

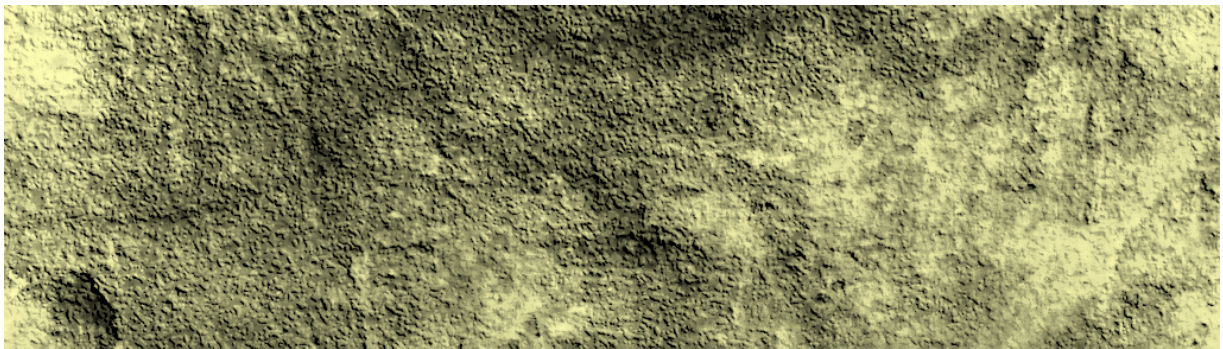
# Foregribelsens dialektik: ”skolens” nærvær i børnehavens pædagogiske værdiunivers

---

**Olsen, Bent:** Professor i pædagogisk sociologi, Pædagogisk institut, NTNU, Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet i Trondheim. Email: bent.olsen@svt.ntnu.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 11(3), p. 1-15, PUBLISHED 24TH OF SEPTEMBER 2015



*Abstract:* The article presents a study of some 700 day-care staff member's attitudes towards children's transition from kindergarten to a coming life as pupils in the school system. The transition is studied as rites of passage and as ascesis along the concept of Bildung. In addition findings are also analyzed along the value horizon of autonomy and conformity. The theoretical approach is based on the framework developed by Pierre Bourdieu, and the Grid Group Cultural Theory of Mary Douglas. The empirical part consists of answers to a questionnaire from some 700 staff members of 80 kindergartens in two Danish municipalities. The conclusions points to a high potential of conformist values and points to the long ignored ascetic dimension of Bildung as a central issue in the educational efforts of transition.

*Keywords:* preschool, preschool teacher, educational values, school, ritual, Bourdieu.

*Sammendrag:* Artiklen præsenterer fundene fra en undersøgelse af børnehavens ansattes holdninger til forberedelsen af børnene frem mod deres kommende liv som elever i skolesystemet. Overgangen er undersøgt som ritualer og askese i forlængelse af dannelsesbegrebet. Forskningsarbejdet i sin helhed bygger på Pierre Bourdieus og på Mary Douglas' teoretiske rammeværk. Den empiriske del består af spørgeskemabesvarelser fra 700 ansatte i 80 børnehaver i to danske kommuner. Data her fra er analyseret langs en værdiakse fra konformitet til autonomi. Konklusionen peger på en klar tilbøjelighed i personalets pædagogiske værdier mod vægtning af konformitet og ikke autonomi i arbejdet med børnenes overgang til skolelivet. Endelig drøftes en miskendt side ved de pædagogiske dannelsesambitioner i form af de afkald, et dannelsesarbejde forudsætter.

*Nøgleord:* Børnehave, pædagog, pædagogiske værdier, skole, ritual, Bourdieu.

## **Fra barn til elev**

Hvert år i august begynder en hel generationsårgang af danske børn i skolens børnehaveklasse. I Danmark er det pædagoguddannede, der tager hånd om børnenes første år i skolesystemet, mens det i de øvrige nordiske lande er læreruddannede. Sommerferien har forvandlet dem fra børn i børnehaven<sup>1</sup> til elever i skolesystemet. Ferieugerne holder de to institutionsliv adskilte fra hinanden midt mellem børnenes endelige afsked med de voksne i børnehaven og den første dag i børnehaveklassen. Det bliver også et farvel til alle de andre børn og et senere gensyn med dem, de skal være sammen med i skolen. Overgangen kan byde på endnu en afsked for børnene, nemlig med den kropslige ekspressivitet og smidigere tidstruktur, som børnehaven tillod. Efter sommerferien bliver alt dette nemlig afløst af et andet og mere målrettet regime i skolesystemet. Udsigten til skolelivet er altså også et varsel om de afkald, børnene må præstere i forhold til krop, opmærksomhed og tid.

Artiklen undersøger hvordan personalet i børnehaven tager børnenes skolefremtid på sig – hvilke pædagogiske investeringer lægger man ned i disse afskeder med børnene og hvordan forbereder man dem til det kommende skoleliv? Først oparbejdes en skitse af disse pædagogiske investeringer i overgangen fra børnehave til skole som riter og som dannelse. Med denne analytiske ramme undersøges de værdier, personalet går ind i dette skoleforberedende arbejde med; det empiriske materiale kommer fra en spørgeskemaundersøgelse med deltagelse af 700 ledere, pædagoger og pædagogmedhjælpere fra 80 børnehaver i de to danske kommuner Esbjerg og Fanø.

## **Er overgangen egentlig en ”overgang”?**

Indledningsvis kan der være grund til at reservere sig over for den som oftest brugte terminologi, som går igen i både pædagogiske diskurser og i forskningens, ligesom også det bureaukratiske og politiske myndighedssprog behandler børnenes skolestart som en overgang ”fra” børnehave ”til” skole eller ”mellem” de to. På den måde samler alle disse fire arenaer sig om at bruge et operativt eller performativt sprog, der medbringer en besnærende intentionel forforståelse af ”helhed”. At børn begynder i skolens børnehaveklasse og for en dels vedkommende også i dens fritidsordning gør ikke ”overgangen” fra børnehaven til det enestående moment, da børnenes hjemmemiljø i familien er den centrale garant for kontinuitet og ikke ”overgang”. I stedet kan en analytisk skelnen mellem ”overdragelse” og skolens efterfølgende ”overtagelse” af børnene være mere produktive og præcise. Personalet i børnehaven kan således ses at udføre et overdragelsesarbejde i det omfang de varetager skoleforberedende aktiviteter. Tilsvarende har børnehaveklasselederne et overtagelsesarbejde med børnene, også forældrene og børnehavens personale kan have en rolle i. Det her brugte datamateriale giver alene mulighed for at undersøge sider af det børnehavepædagogiske overdragelsesarbejde før skolesystemet tager over, idet skolen som overtagelsesinstans ikke er med i studiet.<sup>2</sup>

## **Rituelle afkald op gennem livet**

Børn bør ifølge Undervisningsministeriet have lært sig en ”hensigtsmæssig adfærdskodeks” inden første skoledag (Undervisningsministeriet 2006). De forventes således at have ”internaliseret” en universel ansvarlighed i form af ”selvdisciplin” og har de ikke det, skal forældrene hidkaldes, da de menes at kunne ”mindske behovet for ydre autoriteter”. Udviser barnet i børnehaven imidlertid ”dårlig adfærd”, skal de voksne gå i aktion ”hurtigt og konsekvent” (Undervisningsministeriet 2006). Sådan opfatter et af de øverste niveauer i Statens myndighedshierarki de udfordringer, børnehavens personale skal tackle i børnenes overgang til skolen. Her nede helt i bunden af hierarkiet, i børnehaven, kan personalet have helt andre forestillinger i spil end ministeriets så småt psykologiserende moralske individualisme.

