

Foreldreskap i småbarnsfamilien

Klassekultur og sosial reproduksjon

Kari Stefansen

RAPPORT

NR 24/11



Foreldreskap i småbarnsfamilien

Klassekultur og sosial reproduksjon

KARI STEFANSEN

Avhandling for phd-graden
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitet i Oslo

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 24/2011

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2011
NOVA – Norwegian Social Research
ISBN 978-82-7894-403-5
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© colourbox
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Denne avhandlingen er skrevet som del av NOVA-prosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. Agnes Andenæs var prosjektleder de første tre årene av prosjektperioden. Deretter overtok Lars Gulbrandsen. Dette prosjektet inngikk i et samarbeidsprosjekt mellom NOVA og Høgskolen i Oslo, ledet av Jan Erik Johansson. Jeg vil takke prosjektlederne og de øvrige forskerne i prosjektgruppa for godt samarbeid og mange vettuge innspill. Midlene til samarbeidsprosjektet kom fra Norges forskningsråd (Program for velferdsforskning).

Karin Widerberg og Olve Krange, takkes også. Jeg kunne ikke hatt bedre folk som veiledere! Tre av artiklene i avhandlingen er skrevet i samarbeid med andre forskere. Gunhild Farstad, Helene Aarseth og Ketil Skogen takkes for innsatsen i den forbindelse. I tillegg fortjener Åse Strandbu en stor takk for kommentarer til innledningsteksten.

NOVA har vært et bra sted å være som stipendiat, ikke minst fordi det jobber så mange hyggelige og flinke folk her. Noen av dem har tatt seg tid til å kommentere analysene mine underveis. Takk til dere! En spesiell takk til mine gode kolleger Tonje Gundersen, Gunhild Farstad, Ingrid Smette, Ragnhild Sollund og Svein Mossige – som har gjort sitt beste for å holde motet mitt oppe når det har røynt på. Takk også til Selma Terese Lyng og Margunn Bjørnholt, og damene i «stipendiatnettverket», for lærerike diskusjoner og hyggelig samvær.

På hjemmebane har Ketil og jentene vært gode å ha.

Oslo, 20. desember 2010

Kari Stefansen

”Experientially, if not theoretically or methodologically, class begins at home and in the neighbourhood. Family relations do not simply function on behalf of class relationships: in a deep sense they are class relationships.»
(Morgan 1996: 53)

“Childcare may not, at first sight, seem to be a key area of class reproduction but we suggest that that is exactly what it is»
(Ball et al. 2004: 491)

Innhold

English summary	9
Artiklene i avhandlingen	11
1 Innledning	13
1.1 Aktualisering og avgrensning	13
1.2 Analytisk utgangspunkt: foreldreskap som «class work»	15
1.3 Etablering av analysekontekster	17
2 Foreldreskap	21
2.1 Et krevende oppdrag	21
2.2 Institusjonelle rammer	24
2.3 Foreldreskap og foreldrepraksis	26
2.4 Foreldreskap som situert mening	28
3 Klasse og kulturell reproduksjon	33
3.1 Klassebegrepet i forskningen om foreldreskap og klasse	33
3.2 Objektive vilkår og levd liv	35
3.3 Foreldreskap som «social structures in the head»	39
3.4 Foreldrepraksiser: aktivering og investering av kapital	41
4 Empirisk grunnlag	45
4.1 Utvalg og underutvalg	45
4.2 Intervjuene	47
4.3 Etikk: forvaltning av tillit	50
4.4 Kvalitativ fortolkning: intuisjon og systematikk	51
5 Sammendrag av artiklene	57
6 Avslutning	65
6.1 Tilstandsbilder	65
6.2 Forståelsesmodeller	67
6.3 En kort oppsummering	75
Referanser	77
Artikkel I: Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap	87

Artikkel II: Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway	109
Artikkel III: Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen	133
Artikkel IV: Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children	159
Artikkel V: Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model.....	179
Vedlegg I: Antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde	199
Vedlegg II: Intervjutemaer.....	201
Vedlegg III: Del av livsformsintervju med forslag til oppfølgingsspørsmål (runde III)....	203

English summary

Parenting pre-schoolers: Class cultures and social reproduction

This thesis explores the relationship between the social institution of parenthood and social class. The aim is to contribute to the evolving international field of qualitative research on this topic, more specifically to the ongoing discussions on the following questions: How is class enacted through parenthood, and how does parenthood contribute to the reproduction of class?

The thesis includes five published papers. Paper I describes and discusses key studies on parenting and social class, while papers II-V present empirical analysis based on qualitative interviews with parents in two class contexts; the working class and the middle class (total sample of 58 families). The thesis departs from two perspectives – on parenthood and class respectively. With reference to Morgan's work on family practices, parenthood is studied as situated practice. Inspired by the works of Bourdieu, class is studied as an «objective» structure for social experiences, that works to produce and reproduce classed ways of being in the world.

The empirical papers explore different aspects of parenthood in families with pre-schoolers; the organisation of care (paper II), interaction between parents and children (papers III and IV), and parents' interactions with the institution of formal daycare (paper V). All in all the papers confirm the picture outlined in previous research: parenthood in different classes unfold as distinct cultural dynamics. The thesis' main contributions can be summed up as follows: First, it identifies family policy measures as key components in classed care projects in welfare states such as the Norwegian. The second, and in my view most important contribution, is the theoretical model outlined in the concluding section. The aim of this model is to provide theoretical linkages between children's contexts of experience, i.e. the distinct social worlds that middle-class and working-class parenthoods generate, and parents' class experiences, and hence to contribute to the theoretical understanding of how parenthood reproduces classed habituses.

Artiklene i avhandlingen

Artikkel I: Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, i 2007.

Artikkel II: Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. Publisert i *Critical Social Policy*, i 2010 (med Gunhild R. Farstad som medforfatter)

Artikkel III: Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. Publisert i boka *Utfordrende foreldreskap*, i 2008 (Gyldendal Akademisk)

Artikkel IV: Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*, i 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)

Artikkel V: Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. Publisert i *The Sociological Review*, i 2010 (med Ketil Skogen som medforfatter)

1 Innledning

1.1 Aktualisering og avgrensning

De senere årene har klasse blitt reaktualisert som tema i norsk sosiologi. Et konkret uttrykk for dette er antallet forskningsprosjekter, bøker og artikler som på ulike måter belyser «klassespørsmålet» i det norske samfunnet. Den fornyede interessen for klasse og klasserelasjoner her til lands må samtidig forstås som del av en av en internasjonal trend (jf. Prieur 2009: 29), først og fremst med basis i Storbritannia og USA. I norsk sosiologi viser interessen for klasse seg for tiden på to måter. På den ene siden ser vi en oppblomstring av kvantitativt orientert forskning som anvender klasse som forklaringsvariabel. Disse studiene fokuserer på sammenhenger mellom klasse og «utfall» på ulike livsområder, og konkluderer i all hovedsak med at de er sterke og går i forventet retning: risikoen for negative utfall (for eksempel dårlig helse, lav utdanning og lav inntekt) er mye større for folk som har vokst opp i arbeiderklassen, enn for folk som har hatt en mer privilegert oppvekst (for eksempler, se Dahlgren & Ljunggren, red. 2010). I tillegg er det gjennomført flere kvalitative studier som fokuserer på klasse som sosial erfaring. Med referanse til ulike temaer (rovdyrkonflikter, helse, familieliv og likestilling) beskriver disse studiene klasse som et viktig grunnlag for folks livsprosjekter og de grensedragninger de gjør mellom «sanne som oss» og «sanne som dem» (Kränge & Skogen 2007; Skilbrei 2004, 2005, 2010; Skogen & Kränge 2010; Aarseth 2008a, b).

Begge disse variantene av klasseforskning indikerer at dagens norske samfunn er et klassesamfunn: Hvor man kommer fra er langt fra uvesentlig for hvem man opplever at man er og for hva slags liv man får. Hvilken betydning familien, og det som utspiller seg der, har for slike prosesser er imidlertid lite studert i norsk sammenheng. Dette er utgangspunktet for denne avhandlingen. Mer presist handler den om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom *foreldreskapet*, og hva det er ved det foreldre gjør som bidrar til å «klasseprege» barn, dvs. til å gjøre noen identitets- og livsprosjekter mer sannsynlige enn andre. Foreldreskap omfatter i denne sammenhengen alt det foreldre gjør for ungene sine for å sikre at de har det bra her-og-nå, og at det

vil gå dem godt i framtida. Det dreier seg altså om praksiser som – i bred forstand – har med omsorg og oppdragelse å gjøre.

Avhandlingen utgår fra, og søker å bidra til, et framvoksende internasjonalt forskningsfelt, der foreldreskap nettopp studeres som klasseforankret praksis. Norske studier om dette temaet kan telles på en hånd. Vi har de to klassiske studiene *Familien i klassesamfunnet* (Holter et al. 1975) og *Kitchen table society* (Gullestad 1984/2002), og to nyere bidrag: Skilbreis studie av arbeiderklasse mødre (Skilbrei 2003, 2004, 2005), og Aarseths arbeid om middelklassefedre (Aarseth 2008b). Meg bekjent finnes det ingen *nyere* norske studier av foreldreskapets utforming i *ulike* klassekontekster.

