologi i dag*, 34(4), 50–68.
- Stefansen, K. (2008). Et uendelig ansvar: Om foreldreskap i middelklassen. I B. R. Olsen & B. P. Bø (Red.), *Utfordrende foreldreskap* (sid. 27–50). Oslo: Gyldendal.
- Stefansen, K. (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon* (Avhandling Ph.D). Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Stefansen, K., & Blaasvær, N. (2010). Barndommen som klasseerfaring: Omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (sid. 144–156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stefansen, K., & Farstad, G. R. (2008). Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter: Betydningen av klasse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(3), 343–374.
- Stefansen, K., & Farstad, G. R. (2010). Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. *Critical Social Policy*, 30(1), 1–22.
- Stefansen, K., & Skogen, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *Sociological Review*, 58(4), 587–603.
- Stefansen, K., & Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 389–405.
- Vincent, C. (2010). The sociology of mothering. I M. J. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (sid. 109–120). London: Routledge.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2006). *Childcare, choice and class practices: Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061–1077.
- Vincent, C., Ball, S. J., & Braun, A. (2010). Between the estate and the state: Struggling to be a 'good' mother. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 123–138.
- Vincent, C., Braun, A., & Ball, S. J. (2007). Local links, local knowledge: Choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279–298.
- Walkerdine, V., & Lucey, H. (1989). *Democracy in the kitchen: Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- Weis, L. (2008). Introduction. I L. Weis (Red.), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (sid. 1–9). New York: Routledge.
- Aarseth, H. (2008). Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 32(2), 4–21.