Man må tro at ministeriets observante iagttagelser af ”dårlig” og ”uhensigtsmæssig adfærd” er en måde at beskrive de skolestartere på, som er langsommere – og altså alt for langsomme – end andre til at adoptere skolens etos. Langsommeligheden som problem er nærmest uundgåeligt, da det jo er et helt årskuld af over 60.000 6-årige, der begynder i børnehaveklassen samtidig. Til sammenligning er overgangen fra ungkarl til ægtemand i alle henseender mere kontingent og det er heller ikke alle i en generation, der får prøvet det, mens andre har været frem og tilbage flere gange. Ungkarlens overgang er glidende, idet han allerede kan have levet sig ind i fremtiden som ægtemand, og fremdeles kan bære træk ungarlivets med ind i ægteskabet; den tilkomne billiger sandsynligvis den første transformation, men ikke den sidste. Det er på samme måde Undervisningsministeriet vil undgå at børnehavebarnet som et sådant følger med ind i skolen. Det er også sandsynligt, at lærere i børnehaveklassen lige så lidt ønsker sig et børnehavebarn i gruppen, som hustruen ønsker sig ungkarlen. Ligesom det kommende ægteskab allerede har taget bolig i ham, vil også det kommende skoleliv have en plads børnehavebarnet og i børnehaven, hvilket alle de mange forberedelsesindsatser af overgangen samt den såkaldte ”rullende” skolestart da også reflekterer. Ungkarlens og børnehavebarnets overgang kan have endnu mere til fælles. Gommens venner kan have forberedt en rite, en polterabend. I Norge kommer man lidt tættere på sandheden, hvor det kaldes et *utdrikningslag*, hvor man ’drikker’ frøkenen respektive ungkarlen ’ud’ af den tilstand. Overgangsriten er her en sørgerite, som markerer afkaldet på én social status og den efterfølgende indtræden i en ny (Gennep 1999). Riten er netop den frigørende magiske kraft, hvor alle forsones med det uundgåelige uden at gøre og uden at kunne gøre brug af begrundelser fra den profane livssfære.

Passagen fra ungkarl til ægtemand og fra børnehave til skole har altså denne dobbelte bevægelse af afkald og derpå en orientering fremad mod det, der skal komme. Med sin polterabend blev ungkarlen hovedpersonen i en overgangsrite. Spørgsmålet er nu, om ”skolen” er til stede i børnehavens pædagogiske hverdagsliv på en sådan måde, at det bliver meningsfuldt at anlægge riteperspektivet.

### Afkaldenes sociale magi

Afkaldet eller askesen indgår i enhver kulturformation, og dem som sigter mod at tage monopol på det hellige eller andre former for suveræne positioner er tvunget ind i en obligatorisk skoling (Salomonsen 1999). Her er læreren som tidligere velskole elev således allerede disponeret for at trække skellet mellem helligt og profant som når han foretrækker de – ”flinke” – elever, der allerede bærer en kommende lærergerning i sig (Bourdieu og Passeron 2006, s. 144). Og på samme måde kan børnehavepædagogen som tidligere ”god pige” være disponeret for at trække skellet mellem det løfterige og det mindre løfterige barn.

I den helt anden ende af skolekarrieren kunne askesen i tidligere tider kulminere i den hengivne dyrkelse af formale ”døde” fag såsom latin og græsk. Formale fags eksistensmulighed beror på den tiltro, både indviede og uindviede har til dem, da disse fag ellers vil være henviste til at skulle bære hele vægten af sin egen værdi selv. Studiet af sådanne emner kommer til at fungere som negative riter, ved netop at trække et skel ned mellem de hellige og de profane, mellem de indviede der med afkald og anstrengelser gennemgår riten, og dem der ikke endnu eller aldrig kommer i position til det (Bourdieu 1996b, s. 111; Durkheim 2001, s. 221-230). Askens rite er her turneret med ironisk elegance af Lord Plumer sådan som det sømmer sig med eksamen fra en engelsk eliteskole: *”We are often told that they taught us nothing at Eton. It may be so, but I think they taught it very well”* (Honey 1975, s. 23).<sup>3</sup>

Tilbage i børnehaven igen kunne man hævde, at den netop ikke har de elementer af en Eton’sk asketisk eksklusiv pædagogik, som i sin tur kunne fungere som negative riter, der løfter de hellige op over de profane. Nok finder der sociale selektioner af børnene sted knyttet til alder, køn, social baggrund, minoritet osv. Men dels kan disse selektionsprocesser forløbe også uden medvirken fra en

rites symbolske kraft, og dels er det jo alle 6-årige, som begynder i skolen på én gang, mens det er ganske få, der kommer på Eton.

Det udelukker imidlertid ikke muligheden for at anskue de skoleforberedende aktiviteter under afkaldets symbolske lup som riter. Ikke som overgangsriter, men som indviende og legitimerende riter eller ganske enkelt indstiftelsesriter (Bourdieu 1996a, s. 27). Hvordan børnehavebarnet indstiftes som elev allerede i børnehaven skal nu belyses ved den umiddelbart temmelig umage kombination af askese, rite og dannelse.