Interessen for dette temaet har vært betydelig større i internasjonal forskning (for eksempel Allatt 1993; Devine 2004; Duncan 2005; Gillies 2005b, 2006a; Lareau 2003; Reay 2005a; Vincent & Ball 2006). Den delen av dette forskningsfeltet jeg først og fremst forholder meg til består av *kvalitative studier* av foreldreskap, som forener et handlingsorientert perspektiv på foreldreskap, med et prosessuelt perspektiv på klasse, i all hovedsak forankret i Bourdieus teoretiske univers. Jeg forholder meg altså til studier som søker å konkretisere hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap, og hva slags prosesser som er involvert i det Bourdieu (1986/2004) omtaler som «domestic transmission» (s. 17), og som Morgan (1996) definerer som «class-work»: dvs. «domestically based practices which serve to preserve class and status boundaries and [classed] ways of being in the world» (s. 59).

På et overordnet nivå er det to diskusjoner som pågår i dette feltet. Den ene handler om hvordan klasse «virker på» foreldreskapet, dvs. hvordan foreldres klasseforankring kommer til å prege måten de er foreldre på, mens den andre handler om hvordan foreldreskapet «virker på» klasse, dvs. hva det er ved måten foreldre i ulike klasser er foreldre på, som får betydning for barnas livsbaner. Foreldreskap studeres altså, slik Vincent og Ball (2006: 167) påpeker, på en og samme tid som

(...) an *enactment* of class and class relations, focusing on the present and how 'people like us' respond to the need to care for or organize care for a young child, and also an act of *reproduction* focusing on the future, and equipping the child with the social and educational resources deemed necessary by families within particular social groupings.

Dette er også mitt utgangspunkt, dvs. at foreldreskap er «a site in which class is realised and reproduced» (Vincent 2010: 118).

Avhandlingen består av fem artikler¹, hvorav fire (artiklene II-V) er basert på en kvalitativ intervjustudie blant småbarnsforeldre. Samtlige av dem belyser forbindelsen mellom foreldreskap og klasse, med referanse til ulike dimensjoner ved foreldreskapet: omsorgsorganisering (artikkel II), interaksjon mellom foreldre og barn (artikkel III og IV) og foreldres samhandling med barnehagen (artikkel V). Jeg ser disse analysene som relevante inntak til de nevnte diskusjonene. Hvordan de mer konkret bidrar til dem, er tema i avslutningen.

Innledningen inneholder følgende elementer: I avsnittene 1.2 og 1.3 redegjør jeg for avhandlingens analytiske utgangspunkt og arbeidet med å avgrense analysekontekster. Deretter utdyper og diskuterer jeg perspektivene på henholdsvis foreldreskap og klasse som avhandlingen utgår fra (del 2 og 3). Det empiriske grunnlaget og den analytiske prosessen behandles i del 4. Endelig følger sammendrag av artiklene (del 5) og en avsluttende diskusjon (del 6).

1.2 Analytisk utgangspunkt: foreldreskap som «class work»

I denne avhandlingen studerer jeg *foreldreskap* som en virksomhet, et sett av praksiser, som uttrykker foreldres oppfatninger av hva små barn trenger i en verden som vår, og hva som – med utgangspunkt i disse fortolkningene – er deres ansvar som foreldre. Jeg forstår med andre ord foreldreskap som en grunnleggende kontekstuell virksomhet.

Å anvende foreldreskap som analytisk begrep, slik jeg legger opp til her, er ikke uproblematisk. Flere har påpekt at det skjuler at det å være forelder på en gjennomgripende måte er preget av kjønn (Gillies 2005a, b; Griffith & Smith 2005; Hennem 2002; Reay 2005a). Skilbrei (2010: 50) uttrykker det slik: «Foreldre er ikke bare foreldre. Det er menn og kvinner som oppdrar guttebarn og jentebarn». En rekke studier viser også at foreldrepraksiser som

¹ Tre av artiklene er skrevet med medforfattere. Når jeg omtaler dem skriver jeg i «vi-form».

inngår i reproduksjonsprosesser som oftest utføres av mødre – med fedre som gode hjelpere (Ball et al. 2004; Lareau 2000, 2003, 2008; Morgan 1996; Reay 2000, 2005a, b; Vincent & Ball 2006; Vincent et al. 2007, 2010b). Reays (2005a: 113) beskrivelse av mødres omsorgsarbeid, basert på en analyse av hvordan mødre i ulike klasser følger opp barnas skolegang, er et talende eksempel:

Mothers have a different relationship to the generation of cultural capital and, concomitantly, social class, than fathers. It is mothers who are making cultural capital work for their children. And it is they, more than men, who appear to be the agents of social class reproduction.

Min begrunnelse for å fokusere på foreldreskap er pragmatisk. Jeg avviser på ingen måte kjønn som relevant i denne sammenhengen. Samtidig er jeg mer opptatt hvordan ulike foreldreskap strukturerer barns erfaringskontekst, dvs. den verdenen barn kommer til å erfare seg selv og andre som deltakende i, enn hvordan hver av foreldrene bidrar i så måte. Kjønn er likevel ikke en helt fraværende dimensjon i avhandlingen. I tre av artiklene, er kjønn eksplisitt tematisert: I artikkel I diskuteres betydningen av kjønn for reproduksjonsprosesser med henvisning til foreliggende studier, i artikkel II er fedres plass i omsorgssystemet et av inntakene til å differensiere mellom ulike omsorgsmodeller mens artikkel III beskriver middelklassens foreldreskap som et avkjønnet prosjekt. De to andre artiklene retter oppmerksomheten mot dimensjoner og prosesser som jeg mener det gir mening å studere uten et eksplisitt kjønnsperspektiv – men som også *kunne* vært studert med et slikt fokus.

Denne tilnærmingen er i tråd med Morgans (1996: 190) utlegging av praksisbegrepet (som ligger til grunn for mine analyser): Det å beskrive en praksis på én måte utelukker ikke andre beskrivelser, forankret i andre analytiske perspektiv. Å studere familier (eller som her, foreldreskap) som sett av praksiser, innebærer at man gir praksisene en teoretisk status, som innbefatter «a recognition that things could be viewed otherwise, through different sets of lenses» (s. 191). Min fortolkning av hva slags erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn ville, ut fra dette resonnementet, kunnet framtre på en annen måte, dersom analysen også hadde vært forankret i et kjønnsperspektiv.

Inspirert av Bourdieu (1986/2004, 1987, 1995, 2007; Bourdieu & Passeron 2006) studerer jeg *klasse* som en organiserende struktur for sosiale erfaringer og «practices of living» (Weis 2007: 2). Som Skeggs framholder (1997) kan klasse i denne betydningen forstås som en «mobil ressurs», dvs. som en tilgang til noen måter å være i verden på, og en barriere mot andre (jfr. Reay 1998). I dette perspektivet blir ideer om hva som utgjør en «viable person» og hva et godt liv representerer i ulike klassekontekster viktig å studere (Evans 2006: 11). Det avhandlingen belyser er hvordan slike oppfatninger kommer til uttrykk gjennom foreldres praksiser, og hvordan de overføres fra en generasjon til den neste. Morgans begrep «class work» fanger begge disse aspektene ved foreldreskap. Ut fra dette perspektivet kan foreldreskap forstås som «part of how class is lived and understood» (Morgan 1996: 45), uavhengig av om folk anvender forskernes klassebegreper eller ikke, når de plasserer seg selv i forhold til andre (jfr. Lareau 2003: 236).² Hensikten med avhandlingen er altså å studere det Ball (2003: 3) omtaler som «the micropractices of social reproduction». I tråd med denne ambisjonen er det kulturelle aspekter ved klasse og reproduksjon jeg belyser, ikke hvilke makroprosesser som genererer klasser, eller hvor grensene bør trekkes mellom ulike klasser.

1.3 Etablering av analysekontekster

De empiriske artiklene er basert på kvalitative intervjuer med småbarnsforeldre, gjennomført som del av forskningsprosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. Hensikten med dette prosjektet var å studere fellestrekk og variasjon i små barns hverdagsliv, slik det utviklet seg gjennom barns tre første leveår. Forskningsspørsmålene tilsa at utvalget av familier måtte være bredt, og at familiene skulle følges opp flere ganger i løpet av prosjektperioden. Videre skulle uformingen av intervjuene åpne for utforsking av ulike dimensjoner ved hverdagslivet, med klasse som et av flere

² Skilbrei (2005) har for eksempel vist at folkelige kategorier som over, under og i midten inngår i «det distinksjonsarbeidet som er en del av å konstruere og akseptere klasseforskjeller» (s.55). Betegnelsen «i midten» kan for eksempel fungere som en form for stedfortreder for posisjoner som framstår som lite attråverdige, som «arbeiderklasse».

mulige analytiske inntak til å belyse disse. Det er innenfor disse rammene; dvs. et longitudinelt, kvalitativt prosjekt hvor foreldre fra i alt 58 familier med helt små barn er intervjuet om omsorgsorganisering og hverdagsliv, at mitt prosjekt har tatt form. De foreldrepraksisene jeg har studert må ses i forhold til hva det har vært mulig å få til innenfor disse rammene. Jeg har for eksempel ikke hatt tilgang til observasjonsdata, eller hatt mulighet til å intervju barna (på grunn av deres unge alder).

Mitt tema er sammenhengen mellom foreldreskap og klasse – avgrenset til «arbeiderklassen» og «middelklassen». Familiene i utvalget ble plassert i disse grove kategoriene, 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 underordnet og/eller rutinemessig kontorarbeid av ulikt slag, mens de jeg omtaler som *middelklasseforeldre* hadde yrker som krever høyere utdanning, altså en form for ekspertise, og som følge av dette, en form for autonomi og/eller ansvar som typiske arbeiderklassejobber ikke medfører.

Inndelingen er ment som et pragmatisk utgangspunkt for de empiriske analysene, ikke som en tilslutning til et bestemt klasseskjema. Som Reay (2008) har påpekt vil konvensjonelle kategoriseringer bare være et utgangspunkt «for a methodology that analyses and understands (...) class identity in terms of practices and processes (s. 1074) (se også Gillies 2005b; 2007: 39-40) i denne typen studier. Forholdet mellom kategoriseringen av familiene i utvalget, og perspektivet på klasse som legges til grunn for analysene, er for øvrig diskutert nærmere i artikkel II. Her beskrives også den gruppen av familier i utvalget som ikke lot seg plassere verken i arbeiderklassen eller middelklassen, men som befinner seg i et mer uklart landskap i midten.

Både i artiklene og i den avsluttende diskusjonen er det forskjeller mellom arbeiderklassen og middelklassen jeg fokuserer på. Utgangspunktet er først og fremst analyser av intervjuer med foreldre som, ut fra de kriteriene for kategorisering jeg har anvendt, framstår som «unambiguously working-class» og «unambiguously middle-class» (Gillies 2007: 39-40). I tråd med Gillies oppfatter jeg kategoriene «arbeiderklasse» og «middelklasse» som merkelapper som signaliserer hvilken materiell og sosial situasjon familiene jeg skriver om befinner seg i.

Som flere norske studier har vist er det dype kulturelle motsetninger mellom grupperinger som kan betraktes som arbeiderklasse og middelklasse (Krangle & Skogen 2007; Krangle & Skogen 2010; Skilbrei 2003, 2004, 2005) – motsetninger som har sitt opphav i grunnleggende ulike erfaringer med verden. Dette er et gjennomgangstema også i den norske litteraturen om klassereiser (Seljestad 2010; Skilbrei 2010; Sveen 2000). Seljestad (2010: 38) omtaler for eksempel den klassereisende som en person som lever i spenningsfeltet mellom «to ulike kulturar, to ulike kunnskapsformer, to ulike verdisyn, to ulike språk». En motsatt fortolkning er imidlertid også framsatt, nemlig at den kulturelle kløften mellom middelklassen og arbeiderklassen – og middelklassens påståtte kulturelle dominans – er høyst overdrevet, blant annet som følge av ukritisk teori-import fra land med en ganske annen kultur for å akseptere sosiale forskjeller enn vi har i Norge (Skarpenes 2007; Skarpenes & Sakslind 2010). Med referanse blant annet til de verdier middelklassefolk oppgir som sentrale i barneoppdragelsen – ærlighet, likhet, solidaritet, toleranse og rettferdighet – konkluderer for eksempel Skarpenes og Sakslind (2010) med at norske middelklassefolk (i motsetning til middelklassen i andre land) trekker på «a moral-egalitarian repertoire of evaluation, which posits the importance of being like everyone else» (229). Denne tolkningen har også møtt kritikk: Det at middelklassefolk slutter seg til generelle dyder, og anvender seg av en slik moralsk-egalitær diskurs, er ikke et tilstrekkelig grunnlag for å avvise middelklassens kulturelle dominans i vårt samfunn (Skogen et al. 2008a, b). Mine analyser er ikke ment som innlegg i denne debatten. De kan snarere ses som forsøk på å finne fram til måter å studere klasserelasjoner og reproduksjonsprosesser på i en norsk/nordisk sammenheng, med utgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale. Spesifiseringen av analysekontekster er en del av denne prosessen.

Mine analyser er avgrenset til to klassekontekster, og fokuserer lite på variasjon innenfor klasser. Grunnen er at det materialet jeg har hatt til rådighet ikke er stort nok til å belyse temaet på noen systematisk måte (se artikkel II). I den internasjonale litteraturen er oppmerksomheten omkring forskjeller mellom ulike fraksjoner både innenfor middelklassen (Vincent & Ball 2006; Vincent et al. 2004a) og innenfor arbeiderklassen (Vincent et al. 2010a; Vincent et al. 2007) imidlertid økende. I norsk sammenheng har

Skilbrei (2010: 50) påpekt at det kan være betydelige forskjeller mellom ulike sjikt innenfor arbeiderklassen, for eksempel i synet på verdien av utdanning. Der det har vært relevant har jeg knyttet an til de nevnte internasjonale studiene. Jeg redegjør blant annet for noe av forskningen om forskjeller mellom middelklassefraksjoner, og diskusjonen om hvorvidt slike analyser kan sies å handle om klasse, i artikkel I. Temaet berøres også i artikkel IV (med referanse til middelklassen) og i artikkel V (med referanse til arbeiderklassen).

2 Foreldreskap

2.1 Et krevende oppdrag

Samtidas rådende forståelser av barns behov og samfunnsmessige posisjon påvirker foreldreskapet. Kulturelle forståelser av foreldreskap og barn henger med andre ord i hop; de skapes gjennom hverandre (Olsen & Bø 2008). I teksten *Eventyrbarn*³ illustrerer historikeren Hans Fredrik Dahl dette poenget på en presis og levende måte:

Borgen kneiser med tind og tårn i utkanten av parken. Her kan barna leke uforstyrret - svinge seg i tauene, klatre i gumminett, finne veien mellom spennende avsatser, gjemme seg i de trange gangene som arkitekten har latt konstruere med slik fantasieggende kraft. En eventyrlig tumbleplass, spør du meg, finere enn noen tenkte på å bekoste den gang jeg var barn. Bare at den er fylt av voksne. Voksne som med sine svære kroppene nesten blokkerer borgen der de leier barna sine gjennom gangene, aker med dem ned rutsjebanene, tramper hånd i hånd med dem gjennom gangene. Voksne som lokker og lurer sine håpefulle med på finessene, og løfter mobiltelefonene for å få dem i fordelaktig fokus. Kom Oda, skal vi skli på sklien her, hei sann Mattias, se dette tauet, det må du prøve! Ja borgen yrer av ivrige foreldre som geleider sine små for å lære å leke.

Jeg lukker øynene og forsøker å forestille meg denne scenen for bare en eller to generasjoner siden. Knappt en voksen ville vært å se, ingen inne i lekeapparatene i hvert fall. Barna ville også vært litt større, de ville ha kommet hit selv og antakelig lekt noe voldsommere. Småbarn ville blitt dyttet bort fra skliene og knapt kommet til i de gjeveste apparatene. Bare de tøffeste av de små ville tilkjempet seg en plass i tauene eller klatrenettet. Men de mindre ville tatt etter de større, og fremfor alt: Barna ville lært seg leken selv, i stedet for å leies rundt av begeistrede voksne. Vi ville sett ikke bare en annen aktivitet, men et annet samfunn, i barnas utfoldelse den gang.

³ Publisert i Dagbladet 28. november 2008.

Dahl forstår den relasjonen han ser utfolde seg mellom dagens foreldre og barn som uttrykk for økt samfunnsmessig oppmerksomhet overfor barn generelt. Hele samfunnsdiskursen, skriver han, er i dag barneorientert på en helt annen måte enn før. Dahl er ikke alene om å beskrive slike kulturelle strømninger. Frønes (2007) omtaler for eksempel vår tid som en «foreldreorientert» tid, dvs. en tid hvor foreldre investerer mer tid og energi i barna enn noen gang før, og hvor foreldreoppgavene blir stadig mer krevende. Beck og Beck-Gernsheim (1995: 119) forklarer dette med foreldres grunnleggende usikkerhet:

What looks, especially to the childless, like parenting gone mad is the logical outcome when one interlocks loving a child with feeling responsible for its welfare and being uncertain on how to achieve this.

Vår tids foreldreskap er begrepsfestet som *et involvert foreldreskap* (Forsberg 2009), dvs. et foreldreskap som sentrerer rundt barnet og barnets behov, og hvor foreldrene bærer et grunnleggende ansvar for barnets framtid (Elwin-Nowak & Thompsson 2001; Forsberg 2009, 2010). Å være en involvert forelder innebærer noe mer enn å være tilgjengelig – slik 1950-tallets husmor var: Husmødrene gjorde, slik Danielsen har beskrevet, alt for barna uten å gjøre «noe ekstra» (Danielsen 2006: 15). I Haavinds (2006: 688) formulering: «Så lenge kvinnene var i hjemmet var de nærmest fritatt for ansvar for hvordan de fulgte opp barna». Den typen involverthet vi snakker om her krever at foreldre på en helt annen måte er opptatt av hva som er viktig for barna og deltar aktiv i barnas liv. Forholdet mellom foreldre og barn er på sett og vis snudd på hodet: Det er ikke lenger barna som har plikter overfor foreldrene, men foreldrene som har plikter overfor barna (Olsen & Bø 2008).