### **Dannelse som dødsrite**

Den måde barnet med sin krop og med sit forhold til kroppen går ind til i skolesystemet på kan beskrives som en gradvis omvendelse mod tilstande af askese (Bourdieu 1996a, s. 33; 1996b, s. 109-111). Børnehavelivets kropslige ekspressivitet og smidigere tidstruktur vil typisk blive afløst af et andet og mere målrettet og serielt regime i skolen, som indebærer barnets afkald på relative frihedsgrader. Ritualiserede handlinger favner da også kroppen og spiller på hele registret af menneskelig erfaring: perception, sanser, følelse, sensualitet, æstetik, tro, tanke og drøm (Salomonsen 1999). Denne opbyggelighed former og hærder børnene gennem øvelser og prøvelser, som skal give dem udholdenhed og en ophøjet uselvskhed. Med dette i bagagen er de klare til at tæmme og beherske naturen – eller sagt på en anden måde parate til at tæmme og beherske dem, som ikke kan kontrollere sin egen natur (Bourdieu 1996b, s. 110). Den dannedes etik er således en trosbaseret overbevisning, med hvilken han retfærdiggør sin dominans over andre, idet han kan henvise til en egen naturlig evne til at føre rengskab over hans egen natur. Dannelse indebærer således et hårdt arbejde med at udvikle de asketiske dispositioner, et arbejde, der kan antage sørgeritens form. Det ”gamle” menneske – som sagtens kan være et barn i børnehaven med sine passioner og begær, dvs. hans natur – må nemlig dø (Bourdieu 1996b, s. 110).<sup>4</sup> Afkaldet på alt det menneskenaturen måtte bringe med sig af lyster og leg, begær og besættelser er et uendeligt civiliserende arbejde. Vi kan virkelige tro, at Lord Plumer har præsteret det ene afkaldsarbejde efter det andet på vejen ind i det kønsopdelte kostskoleinternat. Hans gen-dannelse som kostskolelev kan have budt på repressalier, som måtte være lige så typiske for internatet som fremmed i forhold til det familiemiljø, han måtte komme fra. Betydningen af alt lige fra Homers digtning over terperi af latin og til hans udfoldelser på cricketbanen kan være begrundet i beskæftigelsens ”formaldannende” kraft. Men den symbolske effekt kommer imidlertid af, at alt dette fungerer som negative riter; det er således ved riternes magiske mellemkomst, at Plumer og hans medelever senere kan kalde sig for ”mænd af den rette støbning” til forskel for den profane ”gemene hob”.

Lord Plumers overgang til Eton og hans langvarige transformation gennem kostskolens pædagogiske askese er vel så langt fra børnehavebarnets overgang til skolen, som tænkes kan. Desuden kan han allerede være udstyret med et sæt aristokratiske dispositioner, han kun vil have til fælles med en meget lille gruppe børn i Danmark og Scandinavian for den sags skyld. Men alligevel er der flere fællesstræk. Det drejer sig i begge sammenhænge om overgang og afkald. Men om børnehavebørnenes overgang og afkald også ledsages af riter, som på den ene eller anden måde skal lempe dem ind i skolesystemet og der endelig indstifte dem som elever er et andet spørgsmål, som må besvares af såvel teoretisk og empirisk vej. Der er imidlertid megen grobund for at anlægge den betragtning på såvel livet i børnehaven og dens overdragelse af dem til skolen.

Afkaldet kunne man se i den generelle forvandling af børnehavebarnet – eller ”børnebarnet” – til elev med de øgede krav om selvkontrol og eventuelt også indøvelsen i at vente og vente og vente. Med fokus på kroppen kan man ikke komme i skolen og samtidig sutte på tommelfingeren eller på anden vis opføre sig barnligt eller obskønt. Den skoleforberedende todages koloni for børnehavens ældste børn, som de udmærket kan se frem til med spændt glæde, er en pædagogisk *event* uden større pædagogisk rækkevidde end netop det. Arrangementet vinder imidlertid som ritual ved det hærdende

afkald, det indebærer for første gang at være borte fra familien i regi af børnehaven. Sorgen over den forestående afsked med det kendte og trygge i børnehaven og den mere eller mindre usikre, truende og spændende skolefremtid bliver lettere at bære i denne kolonirite. Det samme gælder for det ligeledes ritualiserede besøg på skolen og det første møde med den ny lærer (Ackesjö 2013a).

Denne dobbelthed af afkald og gen-dannelse er et gennemgribende kulturtræk, både for børnehavebarnet og for alt det han eller hun må igennem som årene og de næste overgange kommer. ”Dannelse” er således et afkaldsarbejde, som består i at tæmme både den første og den anden natur. Det indebærer oveni en vilje til at tæmme og beherske dem, som ikke kan kontrollere sin egen natur. Med dannelsesprocessen er det således allerede lagt til rette for sørgeriten. For den som én gang har betrådt dannelsens sti, er der ingen vej tilbage: én gang dannet altid dannet, én gang elev, aldrig mere ”børnebarn”. Og én gang pædagog, altid pædagog, uden retrætemulighed fra det etiske implicite – med mindre man forlader faget og helt skifter identitet.<sup>5</sup>

De rituelle momenter i skoleforberedelserne gør altså ikke slet og ret barnet til noget, der er større end ham selv. Han skal ganske vist blive til noget andet, til elev, men ikke før det asketiske arbejde får slettet sporene af børnehaven i hans liv. Den nyslåede elev møder sit eget børnehavebarn i skolens svingdør. Men meningen er at han skal haste videre. Skoleforberedelsens askeser er ikke historiske luner under indflydelse af kommende og gående pædagogiske strømninger, men hele grundfundamentet under ”dannelse”, hvis rituelle moment er sørge- eller dødsriten.

I sidste halvdel af artiklen skal jeg netop undersøge, hvordan børnehavebørnenes dannelse gennem askese er til stede i et børnehavepersonales pædagogisk værdiprofil. Men inden da skal forestillingen om overgangen ”mellem” børnehaven og skole eller ”fra” børnehaven og ”til” skole konfronteres igen. Først ved at gennemgå et forskningsarbejde, som undersøger om børnehaven og skolen trækker på samme hammel, og derpå ved at følge børnenes spor gennem børnehaven, familie og skole.

### **Kontinuitet, sammenhæng og dialog? Eller begynder lærerne bare forfra i skolen?**

Den flersidige indsats for at ”lette” børns overgang til skolen baserer sig på, at alle – pædagoger, forældre, de kommende børnehaveklasselærere, onkel og tante m.fl. – trækker på samme hammel og trækker det samme læs, altså børnene. Når indsatsiveren i forbindelse med skoleforberedelse og -start er så omfattende, kunne man mistænke, at det alligevel hverken er samme hammel eller vogn, der er i bevægelse. Hains med fleres studie af forventninger blandt børnehavepædagoger og børnehaveklasseledere kunne tyde på det. Således lister en gruppe af pædagoger 78 af undersøgelsesdesignets i alt 153 egenskaber op, de mener, er ”særdeles vigtige” børnene tager med sig ud af børnehaven og op i børnehaveklassen (Hains; Fowler; Schwartz; Kottwitz; Rosenkoeter, 1989). Der var tre afkrydsningsmuligheder ud for hvert af de 153 spørgsmål, de to resterende var ”lidt vigtig” eller ”uden betydning”. Det svarede altså til halvdelen af alle de egenskaber, der indgik i undersøgelsens samlede arsenal. De 78 egenskaber omhandler selvstændighed, kundskaber, kommunikative og sproglige færdigheder, praktiske færdigheder såsom at kunne lyne lynlås, social samhandlen samt deltagelse i og indordning under større gruppesammenhænge.