Hays (1996) har beskrevet en tilsvarende utvikling knyttet til moderskapet. Hun begrepsfester dagens normative forståelse av godt moderskap som *intensive mothering*. Dette er et moderskap som er «expert-guided and child-centered» (s. 46), og hvor barnets mor forstås som grunnleggende ansvarlig for omsorgen for barnet, både «intensively and extensively» (Vincent 2010: 110), og for alle aspekter ved barnets utvikling – både den fysiske, sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Slik Hays forstår det, er

denne tilnærmingen til moderskapet blitt normalisert – det er dette moderskapet alle mødre bør aspirere til.

Selv om slike generaliserte beskrivelser setter fingeren på virksomme kulturelle endringsprosesser, er det samtidig ikke åpenbart hvilke plikter det involverte eller intensive foreldreskapet innebærer, eller hvordan disse pliktene omsettes til praktisk omsorgs- og oppdragsarbeid. Lareau (2003) påpeker for eksempel at både arbeiderklasse- og middelklasse-mødrene hun studerte forsto sitt ansvar i tråd med ideologien om intensivt moderskap, samtidig som de utformet moderskapet på helt ulike måter. Jeg berører dette temaet i artikkel II, IV og V – med referanse til den forståelsen av barn og barns behov foreldre i ulike klasser tar utgangspunkt i: Om barn forstås som sårbare og avhengige må de passes på og følges opp på andre måter enn om de forstås som mer robuste og selvgående. Det involverte foreldreskapet vil følgelig se forskjellig ut, avhengig av hvilken barneforståelse som er gyldig i det miljøet foreldrene ferdes i. I artikkel II diskuteres dessuten hvordan slike konstruksjoner får betydning for når og hvordan fedre kommer inn som omsorgsaktør.

Tilsvarende gir en forståelse av barn som umodne og uferdige andre rammer for samhandling mellom foreldre og barn og for barns deltakelse i verden, enn om barn forstås som allerede kompetente aktører, som selv vet hva som er bra for dem, og som av den grunn anerkjennes som likeverdige med voksne. Det er for eksempel helt naturlig å plassere barn i barnehage fra de er helt små om de forstås som grunnleggende selvstendige og robuste, mens det er mer naturlig at barn gis omsorg hjemme om de forstås som sårbare og «små». Begge disse løsningene kan imidlertid være uttrykk for et involvert og barnesentrert foreldreskap. Perspektivet som anlegges er i tråd med Elwin-Novak og Thomsson (2001: 407). I en artikkel om yrkesaktive mødre skriver de følgende:

Mothers from different social backgrounds may experience motherhood differently and have different understandings of what motherhood means. At the same time, there are commonalities in the experiences of mothering since they live in the same society in the same time period, and motherhood is socially constructed through common discourses.

Mitt utgangspunkt er at når forbindelsen mellom foreldreskap og klasse skal utforskes – slik jeg skal gjøre her – er det mer fruktbart å fokusere på hvordan allmenne kulturelle strømninger som barnesentrering og involverthet konkretiseres og artikuleres i ulike sosiale miljøer, enn å se dem som idealer som foreldre velger – eller ikke velger – å slutte seg til (jfr. Gillies 2009). Ylwin-Nowak og Thompsson formulerer det samme poenget knyttet til det de forstår som den overordnede diskursen om likestilling i Sverige: dette er en diskurs alle svenske mødre må se seg selv i relasjon til – «although it has different implications for different women» (s. 408).

Spørsmålet jeg stiller – med utgangspunkt i dette resonnementet – handler derfor om hva slags barnesentrerthet det er som utfolder seg i arbeiderklassen og middelklassen, ikke hvorvidt barnesentrerthet varierer med klasse. Dette spørsmålet berøres i flere av artiklene, men diskuteres mest eksplisitt i artikkel IV (med referanse til middelklasseforeldre). Som Vincent (2010) påpeker innebærer en slik kunnskapsambisjon at foreldreskapet må kontekstualiseres, dvs. at foreldre må å forstå seg selv og verden på, må relateres til de materielle og kulturelle omstendigheter de befinner seg i. Utfordringen er altså å komme i inngrep med hvordan folk som blir plassert i ulike klasser forstår livene sine, og hva disse forståelsene forteller om klasse (jfr. Evans 2006).

2.2 Institusjonelle rammer

Foreldreskap er ikke en isolert virksomhet – som foregår inne i familien, med hjemmet som den eneste arenaen. Det er blant annet tette forbindelser mellom familiers indre liv og samfunnsmessige institusjoner som barnehager og skoler (Andenæs 1996: 11; Hennem 2002). Når barns liv i økende grad institusjonaliseres er det ikke bare «the spaces and bounded frameworks for childhood» som restruktureres på fundamentale måter (Gullestad 1997: 32); foreldreskapet endres også. Når det blir normen at barn skal bevege seg mellom private og offentlige omsorgsarenaer blir for eksempel foreldrenes koordinerende funksjon viktigere enn før. Ikke bare må foreldre følge barnet til og fra barnehagen, de må også «følge opp» barnets liv og utvikling i barnehagen. Med referanse til skolefeltet påpeker Reay (2005a) at de økte kravene til foreldre om å involvere seg i barns skolegang har resultert i en

paradoksal situasjon: på den ene siden er ansvaret for barns skolegang i ferd med å privatiseres ved at foreldre forventes å utføre mange av de oppgavene som tidligere var et offentlig ansvar. På samme tid gjøres hjemmet i økende grad til gjenstand for offentlig regulering – aktiviteter som tidligere var ansett som private blir «held up for scrutiny and judgement».

Analyser av foreldreskapets utforming, av relasjonen mellom foreldre og barn, må, slik Dencik (1989) framholder ta hensyn til de samfunnsmessige betingelser som omgir familiene: «The perspective must be comprehensive, *holistic*. Thus, for example, the way the children relate to their parents, and vice versa, can only be explained by looking at interconnections. The analysis must be *contextual*» (s. 164). Dencik nevner foreldres arbeid som en viktig faktor som strukturerer barns liv. Poenget er imidlertid ikke hvordan foreldres arbeidstid i seg selv strukturerer barnets hverdag, men «the interaction of the work routine with other relationships in the child's life» (s. 164), for eksempel vil foreldres arbeidstidsregimer gi seg utslag i måten de bruker barnehagen på – og i neste instans få konsekvenser for hvilke sosiale situasjoner barnet kan erfare i barnehagen.

Mine analyser forholder seg i liten grad til arbeidslivet som konkret betingelse for hvordan foreldreskapet kan utformes. De handler imidlertid om det Dencik omtaler som «interconnections». Et av spørsmålene jeg belyser er hvordan foreldres forståelser av hjemmet og barnehagen, i samspill med det de ser som barns behov, gjør det relevant for foreldre i arbeiderklassen å trekke grensen mellom det private og det offentlige på andre måter enn det middelklasseforeldre gjør – og hva deres egne klasseerfaringer har å si, i så måte. Det er imidlertid ikke disse grensene i seg selv jeg belyser, men hvordan de grensene foreldre etablerer og/eller overskrider i forhold til barnehagen kan knyttes til reproduksjonsprosesser.

Foreldreskapets utforming må også ses i relasjon til familiepolitikken, mer generelt. I Norge – som i Skandinavia for øvrig, har staten spilt en svært aktiv rolle overfor barnefamilier (se for eksempel Ellingsæter & Leira 2006). Tiltak som foreldrepermisjon, 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 for utforskning av forbindelsen mellom klasse og foreldreskap.

På samme måte er det private omsorgs- og utdanningsmarkedet et viktig nedslagsfelt for tilsvarende analyser i land hvor staten har en mer tilbaketrukket rolle (Vincent et al. 2008b).

I artikkel II – som nettopp utforsker hvordan norske foreldre forholder seg til den omfattende «politikkpakken» (Ellingsæter & Gulbrandsen 2007) de tilbys – utlegges det perspektivet på forholdet mellom familiepolitikk og foreldreskap jeg tar utgangspunkt i. Heller enn å fokusere på enkelttiltak og deres virkninger på foreldreskapet, nærmer jeg meg slike pakker som *regimer*, dvs. som noe mer enn summen av enkelttiltak (Ellingsæter 2006; Ellingsæter & Gulbrandsen 2007; Ellingsæter & Leira 2006). Innenfor slike regimer virker ulike tiltak sammen og på hverandre, og skaper bestemte mulighetsstrukturer (Ellingsæter 2006:122). Foreldres manøvreringer i dette rommet av muligheter kan dermed studeres som uttrykk for hvilke forståelser av barn og barns behov som er relevante for foreldre i ulike klasseposisjoner.

2.3 Foreldreskap og foreldrepraksis

Som redegjort for i innledningen knytter jeg an til et handlingsorientert perspektiv på foreldreskap, dvs. et perspektiv på foreldreskap som sosial og meningsbærende praksis. Foreldreskap i denne betydningen kan forstås gjennom å utforske dynamikken mellom det som på engelsk omtales som *parenthood* og *parenting*. Mens *parenthood*, dvs. foreldreskap, viser til de sosiale og kulturelle forventningene til folk som får barn, viser *parenting*, dvs. foreldrepraksiser, til handling (Hennum 2002; Olsen & Bø 2008). Når foreldreskap skal studeres empirisk får altså både de kulturelle ideene om foreldrerollen, og sosiale praksiser, relevans. Analysen må omfatte både «hva som driver foreldrene til å gjøre det de gjør, og hvordan de gjør det» (Hennum 2002: 13).

Dette perspektivet retter altså fokus mot foreldreskap som uttrykk for kulturelt forankrede forståelser av barns behov, og hva foreldreoppdraget innebærer. Det knytter dessuten foreldreskap til hverdagslivet og det hverdagslige, dvs. til de rutinemessige aktiviteter og gjøremål det å ha omsorg for og oppdra barn omfatter (Allatt 1993; Byrne 2006; Morgan 1996). Med utgangspunkt i dette perspektivet handler analysene om å gripe det Gillies (2007: 12) omtaler som «the micro-processes of family life», det

kontinuerlige arbeidet foreldre gjør for å sette barna i stand til å klare seg her-og-nå og i framtida. Foreldrepraksiser kan dermed forstås som uttrykk for det Frønes (2005: 274) omtaler som *anticipatory socialization*, som viser til «how the future influences socialization through what one expects the future to bring». I tråd med denne forståelsen er hensikten med mine analyser nettopp å utforske hvordan foreldre – gjennom det Corsaro (2005: 19) omtaler som «cultural routines», former den verdenen barnet kan erfare og utfolde seg i.

Referanser til foreldreskap som arbeid (for eksempel Griffith & Smith 2005) eller omsorgsarbeid (for eksempel Vincent et al. 2004b) fanger inn dette aspektet. Flere av forskerne som studerer foreldreskap og klasse anvender denne metaforen. Reays (2005a) bidrag er et godt eksempel. Hun snakker om «mothering» som «the dirty work of social class» (s. 104), og definerer det analytiske spørsmålet som et spørsmål om «the work this work does» (s. 110). Reay utdyper ikke hva som ligger i begrepet arbeid i denne sammenhengen. Griffith og Smith (2005) gjør imidlertid det: de er opptatt av det arbeidet mødre legger ned for å gjøre barn i stand til å gå på skolen – og som gjør skolen i stand til å fungere som skole. Slik de ser det kan arbeid forstås som «all those doings of people that they intend, that take time and other resources and are done under definite conditions» (s. 4).

Dette handlingsorienterte perspektivet på foreldreskap er grunnleggende i forskningen om foreldreskap og klasse – men utdypes sjelden. Samtidig anvendes begreper som tydelig signaliserer at analysene handler om hvordan foreldreskap (eller moderskap) *gjøres*, og de meningssystemer denne gjøringen er forankret i. Eksempler er begreper som *parenting practices*, *mothering work*, *childrearing practices*, *caring labour*, *the work of mothering* og *mothering as an activity*. Også andre metaforer kan knyttes til dette perspektivet. Vincent og medforfattere har for eksempel studert hvordan foreldre «engage with» eller «interact with» barnehagemarkedet (for eksempel Vincent et al. 2007; Vincent et al. 2008b). De samme forfatterne snakker også om foreldres *valg* av omsorgs- og utdanningsløsninger som sosiale praksiser (for eksempel Vincent & Ball 2006).

Morgan (1996) er den som har skrevet mest utfyllende om dette perspektivet. Hans anliggende er *familien* og *familiepraksiser*, ikke foreldreskap og foreldrepraksiser. De generelle poengene er imidlertid overførbare til det

som er temaet her. Morgans utgangspunkt er at forskeren aldri har direkte tilgang til «the actor's frame of reference». Forskjellen mellom forskerens og de studerte aktørenes perspektiver bør anerkjennes, og bli del av analysen. Begrepet *praksis* er nyttig nettopp fordi det bærer i seg denne forskjellen. Folk flest snakker ikke om det de gjør som sosiale praksiser – for eksempel når de gjør noe så hverdagslig som å mate barn (Morgans gjennomgående eksempel). Forskeren som studerer denne aktiviteten kan imidlertid beskrive den som en «kjønnet sosial praksis» – uavhengig av om den som utfører matingen synes dette er en rimelig beskrivelse. Forskerens utgangspunkt er et teoretisk perspektiv – i dette tilfellet et perspektiv som introduserer kjønn som relevant analytisk kategori for å beskrive det som foregår i familier. Ifølge Morgan får praksisbegrepet nettopp 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).

Praksisbegrepet er dessuten orientert mot aktiv handling, det utgår fra en forståelse av sosiale relasjoner som noe som utfolder seg i en uavbrutt prosess. Praksisbegrepet er altså mer dynamisk enn strukturbegrepet, som ofte anvendes i forskning om familierelasjoner: «Structures of parent-child relations are one thing; practices of feeding children are another» (s. 189). En annen åpenbar fordel med praksisbegrepet er at det ikke er knyttet til konkrete, forhåndsbestemte praksiser av typen mating, stell, stimulering osv. Det er snarere et begrep som gjør det mulig å studere en hel rekke praksiser som foreldrepraksiser, også handlinger og aktiviteter som man kanskje ikke i utgangspunktet har tenkt på som «foreldrepraksiser».

2.4 Foreldreskap som situert mening

Et viktig poeng hos Morgan er at praksiser må knyttes til de menings-sammenhenger de inngår i. Forskjeller i hvordan en praksis som det å mate barn «gjøres» i ulike sosiale miljøer kan nettopp vise til slike ulike menings-systemer: Hvis måltider utelukkende handler om kos og nærhet viser en slik praksis til en annen foreldrerolle enn om måltidet også forstås som en viktig læringssituasjon.

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. (s. 190)

I litteraturen om foreldreskap og klasse finnes flere ulike begreper for slike meningssystemer. Jeg har knyttet an til flere av disse i de empiriske analysene, blant annet Holloways begrep «moral geographies of mothering» (Holloway 1998) – et begrep som ofte siteres i forskningen om foreldreskap og klasse. Begrepet refererer til lokale meningssystemer eller rasjonaliteter som definerer hva som er bra for barn i ulike aldersgrupper, hvem som bør ta vare på dem, og hvilke plikter mødre har i så måte. Gillies (2007) omtaler slike rasjonaliteter som «frameworks of meaning» – som mødre drar på når de forteller om sine liv og omsorgen for barna (s. 11). På samme måte retter Duncan (2005; 2003) fokus mot det han – inspirert av Holloway – omtaler som «moral rationalities». Duncans analyser handler om hvordan mødre velger å kombinere arbeid og omsorg – og legitimerer sine valg gjennom å trekke på bestemte, og kjønnete, moralske rasjonaliteter. Disse rasjonalitetene reflekterer de underliggende verdssystemer foreldre forholder seg til – systemer som blir «voiced and endorsed in particular social contexts» (s. 319).

Poenget med disse metaforene er at moderskap – eller som her, foreldreskap – må ses som situert praksis, dvs. som praksis som får sin mening fra den konkrete konteksten den utspiller seg innenfor. Foreldreskap må med andre ord forstås i lys av «the grounded nature of meaning and experience» (Gillies 2007: 18). 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: 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 overses imidlertid ofte i studier av foreldreskap:

(...) studies of parenting often overlook key constraints and resources and focus on themes and practices generalised across social groups. As a result, understandings and perspectives may be interpreted as culturally or socially defined reference points, rather than materially grounded frameworks of meaning. (Gillies 2007: 38)

Gillies (2006a, b) egne analyser viser for eksempel hvordan det å involvere seg emosjonelt i forhold til barns skolegang

(...) makes more sense to parents with access to the resources that promote academic success. In contrast, the restricted resources or 'capitals' available to working-class families may generate alternative priorities and necessities. (Gillies 2006b: 285)

Poenget er altså at foreldreskap må forstås som en «embedded, situated process» (Gillies 2005a: 87). Beslutninger og praksiser som virker lite hensiktsmessige fra et middelklasseperspektiv kan med andre ord endre betydning når de ses fra et arbeiderklasseperspektiv (Gillies 2006a, 2007; se også Vincent et al. 2007).

Gillies (2006b) analyse av mødres involvering i barns skolegang viser betydningen av slike verdisystemer – eller «distinct moral logics guiding parenting practices». Disse kulturelle logikkene representerer fortolkninger av hvilke muligheter verden gir folk som oss, og hva barn trenger for å klare seg – her og nå og i framtida. Det er altså snakk om rasjonaliteter som springer ut av det Gillies omtaler som ulike ståsteder (standpoints). Taylors (2004, sitert i Ball & Vincent 2007) begrep *social imaginaries* fanger noe av det samme.⁴ Social imaginaries handler om

the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations (Taylor 2004, 23).