Børnehaveklassens personale som modtager børnene har imidlertid en helt anden forventning til børnenes forudsætninger både hvad angår volumen og sammensætning end pædagogerne. Ved skolegangens første begyndelse fremhæver man alene seks (6) egenskaber som særdeles vigtige, nemlig at børnene kan benævne øje og næse samt hænder, hoved og ben og kender til farverne rød, blå, gul og grøn, komme når en voksen kalder på dem ved navn, reagerer på advarsler og endelig kan gå på toilettet alene. Personalet i børnehaverne havde jo her rangeret hele 78 egenskaber som ”særdeles vigtige”. Ud over det første år i skolen og frem mod dets afslutning lægger børnehaveklasselederne imidlertid flere og flere kompetencekriterier oven i, som til sidst bliver til en liste over hele 122 egenskaber, man finder særdeles vigtige, børnene besidder ved udgangen af det første år i skolen.

Der melder sig her to spørgsmål, som dog ikke rejses i selve dette projekt. Det kan virke som om lærerne i børnehaveklassen ikke ser sig selv som del af et vækstkontinuum fra børnehave til skole, men snarere begynder helt forfra på et eget definitionsprojekt af barnet, nu som skolens elev. Samtidig som de indstifter barnet som ”deres” elev, indstifter de også sig selv som legitime garantier for skolen. Den første tid i skolen mødes børnene som næsten blanke tavler, med meget nøjsomme forventninger til deres indgangskvalifikationer. Kan de enkelte begreber, gå på toilettet selv og demonstrere lydighed er det åbenbart tilstrækkelig; derpå tager man selv og skolen over inden for et beslægtet, men nu sit helt eget kompetenceregime. Holistiske ambitioner om helhed, kontinuitet og sammenhæng i overgangen fra børnehave til næste trin kan leve sit eget deklaratoriske liv uden at være anfægtet af eller indvirke på skolepraksis. Skolens ambitioner og deklamationer om sammenhæng i overgangen bliver således et eget uafhængigt spor, der løber parallelt med lærernes praktiske vilkår og gerning i skolen.

Det andet spørgsmål drejer sig om overophedningen af pædagogiske forventninger til de egenskaber ved børnene, man finder særdeles vigtige, 78 for pædagogernes vedkommende og 112 for lærernes. Man kan formode, og ikke mere, at bare en forsvindende lille del af de to forventningskataloger kan føres tilbage til didaktiske forlæg eller til myndighedsforlangender. Der kan således være tale om en selvpålagt overbelastning af de krav, man mener, skal gælde i arbejdet. Det er et åbent spørgsmål, hvad denne form for overtagelse af krav, ingen tilsyneladende har rejst, beror på.

### **Børnenes spor, spor af børnene**

Hvordan sanser og erfarer børn den sidste tid i børnehaven, og hvordan bearbejder de den? Og hvordan kan dette ses i lyset af forskelle i børnenes klassesociale, kønsmæssige og etniske forudsætninger? De politisk etablerede og bureaukratiske og pædagogiske overgangsforestillinger – ”mellem” og ”fra-til” – synes at blive lagt til grund også for den måde børn erfarer og bearbejder livet på vejen fra børnehaven til skolen inklusive dens fritidsordning. Forestillingen har som sådan mest karakter af en skolastisk eller systemisk illusion, der projicerer en bestemt strukturmodel direkte over i børnenes væren og forestillingsverdener. Denne fordrejning lader altså forstå, at den strukturelle overgang på papiret findes som en nøjagtig kopi i børnenes krop og sind. Denne skolastiske fejltagelse kan i sin tur også dukke op i forskningen, enten man har fordrejningen som uerkendt præmis eller sigter på korrigerer den.

Skal det give mening at tale om ”overgang” med fokus på børnene, må det snarere være som ”forandringer” i de omgivende sociale miljøer. De 5-årige børn kan således erfare, hvordan forventninger og animeringer fra forældre, søskende, slægt og relationerne til andre børn, forandrer karakter. Det vil være få forældre, for hvem deres barns forestående skolegang ikke omgærdes med en særlig opmærksomhed. Der hvor børn kan opleve en forandring er netop i forskydningen af især forældrenes forventningsmønster i deres egenskab av betydningsfulde andre. Igen må relationen mellem børn og deres nære omgivelser op til skolestarten imidlertid forstås som variationer i henseende til social klasse, etnicitet og køn. Endvidere vil det kropsligt-emotive arbejde børnene udfører den sidste tid i børnehaven og den første i skolen sandsynligvis være så vidt forskelligt, at det ikke giver pædagogisk mening at bygge en form for bro der imellem. Og det giver lige så lidt mening i forskningsmæssig henseende at have en form for ”overgang” eller ”overgangs-sammenhæng” mellem afslutningstiden i børnehaven og den første tid i skolen som præmis.

Det er ikke umiddelbart begribeligt hvorfor skolegangens begyndelse ikke må lade disse bruderfaringer udfolde sig, men søges fordrejet og kompenseret. Den kompensatoriske animositet over for sådanne brud genfindes også i andre dele af uddannelsessystemet, fx i det såkaldte ”praksischock”. Det er følgelig sociale relationer med indhold af håb, begejstring, opbygget spænding, frygt, tavshed osv. mellem barnet og de betydningsfulde andre, der varslers børnene om det nye og ukendte, de er på

vej ind i. Men en ”overgang” er det ikke. Skal man få greb om børnenes måder at percipere og bearbejde forandringerne på, men allerførst må opgive tanken om, at de erfarer den sidste tid i børnehaven og den første i skolen som en ”overgang”. I stedet kunne man undersøge de rituelle momenter i det afskeds- og forventningsarbejde, personalet udfører, bevidst som ubevidst. Både børnene og de voksne må formodes at udføre et kropsligt-emosionelt arbejde, en dimension, som imidlertid ikke er udforsket. Det er her højest tvivlsomt om man kan få nogen særlig adgang til børnenes emotionelle afskedsarbejde og -liv i børnehaven og den første indtræden i skolen ved at trække på børns egne interviewfortællinger. Her kommer den epistemologisk hjemløse ambition om at ”anlægge et børneperspektiv” til kort. Det gør det bl.a. fordi det ikke er sine egne objektiveringer bevidst og fordi man med de fænomenologisk intenderede fremgangsmåder med interviewet som den bærende metode uden videre mener at kunne få adgang til børnenes oplevelsesverden.

Børnene identificerer næppe personalet i børnehaven som nogen, der løfter dem videre til skolen, men vil måske snarere erfare et uigenkaldeligt tab af børnehavelivets mellem menneskelighed suppleret med en glædespændt eller frygtsom forventning til at skulle entre skolens bygning med alle dens abstrakte fremmede, hvor de oven i købet er de mindste.

Men hvordan tager børnehavens personale de vilkår på sig, som er knyttet til børnenes skolefremtid? Hvordan er ”skolen” og børns fremtid repræsenteret i ledernes, pædagogernes og medhjælpernes værdiunivers? Svarene på disse spørgsmål kommer i artiklens anden og sidste del: På hvilke måder kan børnehavebørnenes dannelse gennem askese ses at være til stede i børnehavepersonalets pædagogiske værdiprofiler?

### **Forskningsprojektet i korte træk**

Det empiriske materiale stammer fra et studie sammenhænge mellem det pædagogiske personales social baggrund og dets pædagogiske værdier, som 700 pædagogisk ansatte i 80 børnehaver har besvaret. Den pædagogiske del af designet består af 13 temaer, hvoraf ”skole” er et af den.<sup>6</sup> Til hvert tema skal respondenterne svare på to dilemmaspørgsmål generet på baggrund af Mary Douglas’ *Grid Group Social Theory* (GGT).

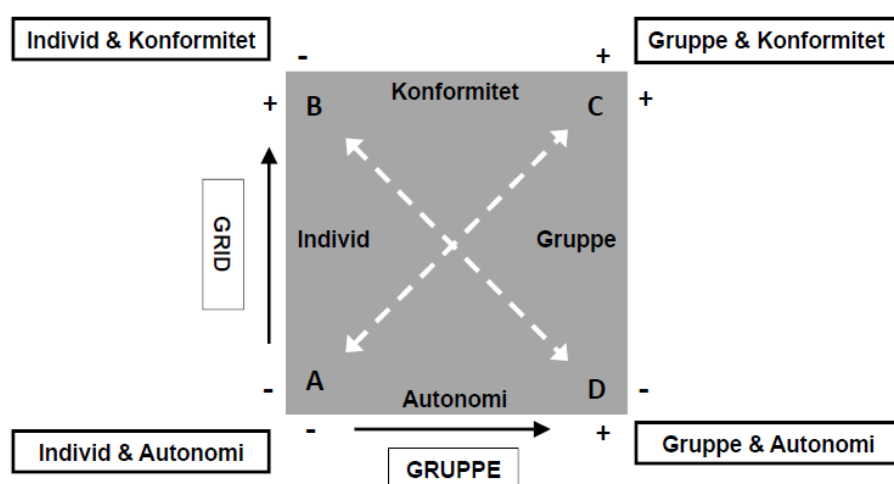
### **Studier af ”værdier”**

Nu træder institutionel struktur, riter og dannelse i baggrunden for at give plads til aktørernes bidrag, hvad holder for at være bedre og mere værdifuldt end noget andet. Det kan imidlertid være problematisk at bruge ”værdier” og i øvrigt også ”holdninger” i denne sammenhæng. ”Værdi” suggererer nemlig at der findes en ordnet taksonomi over god-bedre-bedst vurderinger, i øvrigt uden at det kan godtgøres, hvem der har udarbejdet taksonomien og givet den gyldighed. Det forudsætter tillige, at respondenterne er kendte med taksonomien i fuld skala og i stand til at definere sig selv ind i den og derpå bekende det samtidig opportune og attråværdige. Det er muligt der findes sådanne indstiftede taksonomier formidlet i tekster eller på de pædagogiske uddannelser, men det er ikke gangbart at operere med værdier på disse måder, da det hverken er muligt at udpege taksonomiens offentlige eksistens eller en handlingsteori, som kan godtgøre den skildrede brug af taksonomien. ”Holdninger” er individuelle ytringer, labile og sagspecifikt afgrænsede i tid og rum og er således ikke projektmæssigt relevante – og mangler som værdidimensionen også en form for handlingsteori. ”Pædagogiske værdier” kan tillige være overbelastet af kontroverser i faggruppen, inden for de pædagogiske uddannelser og den pædagogiske forskning samt på de politisk-bureaukratiske arenaer (Olsen 2014b). For at slippe fri af disse sociale klassificeringer har jeg konstrueret objektet som personalets ”værdisættelseshandlinger” og ”pædagogisk smag”, for en uddybning se Olsen (2014a). I det næste afsnit viser jeg, hvordan der er arbejdet empirisk med dette objekt.

### Grid Group Cultural Theory

Hvordan undersøger man pædagogiske værdier i stor skala ved brugen af et spørgeskema? Det bedst brugbare oplæg har jeg fundet i Douglas' *Grid Group Cultural Theory* (GGT), fordi modellen gør det muligt på en systematisk måde at spørge om værdidimensionerne uden at spørge direkte *til* dem.

Termen 'grid' henviser til et fletværk af regler og bindinger, ethvert individ er spundet ind i (Douglas 1978, s. 6). 'Grid' akse dækker, som den lodrette pil i figur 1 illustrerer det, et kontinuum fra stærk til svag individualitet. 'Gruppe' garanterer den 'sociale inkorporering' og defineres ved de krav, den gør gældende over for sine medlemmer, de grænser, den trækker rundt om dem, de rettigheder den giver samt de pålæg den udsteder (Douglas 1975; 1978, s. 7-8). Grid og gruppe kan nu kombineres sammen i en matrix med de fire poler mod hjørnerne A, B, C og D, den nøjere forklaring følger efter figuren:



Figur 1: Fire poler i forlængelse af Mary Douglas' 'Grid group cultural theory'.

Følger man først den venstre lodrette GRID-pil fra bunden og op, erstattes svage rollestrukturer med udviklede rollestrukturer øverst. De sociale bindinger går fra stærk til svag individualitet. I bunden er de sociale bindinger svage, mens der mod '+'erne i toppen er synlige regelsæt. Med den vandrette pil GRUPPE fra venstre mod højre erstattes en svag gruppeloyalitet gradvist med en stærk.

I figurens position C – stærk grid og stærk gruppe – vil voksne være tilbøjelige til at holde stærkt på generationsforskellen mellem dem og børnene og håndhæve kollektive normer og regler. Derimod er barnet som enkeltindivid i centrum i position A – svag grid og svag gruppe – uden at være bundet til et gruppetilhørsforhold og relativt fri af moralske bindinger. På den måde udgør positionerne A, B, C eller D fire indbyrdes modstående pædagogiske profiler. Er pædagogen fx vokset op i et indremissionsk hjem med stærke moralske familiebindinger og strenge kønsdelte religiøse leveregler som i C positionen – Gruppe & Konformitet – kan der forestå et omfattende identitetsarbejde med en ansættelse i børnehaven A – Individ & Autonomi – med en barncentreret reformpædagogik og vægt på ligestilling mellem kønnene. Et andet typeeksempel på C positionen kunne være Jehovas Vidner, som via en stærke bindinger indadtil i menigheden vogter over en række religiøst begrundede moralske dogmer. Imod position A – Individ & Autonomi – vil man alene være engageret i en universel individualisme såsom at være "sin egen lykkes smed" eller vægte "individets frie udfoldelsesmuligheder".