Slike «imaginaries» har en konstituerende funksjon i forhold til praksiser. Ball og Vincent (2007: 1187) uttrykker det slik: «Respondents' sense of how the world is or might be leads them into particular sorts of practices».

Mine analyser er forankret i dette perspektivet, og knytter an til flere av de metaforene jeg har redegjort for. Jeg forstår disse metaforene som betegnelser på det samme, og har ingen sterke oppfatninger om hvem av dem som er mest egnet til å løfte fram foreldrepraksisers sosiale forankring. Jeg ser dem snarere som relativt åpne kategorier, som uttrykker en nokså enkel

⁴ Taylor, C.(2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

sosiologisk innsikt – at praksiser er meningsbærende, og først og fremst forståelige for folk som er innenfor den aktuelle referanserammen. Å synliggjøre hvordan praksiser er forankret i så vel materielle kontekster som kulturelle meningssystemer kan slik sett bidra til å gjøre også andre foreldreskap enn middelklassens begripelige som meningsbærende helheter.

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 2005b, 2006b, 2008; Hertz & Ferguson 1996; Lareau 2003; Vincent et al. 2010a). Fordi dette idealet både utgår fra og forutsetter tilgang til middelklasseressurser, står arbeiderklassens foreldreskap i fare for å bli framstilt som avvikende og mangelfullt (Gillies 2006b; Lareau 2000, 2008). Dette skjer blant annet fordi koplingen mellom det normative foreldreskapet og klasse usynliggjøres. Gillies (2007: 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* ofte 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, men krever at det skal aktivisere seg selv når mor har andre oppgaver hun må gjøre. Et annet eksempel er beskrivelser av middelklasse-fedre som deltakende eller involverte fedre – med henvisning til at de tar ut hele fedrekvoten – alene. Ut fra denne referanserammen vil arbeiderklasse-fedre 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: 21) advarsel mot å forstå arbeiderklassens og middelklassens livsformer som «equal but different» 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 for en studie som denne er med andre ord å forsøke å begrepsfeste foreldrepraksiser på måter som ikke bidrar til

andregjøring av alle andre grupper enn middelklassen (Prieur 2009), og samtidig forsøke å gripe hvordan forskjeller mellom klasser er forbundet med sosiale prosesser utenfor familien. Som Savage (2003) framholder innebærer dette at «the unacknowledged normality of the middle classes needs to be carefully unpacked and exposed» (s. 1042) som ledd i analysen.

3 Klasse og kulturell reproduksjon

3.1 Klassebegrepet i forskningen om foreldreskap og klasse

Få sosiologiske begrep er mer omdiskuterte enn klasse. Som Wright (2005a, b, 2008) påpeker mener folk gjerne forskjellige ting når de refererer til klasse. Resultatet er diskusjoner hvor deltakerne snakker forbi hverandre; de bruker det samme ordet, men utgår fra helt ulike begreper om klasse. Avhengig av formålet kan dette feltet kan ryddes på ulike måter (se for eksempel Crompton 1998; Elstad 1992, 2005; Wright 2005a, b). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Wrights (2005a, b, 2008) forslag, når jeg skal plassere forskningen om foreldreskap og klasse, og dermed mitt eget prosjekt, i forhold til sentrale innfallsvinkler.

Wright (2005a, b, 2008) skiller mellom ulike tilnærminger ut fra hvilke spørsmål klasse er ment å være et svar på. Han trekker fram seks ulike (sett av) spørsmål der klasse ofte figurerer som en del av svaret: (1) spørsmål omkring folks objektive plassering i ulikhetsstrukturer, (2) spørsmål om hvordan folk plasserer seg selv (individuellt, kollektivt, subjektivt) i ulikhetsstrukturer, (3) spørsmål om hva som forklarer ulikhet i livssjanser og levestandard, (4) spørsmål om hvilke sosiale forskjeller som genererer eksplisitte motsetninger og åpen konflikt, (5) spørsmål om hvordan vi kan karakterisere og forstå historisk variasjon i den sosiale organiseringen av ulikhet og (6) spørsmål om hva slags sosiale endringer som er nødvendige for å avskaffe undertrykking og utbytting i kapitalistiske samfunn.

Wright inntar en pragmatisk posisjon, der det nettopp er hvilke spørsmål forskningen søker å besvare som bør avgjøre hvilken tilnærming som er mest relevant:

(...) if it is the case that (...) various approaches are organized around different mixes of anchoring questions, then, depending on the specific empirical agenda, different frameworks of class analysis may provide the best conceptual menu. One can be a Weberian in the morning for the study of class mobility, a Bourdieusian in the

afternoon for the study of the class determinants of lifestyles, and a Marxist in the evening for the critique of capitalism. (Wright 2008: 335)

Forskningen om foreldreskap og klasse kan plasseres i den kategorien klasseforskning Wright (2005a, 2008) omtaler som forskning om *livssjanser*. Når klasse brukes til å forstå ulikhet i livssjanser blir klasse ifølge Wright (2008) typisk forstått i relasjonelle termer, dvs. «by the relationship of people to income-generating resources or assets of various sorts» (s. 331). I forskningen om foreldreskap og klasse betyr dette at forskningsinteressen rettes mot hvordan *foreldrenes* relasjon til slike ressurser både kommer til uttrykk gjennom foreldreskapet, og kommer til å påvirke *barnas* livssjanser.

Wright oppsummerer kjernen i denne tilnærmingen slik: «what you have determines what you get» (s. 332). Hva som ligger i «det du har» og «hva du får» er imidlertid ikke gitt. Wright eksemplifiserer ved å vise til Bourdieu, Marx og Weber. Av disse har Bourdieu den bredeste definisjonen av begge disse størrelsene. I Bourdieus klasseanalyse er spørsmålet om livssjanser koplet til både økonomisk, kulturell og sosial kapital, mens spørsmålet om «hva du får» både refererer til materielle vilkår og symbolske belønninger: «For Bourdieu, then, life chances for both material goods and symbolic status are determined by the relationship to these three forms of capital» (s. 332). Kontrasten er Marx, som har en svært smal definisjon av hva ressurser er i denne sammenhengen: kapital og arbeidskraft. Wright plasserer Webers analyse i en mellomposisjon, siden han, i likhet med Bourdieu, inkluderer ferdigheter («skills») som en distinkt form for ressurs – som former ens «market capacities and thus life chances in a market society» (s. 332). Spørsmålet om livssjanser er videre et viktigere spørsmål for Bourdieu, enn det er for Marx og Weber: «For Bourdieu, the crucial issues in class analysis are found in the interplay between the question about life chances and the problem of subjective identity» (Wright 2005a: 188).

Forskningen om foreldreskap og klasse knytter i all hovedsak an til Bourdieus analyse av klasse og kulturell reproduksjon, og de av hans analytiske begrep som kan brukes til å forstå hvordan det foreldre *har* påvirker hva barna *får*. I det følgende redegjør jeg i korte trekk for de sentrale «conceptual elements» (Wright 2005b) i Bourdieus tilnærming. Jeg vil også

viser hvordan disse er blitt anvendt i forskningen om foreldreskap og klasse, samt hvordan mine analyser forholder seg til dem.

3.2 Objektive vilkår og levd liv

Et viktig poeng hos Bourdieu er at individer alltid erfarer verden fra en bestemt posisjon i et sosialt rom (Bourdieu 1987, 1995). Det sosiale rom er en konstruksjon, en modell, som gjør det mulig å *plassere folk i forhold til hverandre* etter hvor mye kapital (økonomisk, sosial, kulturell) de har og hvordan dette kapitalvolumet er sammensatt (om personen har relativt mer økonomisk enn kulturell kapital, eller motsatt). Bourdieus klasseforståelse er med andre ord grunnleggende relasjonell. Poenget er videre at folk som plasseres nært hverandre i denne strukturen står overfor de samme grunnleggende livs- eller eksistensvilkår. Derfor er det sannsynlig at de vil tenke og oppføre seg på noenlunde lik måte:

To be more precise, the agents who occupy neighbouring positions in this space are placed in similar conditions and are therefore subject to similar conditioning factors: consequently they have every chance of having similar dispositions and interest, and thus of producing practices and representations of a similar kind. Those who occupy the same positions have every chance of having the same habitus, at least insofar as the trajectories which have brought them to these positions are themselves similar. (Bourdieu 1987: 5)

De objektive vilkårene skriver seg altså inn i kroppen, som varige disposisjoner for handling, begrepsfestet som *habitus*. Formidlingen fra objektive vilkår til individuelle disposisjoner skjer gjennom både direkte og indirekte erfaringer (Bourdieu 2007: 102). Samtidig er det ikke noen passiv reproduksjon som foregår. De kroppsliggjorte disposisjonene representerer et generativt prinsipp for handling, som sikrer en form for åpenhet (for eksempel Bourdieu 2007: 38). Prieur (2006: 40) formulerer det slik:

Habitus og praktisk sans er noget, der leves, og der er derfor et rigt rum for variasjon og kreativitet – alt annet end en simpel kopiering eller rutinemæssig repetition af et mønster.

Habitusbegrepet signaliserer også at det individuelle og subjektive er sosialt og kollektivt. Habitus viser videre til det trege, men ikke uforanderlige i mennesket (Prieur 2006: 42). Habitusformer vil endres gjennom livsløpet, ettersom betingelsene en står overfor endres, men aldri radikalt. Det nye gripes ut fra allerede innsosialiserte skjemaer for verdsettelse (Bourdieu 2007; Bourdieu & Passeron 2006): den tidligste oppdragelsen former en «primær habitus» som ligger til grunn for «den etterfølgende konstitusjon af enhver anden habitus» (s. 65). Bourdieu anvender blant annet *forholdet til språket* som familien formidler som eksempel: evnen til å avkode og forholde seg til komplekse strukturer, enten de er logiske eller estetiske, avhenger delvis av kompleksiteten i det språket familien har formidlet og som barnet inkorporerer (s. 100).

Prieur (2006: 43-45) påpeker at Bourdieus teori er bedre egnet til å gripe reproduksjon enn forandring. Men framhever samtidig at det ikke er et stillestående liv Bourdieu beskriver. Det er ikke alltid en perfekt homologi mellom de ytre strukturer og den indre mentale verden. Det vil heller ikke være fullstendig sammenfall mellom posisjoner og habitusformer – noen mennesker vil alltid befinne seg mellom to stoler, eller i motsigelsesfylte posisjoner. Kulturskifter som følge av forandrede livsbetingelser er også en del av dette bildet. Følgelig vil en generasjons opplevelser av hva som selvfølgelig og fornuftig kunne være utenkelig både for den forrige og den neste generasjon.⁵

Prieur framholder også at Bourdieu ikke tematiserte hva den økende samfunnsmessige differensieringen har å si for habitusformer, men anser det som sannsynlig at han ville være enig i at habitusformene blir mer komplekse som følge av at folk inngår i mange ulike sosiale sammenhenger, og at deres kunnskap om andre livsstiler og væremåter er større. Bourdieu skrev imidlertid om hvordan komplekse samfunn består av ulike felt, dvs. mer eller mindre autonome områder med egne spilleregler og verdsettelsesformer, som fordrer radikalt forskjellige habitusformer (Prieur 2006: 45). I komplekse

⁵ Prieur refererer her til Bourdieu, P. (1972): *Equisse d'une theorie de la pratique, précédée du trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, samt den danske oversettelsen fra 2005 (*Viden om viden og refleksivitet*. København: Hans Reitzels Forlag).

samfunn framtrer derfor ikke verden med den samme selvfølgelighet som i mindre differensierte samfunn, og det gir heller ikke mening å snakke om en habitus som er tilpasset *hele* samfunnet. Da anvendes begrepet på et for høyt abstraksjonsnivå. I stedet kan vi snakke om hvor godt tilpasset en habitus er til et bestemt felt.

Bourdieu analyserte dynamikken i flere felt. I forskningen om foreldreskap og klasse er det først og fremst hans analyse av utdanningsfeltet, og hvordan utdanningssystemet bidrar til sosial reproduksjon det vises til (den viktigste referansen er Bourdieu & Passeron 2006). Spørsmålet om livssjanser får derfor en avgrenset betydning: det kommer til å dreie seg om sammenhengen mellom det foreldrene har og det barna oppnår, innenfor dette spesifikke feltet.

Bourdieu's analyse er kompleks, og vanskelig å sammenfatte på en enkel måte. Kortversjonen kan framlegges slik: Utdanningssystemet kan forstås som et felt som fungerer på de dominerende grupperes premisser. Det som anerkjennes som naturlig talent, ferdigheter osv., og som belønnes med sosial anerkjennelse i form av gode karakterer, er tillærte karaktertrekk som følge av en oppvekst i privilegerte hjem. Barn fra slike miljøer stiller derfor på skolen med en form for *symbolsk kapital*, dvs. ferdig utstyrt med et sett av egenskaper som passer som hånd i hanske med skolens krav. Poenget er at disse egenskapene (som lærevillighet, selvdrevenhet, verbale ferdigheter osv) miskjennes som kapital, og i stedet framtrer som naturlige karakteristika ved barna, som det er helt legitimt at skolen anerkjenner (Bourdieu & Passeron 2006: 37). Med Bourdieus egen formulering dreier det seg om egenskaper ved barna som er «unrecognized as capital and recognized as legitimate competence» (Bourdieu 1986/2004). Sestoft (2006: 81) oppsummerer resonnetet presist: For barn fra «møblerte hjem»

(...) er uddannelse en process af social magi, hvorved deres kulturelle arv forvandles til skolekundskaber, og individuelle fortjenester anerkendes i officielle eksamensdiplomer og baner – på sigt – vej for prestigefyldte job og karrierer.

Barn fra hjem som ikke kan utstyre dem med tilsvarende ferdigheter, har mye mindre sannsynlighet for å oppnå tilsvarende anerkjennelse. Gjennom slike prosesser – dvs. kulturelle mekanismer – reproduseres den rådende

samfunnsorden. Reproduksjonen av «strukturen i styrkeforholdene mellom klassene» (Bourdieu & Passeron 2006: 31) skjer altså ikke gjennom åpenlys maktbruk, men gjennom subtile mekanismer som sørger for at også de som kommer dårlig ut lærer å ta for gitt hva slags ferdigheter som gis status, og at det er naturlig at de som mestrer dem belønnes – med gode karakterer, tilgang til høyere utdanning samt prestisjefylte og godt betalte jobber. Bourdieus begrep for prosesser av denne typen er *symbolsk vold*, dvs. prosesser som innebærer at de dominerte kommer til å forstå seg selv og sin situasjon med utgangspunkt i de dominerende klassers persepsjonskategorier.

Bourdieus analyse av utdanningssystemet er kritisert, blant annet for å representere en deterministisk reproduksjonslogikk uten rom for verken personlig mobilitet eller politisk motstand (Esmark 2006; Sestoft 2006: 82). Den er også betraktet som så knyttet til 1960-tallets elitistiske franske utdanningssystem at den ikke har reell overføringsverdi til andre land (Esmark 2006), for eksempel det mer egalitære utdanningssystemet som barn i Norge sorteres gjennom.

I hvilken grad kritikken treffer, eller om den er basert på problematiske lesninger av Bourdieu er ikke temaet her. Poenget mitt er å få fram de sentrale elementene (og sammenhengen mellom dem) i den klasseforståelsen som legges til grunn i forskningen om foreldreskap og klasse, og som også mine analyser (mer eller mindre eksplisitt) utgår fra. Først og fremst handler dette om Bourdieus flerdimensjonale perspektiv på klasse, dvs. klasse som noe mer enn et spørsmål om hva man *har*. Klasse handler også om hva man «er, gjør og gjøres til» (Faber 2008: 17). Vincent og medforfattere (2008b: 7) trekker fram Bourdieus habitusbegrep som særlig viktig for å gripe klasse i denne betydningen:

Bourdieu's concept of habitus – a set of dispositions, of assumptions, of perceptions derived from the assimilation of learning from family, school and the wider social environment (...) – is valuable in explicating class as process not category.

På en tilsvarende måte forklarer Ball (2003: 175-6) relasjonen mellom «objektive» posisjoner og praksis slik:

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 utgangspunkt i dette perspektivet utforsker de fleste studiene i dette feltet nettopp slike prosesser, dvs. hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldres aktivering og investering av de ressurser de har til sin rådighet, og hvordan slike prosesser bidrar til å klasseprege barna – eller strukturere hva barna kan *få* – for å bruke Wrights (2008) terminologi. Wright omtaler dette som forskning om de *mikroprosessene* som påvirker individers livssjanser.

Bourdieu viser til *oppdragelsen* som grunnleggende for reproduksjonen av klassehabituser, men sier samtidig lite om hva det er foreldre *gjør* som bidrar til slike prosesser, slik sitatet under eksemplifiserer (Bourdieu & Passeron 2006: 54):

Oppdragelsen er det væsentligste middel til at sikre den historiske kontinuitet. Den forstås som den proces, i løpet af hvilken den kulturelle arbitraritet realiseres takket være produktionen af den habitus, som producerer praksisser, der stemmer overens med den kulturelle arbitraritet (det vil sige takket være (...) den in-formering, der er i stand til på varig vis at «forme» og «orientere» modtagerne).

Forskningen om foreldreskap og klasse, mitt prosjekt inkludert, kan nettopp ses som forsøk på å konkretisere hva klassepregingen av barn består i – gjennom å beskrive og begrepsfeste ingrediensene i *den magiske sosialiseringssprosess* (Bourdieu 2007: 98).

3.3 Foreldreskap som «social structures in the head»

Bourdieus teori om kroppsliggjøringen av kulturelle skjemaer får fram det naturaliserte ved foreldreskapet i både middelklassen og arbeiderklassen. Lareau (2003: 239) formulerer seg slik:

Like breathing, child rearing usually seemed automatic and unconscious. Parents were scarcely aware that they were orienting their children in specific ways.

Poenget er at foreldres praksiser springer ut av bestemt virkelighetsforståelse, en forståelse av hvem man er og hva man har rett til, som reflekterer ens plassering i en sosial struktur, dvs. «social structures in the head» (Ball et al. 2004: 495).