De hvide pile inde i kvadratet illustrerer hvordan sympati for et A-udsagn samtidig kalder på afsmagen for et C-udsagn, idet også akse B-D er en relation af smag-afsmag.

### Individualitet & Autonomi over for Gruppe & Konformitet

I forlængelse af modellen i figur 1 blev respondenterne således konfronteret med følgende opfordring:

*”Synspunkterne kommer to og to: kryds af ved det ene i hvert par, du synes bedst om.*

- Børnene skal have støtte til at klare overgangen til skolen, derfor skal vi se til, at de klarer at modtage en kollektiv besked og bliver selvhjulpne med en del praktiske ting”. (spørgsmålet er formuleret sådan at man gerne tilslutter sig det med et ”ja” dersom man finder sig bedst tilpas i C-hjørnet Gruppe & Konformitet i figur 1 frem for A-hjørnet; respondenterne er selvfølgelig ukendt med denne GGT-kode, som ligger bag).
- ”Børnenes skoleliv bliver skelsættende for dem, derfor ser jeg det som en vigtig opgave, at de allerede i børnehaven lærer noget grundlæggende om bogstaver, begreber, tal og natur”. (A-hjørne-spørgsmål Individualitet & Autonomi).

Spørgsmålene skal afdække diagonalen A-C, dvs. Individualitet & Autonomi over for Gruppe & Konformitet. Der er altså ikke brugt en skallering som fx ”Meget enig”, ”Lidt enig”, ”Hverken enig eller uenig” osv., som ellers er et typisk design, det er et enten-eller valg. Og hvordan falder svarene så? Følgende tabel viser svarfordelingen:

”Skolen” præferencevalg over A-C diagonalen	N	%
<b>C: Konformitet &amp; Gruppe</b>	532	80,2
<b>A: Individualitet &amp; Autonomi</b>	131	19,8
<b>Total</b>	663	100,0

Tabel 1: Valgsvar på to præferencealternativer, temaet ”skole”, A-C diagonalen, N og procent.

Fire ud af fem – 80,2 % – orienterer sig altså mod Konformitet & Gruppe modsat Individualitet & Autonomi. Den store majoritet mener altså at det rækker at udruste børnene med visse adfærdsmæssige forholdsregler såsom at modtage en kollektiv besked og bliver selvhjulpne med en del praktiske i overgangen til skolen frem for en læringsinvestering såsom en vis fortrolighed med ”bogstaver, begreber, tal og natur”. Majoriteten har overgivet sig til ”skolen” ved at vægtlægge en social og moralsk træning frem for en investering i de mere legitime kulturelle og kundskabsmæssige kapaciteter.

Hvordan varierer denne svarfordeling på andre variabler såsom alder, antal år i erhvervet og placeringen i institutionens arbejdsdeling? Tabel 2 viser svarfordelingen på de tre stillingskategorier:

"Skolen" - præferencevalg over A-C diagonalen		Stilling			Total
		Ledere	Pæda- goger	Medhjæl- pere	
<b>C: Konformitet &amp; Gruppe</b>	N	94	327	109	530
	%	86,2	80,9	73,6	80,2
<b>A: Individualitet &amp; Autonomi</b>	N	15	77	39	131
	%	13,8	19,1	26,4	19,8
<b>Total</b>	N	109	404	148	661
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabel 2: Lederes, pædagogers og medhjælperes valgsvare på to værdialternativer, N og procent.

Resultatet er statistisk signifikant:  $\chi^2(2) = 6,64$ ,  $p < .05$   $p = .036$

Der er altså en svagt faldende tilbøjelighed til at vægtlægge Konformitet & Gruppe når man bevæger sig fra lederne over pædagogerne til medhjælperne, og altså en tilsvarende større tilbøjelighed til at vælge Individualitet & Autonomi. Jo tættere man kommer de officielt legitime repræsentanter for børnehaven, dvs. de pædagoguddannede inklusive lederne, desto mindre er man altså tilbøjelig til at vælge Individualitet & Autonomi. Det er altså medhjælperne som er mere tilbøjelige til at hylde læringsinvesteringer, mens positionerne med det legitime ejerskab til børnehavepædagogikken snarere satser på formelle adfærdsmæssige forholdsregler i overgangen til skolen.

I øvrigt følger svarfordelingen på alder og på antal år i erhvervet ikke noget bestemt mønster og er heller ikke statistisk signifikant. Den epoke man er vokset op i spiller altså ingen rolle for svarfordelingen og det gør heller ikke årserfaringen i erhvervet. Det gør den sociale oprindelse og livbane heller ikke set med baggrund i forældrenes erhverv og erhvervsuddannelse og i respondenternes deltagelse i en gymnasial uddannelse.

Med en supplerende tolkning af de to udsagn, respondenterne skal vælge imellem, har den store majoritet i respondentgruppen altså et defensivt og kundskabsfjernt formalt værdimønster frem for en offensiv læringsorienteret material grundopfattelse af skolen og den tilstedeværelse i børnehavens pædagogiske hverdag.

### **Individualitet & Konformitet versus Gruppe & Autonomi**

De to næste dilemmaspørgsmål inden for det samme tema om "skole" følger B-D diagonalen i GGT, dvs. Individualitet & Konformitet versus Gruppe & Autonomi. Også her skal respondenterne vælge det udsagn, de synes bedst om:

- Børnene må komme forud for systemet, også skolesystemet, så derfor bør vi satse på et trygt levemiljø for dem her, mens de endnu er børn. (D-hjørne spørgsmål Gruppe & Autonomi).
- Har vi et alsidigt og stimulerende pædagogisk miljø, da vil langt de fleste børn gradvis udvikles og modnes frem mod skolestarten. (B-hjørne spørgsmål Individualitet & Konformitet).

“Skolen” præferencevalg over B-D diagonalen	N	%
<b>D: Gruppe &amp; Autonomi</b>	98	14,8
<b>B: Individualitet &amp; Konformitet</b>	566	85,2
<b>Total</b>	664	100,0

Tabel 3: Valgsvar på to præferencealternativer, temaet ”skole”, B-D diagonalen, N og procent.

Cirka 85 % er også her orienteret mod konformitet, dvs. mod B-hjørnet Individualitet & Konformitet.

Svarene på dette dilemmaspørgsmål følger ingen systematisk variation på hverken alder, år i erhvervet eller placeringen i stillingsstrukturen. Man kan her lidt forsigtigt se de 85 % i værdiprofilen som foretrækker Individualitet & Konformitet som nøgterne, individualiserende, lydige og ellers *laissez faire* indstillede til ”skolens” nærvær i børnehaven. Det er blot de resterende 15 % som med Gruppe & Autonomi præferencen hylder en klassisk børnehavepædagogisk tradition, som værner om barndom, børn og børnehave i sin egen ret.

Der er i det store hele tale om identiske svarprofiler på tværs af de tre stillingsvariabler, dog med en svag tendens til at medhjælperne vægter Gruppe & Autonomi højere end lederne og pædagogerne respektive er mere afvisende over for Individualitet & Konformitet jf. følgende tabel:

“Skolen” - præferencevalg over B-D diagonalen		Stilling			Total
		Ledere	Pædagoger	Medhjælper	
<b>D: Gruppe &amp; Autonomi</b>	N	15	55	28	98
	%	13,6	13,6	19,0	14,8
<b>B: Individ &amp; Konformitet</b>	N	95	350	119	564
	%	86,4	86,4	81,0	85,2
<b>Total</b>	N	110	405	147	662
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabel 4: Lederes, pædagogers og medhjælperes valgsvar på to værdialternativer, N og procent.

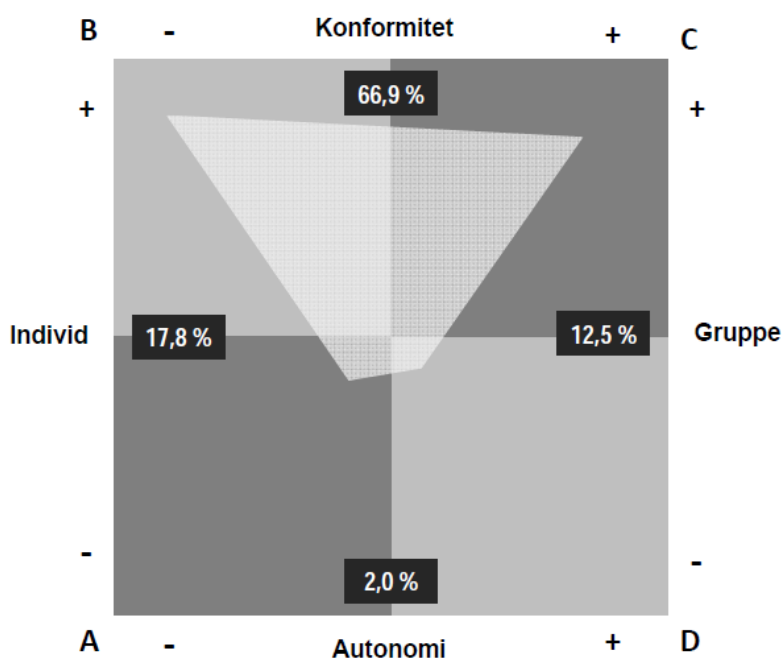
Resultatet er ikke statistisk signifikant:  $\chi^2(2) = 2,70$ ,  $p < .05$   $p = .259$

### Sammenfatninger i perspektiv

Det blev tidligt foreslået at bruge parret ”overdragelses-overtagelse” som den mest præcise beskrivelse af ”overgang”, enten det var ”overgang mellem” eller ”overgang fra og til”, fra børnehave til skole. Her tillader datamaterialet alene at drøfte overdragelsesarbejdet, altså det pædagogiske arbejde de sidste måneder i børnehaven før sommerferien og før skolesystemet tager over, idet læreren og skolen som ”overtagelses-instanser” ikke er med i studiet.

*Konformitet*

I forholdet til ”skolen” har respondentgruppen en tydelig værdiprofil som vægter konformitet over autonomi; det fremgår af den kommende figur 2. ”Skolen” mødes med en nøgtern minimalisme som ikke reflekterer en klassisk børnehavepædagogisk tradition og heller ikke de mere legitime kulturelle og kundskabsmæssige manifestationer af ”læring”. Med besindighed vægter den store majoritet af respondenterne derimod en formal værdiopfattelse af ”skolen”. De har pantsat sig til ”skolen” ved at søge en moralsk minimalisme i form af at kunne give børnene kollektive beskeder og gøre dem praktisk selvhjulpne og altså ikke ved at vægte den læringslegitime position. Samlet er værdiprofilen nøgtern, kropslig moralsk og som sådan indrettet mod dele af den disciplinering, som er indeholdt i ambitionen om at gøre børnene ”skoleparate” i kropslig moralsk forstand – i læreplansterminologien vil det kunne hedde ”social læring” eller ”social kompetence”. Svarprofilen fremgår af følgende figur:



Figur 2: Værdiprofilen af temaet ”Skole” i forlængelse af GGT.

Den hvide rombe illustrerer svarprofilen. To ud af tre blandt respondenterne – 66,9 % – har således sat begge krydsene ved konformitetsudsagnene, mens blot 2 % er rene autonomivalg. Det er altså følgende to udsagn der har den suverænt største opslutning:

”Har vi et alsidigt og stimulerende pædagogisk miljø, da vil langt de fleste børn gradvis udvikles og modnes frem mod skolestarten”.

”Børnene skal have støtte til at klare overgangen til skolen, derfor skal vi se til, at de klarer at modtage en kollektiv besked og bliver selvhjulpne med en del praktiske ting”.

*En ny begyndelse*

Den store majoritet af respondenterne sender således børnene afsted til skolen, efter man har gjort sit inden for rammerne af en moralsk minimalisme, som ikke refererer til legitime manifestationer som fx ”læring”. De har afsagt sig det ”skolen” står for, et skoleunivers de måske bare kender konturerne af

fra egen og evt. egne børns skolegang. Nu må skolen tage over og begynde forfra i sit helt eget register; Hains (Hains m.fl. 1989) har netop vist, at overgangen til skolen er et brud, hvor personalet i børnehaveklassen efterspørger bare en lille brøkdelen af de kvalifikationer, børnehavens personale har som sine mål for overdragelsesarbejdet.

### *Ikke-dannelse og dødsrite*

En dannelsesteori – generel eller pædagogisk – vil altid være normativ når den hævder, at Dannelsen skal løfte mennesket op til noget mere og bedre end det, det allerede er (Straume 2013). Ligger der en implicit dannelsesfilosofi gemt i værdiprofilen? Indeholder skoleforberedelsen og de diskursive repræsentationer af sådanne elementer af askese og prøvelser, der kan kendes ved enten overgangsritualer eller dødsritualer? De to sæt af dilemmaspørgsmål indeholder tilsammen de dannelsesdimensioner som kan forbindes med det sociale, bevægelsen og subjektet (jf. Straume 2013). Lægger man de to udsagn til grund, som har den suverænt største opslutning tegner der sig to forskellige dannelsesprofiler, her kommer udsagnene en gang til:

”Har vi et alsidigt og stimulerende pædagogisk miljø, da vil langt de fleste børn gradvis udvikles og modnes frem mod skolestarten”.

”Børnene skal have støtte til at klare overgangen til skolen, derfor skal vi se til, at de klarer at modtage en kollektiv besked og bliver selvhjulpne med en del praktiske ting”.

Det første udsagn omhandler ikke-dannelse, menneskenaturen – eller menneskekulturen – som den bare findes givet gør arbejdet selv, givet visse gunstige sociale vilkår i institutionsmiljøet. Tiltroen til ”modning” er en tiltro til, at den anden natur samarbejder med den første natur. Det andet udsagn indeholder stærke elementer af askese – udsættelse af behovstilfredsstillelse – og prøvelser. De beslægtede ”skole”-forberedende praksisser, udsagnene måtte ledsage, varsler om deres karakter af både overgangs- og dødsriter. Hvad det er, denne del af børnehavepædagogikken gør kål på og tvinger ud af børnenes livsrepertoire må imidlertid undersøges med andre og flere metoder end dette studies. Det vil næppe heller være muligt at vedligeholde den massive konformitetsprofil uden den sociale magi, riter beforder. Det dannelsesteoretiske bidrag til studiet kan bedst siges at omhandle ikke-dannelse og en skoleforberedende dannelse som kombinerede overgangs- og dødsriter. De forskellige standardiserede koncepter som fx ”Farvel dagtilbud og goddag til skolen” er i sin grundkarakter dannelsesambitiøse naturaliseringer af en kultur- og sikkert også klassespecifik moralopdragelse. Sådanne programmer er løfterige, fordi de ved ritens magiske kraft lader personalet slippe for at begrunde det vilkårlige i hele overgangskonceptet, samtidig som skolens overtagelse af børnene trækkes ned over børnehavepersonalets overdragelsesarbejde. Denne sommerferie bliver skelsættende for alle de børn, som forlader børnehaven. De er nemlig under forvandling til den gode idealelev; eller bare til elev.

## Referencer

- Ackesjö, H. (2013a). Children crossing Borders. Priming Events as Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*. (Publiceret online 130221) DOI 10.1007/s13158-013-0080-7.
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*.
- Bourdieu, P. (1996a). *Ritualer som innstiftede handlinger*. I Bourdieu, P. *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996b). *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron, (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Douglas, M. (1978). *Cultural bias*. Paper nr. 34, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.
- Douglas, M. (1975). *Naturlige symboler*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Durkheim, É. (2010). *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Gennep, A. (1999). *Overgangsriter*. Oslo: Pax.
- Hains, A. G.; Fowler S. A.; Schwartz I. S.; Kottwitz E.; Rosenkoetter S. (1989): A comparison of Preschool and Kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* nr. 4.
- Honey, J. R. de S. (1975). *Tom Brown's Universe: The Nature and Limits of the Victorian Public Schools Community*. I *The Victorian Public School. Studies in the Development of an Educational Institution*. Simon, B. and I. Bradley (Eds). Dublin: Gill and Macmillan.
- Olsen, B. (2014a). Sammenhænge mellem social oprindelse og pædagogiske profiler blandt personalet i danske børnehaver. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 3.
- Olsen, B. (2014b). Kunnskap og symbolsk dominans: en studie av kampen om barnehagen. *PAIDEIA* nr. 7.
- Salomonsen, J. (1999). *Riter. Religiøse overgangsritualer i vår tid*. Oslo: Pax Forlag.
- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie: en innføring*. I *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 5.

---

<sup>1</sup> Termen "børnehave" bruges som samlebetegnelse for kommunale og privatejede dagtilbud for børn op til skolealderen i form af vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner; termen "børnehave" har pædagogiske konnotationer i modsætning til den officielle taksonomis "daginstitution" og "dagtilbud".

<sup>2</sup> Man kunne, som Ackesjø (2013b), opregne en dobbelt skolestart med to overgange, først fra børnehave til børnehaveklasse, og derpå fra børnehaveklasse til skolens 1. klasse. Der er imidlertid ikke dansk forskning om denne anden overgang. Med tanke på at børnehaveklassen i alle henseender er integreret i skolesystemet og at børnehavebarnet nu officielt er blevet "elev i børnehaveklassen" giver det mening at se overgangen fra børnehaven til skolesystemet som den principale, med børnehaveklassen som det første arrangement, barnet møder.

<sup>3</sup> Citatet kan ikke oversættes til dansk uden at miste pointen. Elever fra en helt anden type kostskole, nemlig Neill's Summerhill skole, ville samstemmende kunne skrive under på Plumer's konklusion. Det siger måske lidt om hvor man kan og ikke kan finde skillelinjerne inden for pædagogikken. Positive riter er i øvrigt dem, som bekræfter de hellige repræsentationer, som samfund og religion har givet grobund for.

<sup>4</sup> Man kan her anskue fænomener som den såkaldte "individualisering", "skolevægning", "disciplinproblemer" som udtryk for en pågående krise i skole- og uddannelsessystemet, hvor der bliver for langt mellem elevernes subjektive og kulturelle forudsætninger, og dannelsesarbejdets implicitte askese; under de givne omstændigheder kan der således være flere og flere elever, skole- og uddannelsessystemet ikke lykkes med at indpode asketiske dispositioner.

<sup>5</sup> Sammenhængende indsigter i forlængelse af natur, askese, omvendelse, sørgerite og social dominans er de filosofiske recirkuleringer af "Dannelse" næppe i stand til at indfange.

<sup>6</sup> I fuld skala indgår der 24 variabler som indikatorer på arvet kapital, informationskapital samt kulturel og social kapital fordelt over 71 kategorier, tilligemed de to gange 13 værdispørgsmål. Det hele behandles statistisk i en multiplekorrespondanceanalyse, teoretisk og metodologisk inspireret af Bourdieus *Distinction* (Bourdieu 2002). De 13 pædagogiske spørgetemaer er 1) tolerance, 2) konkurrence, 3) fantasi, 4) sparsommelighed, 5) høflig optræden i børnehaven, 6) gode manerer, 7) orden og ordensarbejde, 8) sympatihandling, 9) irettesættelse, 10) børnehaves rolle i forhold til børnenes kommende skolegang, som altså behandles i denne artikel, 11) samlingens eller morgensamlingens pædagogiske betydning, 12) case med forældre i en dominerende position i forhold til personalet og endelig 13) en case med forældre i en domineret position i forhold til personalet.