Når den enkelte i en langstrakt periode er underkastet bestemte sociale forhold resulterer det i et system av varige og transponerbare holdninger, der uttrykker internaliseringen af de materielle omstendigheter, der er karakteristiske for et bestemt miljø og som indskriver sig i den enkeltes bevidsthed som uomgængelige og indiskutable. (Bourdieu & Wacquant 1996: 25)

Med utgangspunkt i denne forståelsen knytter Vincent et al. (2008b: 22) habitusbegrepet direkte til «mothering», og beskriver det de oppfatter som ulike «habitus of mothering». De forstår disse som ulike «logics of practice», dvs. ulike versjoner av hva som er nødvendig og selvsagt i omsorgen for barn som har sitt opphav i ulike kombinasjoner av kapital og «forms of social relationships» (Ball et al. 2004: 494).

Dette perspektivet ligger til grunn for analysene i både artikkel III og artikkel IV. I artikkel III diskuterer jeg blant annet hvorfor det oppleves som umulig for middelklasseforeldre å sette grenser for sin egen involvering i barnet og dets utvikling, med henvisning til Bourdieus teorier om kroppsliggjorte disposisjoner. I artikkel IV diskuterer vi – ut fra samme perspektiv – hvilken betydning middelklasseforeldres «profesjonelle habitus» har for den emosjonelle relasjonen de søker med barnet.

Disse analysene handler, slik jeg ser det, om foreldrepraksiser som har en strategisk *virkning*, dvs. praksiser som vi kan anta bidrar til å utstyre middelklassebarn med ferdigheter, disposisjoner og motivasjoner som markerer dem som middelklassebarn. Hvorvidt slike praksiser også er strategisk *motivert*, dvs. uttrykk for bevisste strategier for å videreføre klasseforankrede privilegier, er et mer komplisert spørsmål.

I mange analyser av middelklasseforeldre anvendes imidlertid begreper som peker i en slik retning, blant annet begreper som strategi, taktikk, metode, investering, innkalkulering osv. Følgende sitat er et typisk eksempel: «We seek to identify the part [enrichment] activities play in parental

strategies for class reproduction» (Vincent & Ball 2007: 1061, min understreking).

Beskrivelser av hvordan middelklasseforeldre er villige til å gjøre trade-offs i forhold til barnets livskvalitet her-og-nå, for å sikre at de er godt forberedt til kampen om de gode posisjonene seinere, understreker dette strategiske elementet (se artikkel I og III). I Bourdieus begrep om habitus er det imidlertid ikke et tydelig skille mellom naturaliserte praksiser og målrettede strategier – eller mellom det bevisste og det ubevisste. Med referanse til Sayer (2005) skriver Reay (2008: 1075) følgende:

While it is analytically possible to abstract out the moral from the instrumental and the conscious from the habitual, in practice the two are complexly interrelated.

Strategisk handling, kan, med utgangspunkt i dette perspektivet, få en nærmest refleksaktig karakter. Lareau (2008: 118) beskriver det slik:

In the theoretical language of Pierre Bourdieu, both black and white middle-class mothers routinely scanned the horizon for opportunities to activate their cultural and social capital on behalf of their children.

Bourdies perspektiv åpner med andre ord for å forstå sosial praksis – som foreldrepraksiser – som målrettede og uttrykk for kroppsliggjorte disposisjoner på en og samme tid. Analysene i alle de fire empiriske artiklene er forankret i dette perspektivet. I artikkel III adresserer jeg også dette spenningsfeltet eksplisitt, og problematiserer betoningen av det strategiske i studier av middelklasseforeldre.

3.4 Foreldrepraksiser: aktivering og investering av kapital

Bourdieu plasserer familien som det sentrale stedet for reproduksjonsprosesser (Bourdieu 1986/2004; Holland et al. 2003; Reay 2000). Hans poeng er at det som skjer på andre felt, er intimt forbundet med det arbeidet som foregår inne i familier. Ikke minst er det Bourdieu omtaler som de tidligste «betingelsene for ervervelse»⁶ av kulturell kapital viktig (Bourdieu

⁶ På engelsk: conditions of acquisition.

1986/2004, 1995). Arbeidet i familien er ifølge Bourdieu (1986/2004: 25) den mest skjulte, og mest determinerende investeringen i barns framtid. Bourdieu selv har plassert mødre som de sentrale aktørene i slike prosesser:

It is because the cultural capital that is effectively transmitted within the family itself depends not only on the quantity of cultural capital, itself accumulated by spending time, that the domestic group possess, but also on the useable time (particularly in the form of the mother's free time) available to it.

Forskningen om foreldreskap og klasse belyser i tråd med dette resonnetet hvordan det foreldre og/eller mødre har av «useable time» fylles med aktiviteter som har en potensielt reproduserende virkning i forhold til klasse. Bourdieu (1986/2004) omtaler dette arbeidet som «a labour of incalculation and assimilation». Analyser av foreldreskapets betydning i kulturell reproduksjon fokuserer, i tråd med dette perspektivet, på hvordan ulike former for kapital kommer til anvendelse, eller blir satt i spill for ulike formål (Allatt 1993; Lareau 2003). Det er med andre ord slike prosesser den virksomheten Bourdieu (1986/2004) omtaler som «domestic transmission» (s. 17) handler om.

Hvilke av kapitalformene til Bourdieu som blir sentrale i empiriske analyser henger sammen med hva som er analysens fokus. I mine analyser har kulturell kapital vært viktigere enn de andre kapitalformene (særlig artikkel IV), selv om også disse er berørt i flere av bidragene (bl.a. i artikkel III). I analyser av engelske middelklasseforeldres valg av omsorgsløsninger og skoler har også sosial og økonomisk kapital stått sentralt (bl.a. Ball et al. 2004; Vincent & Ball 2006). I England er sosial kapital – i betydningen ens sosiale relasjoner – avgjørende for tilgangen til informasjon om hvilke barnehager og skoler som er bra, og hva man må gjøre for å komme i posisjon til å få en plass, mens ens økonomiske kapital – dvs. tilgangen til penger og andre verdier – avgjør hvilken del av markedet det er mulig å kjøpe seg inn i – og dermed hvilke «circuits of care and education» (Ball et al. 1995; Vincent et al. 2008b: 5) barna sluses inn i. Disse kapitalformene blir dermed sentrale for barnas muligheter til å erverve seg kulturell kapital gjennom utdannings-systemet – i betydningen formelle kvalifikasjoner og grunnleggende

kjennskap «den legitime kultur». Et sitat fra Ball og medforfattere (2004: 482) oppsummerer logikken slik:

Taken as a whole the sample of families is relatively affluent and hold forms and volumes of cultural and social capital that allow them to be fairly skilled users of childcare markets. Furthermore, in most cases, they are firmly embedded in local networks of other similarly advantaged families, with whom they share information and recommendations.

Denne analysen berører et av de sentrale poengene hos Bourdieu – og hos mange av dem som analyserer foreldreskap som klasseprosesser – nemlig at ulike kapitalformer virker sammen, og også kan konverteres (Bourdieu 1986/2004). Poenget er altså at de ulike formene for kapital familier besitter ikke opererer hver for seg, men inngår i komplekse samspill (Allatt 1993: 142; Gillies 2005b; Reay 2005a). Mangel på en form for kapital kan i dette perspektivet innebære at man ikke kan aktivere andre former for kapital, slik blant annet Reays (1998) analyser viser. Dessuten kan sosiale relasjoner komme i veien for investeringer av kapital. Vincent og medarbeidere (2008b) har for eksempel beskrevet hvordan middelklasse mødre ikke klarer å aktivere den kunnskapen de besitter om hvordan barn bør stimuleres, hva som er riktig ernæring osv., fordi de vil unngå å trøble til relasjonen til barnets «carer» som ofte har helt andre standarder. Poenget er med andre ord at aktivering av kapital ikke skjer automatisk, og at de ulike kapitalformene ikke bør forstås som avgrensede enheter, men som dynamiske og kontekst-avhengige variabler (Vincent et al. 2008a).

De fleste bidragene forholder seg til kapitalbegrepene på den måten Bourdieu selv har oppfordret til – som «open concepts designed to guide empirical work» (Bourdieu 1990: 107⁷, sitert i Reay 2000: 569). I tråd med dette finnes eksempler på analyser av andre kapitalformer enn de Bourdieus selv opererer med. Både Gillies (2006b) og Reay (2000) har for eksempel anvendt begrepet emosjonell kapital i sine analyser. Et annet eksempel er utviklingen av en bredere og mer dynamisk forståelse av kulturell kapital, enn

⁷ Bourdieu, Pierre (1990), *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press

den Bourdieu la til grunn. Både Reay og medforfattere (2007) og Vincent og Ball (2007) knytter for eksempel an til begrepet om den kulturelle omnivor i analysen av middelklasseforeldres oppdragelsesstrategier: Heller enn en snever opplæring i finkulturens former, eksponerer dagens middelklasseforeldre barna for kulturuttrykk over hele skalaen fra «fin» til «folkelig», med det resultat at barna kan opptre som «kjennere» på tvers av slike skiller – og høste fordeler av denne fleksibiliteten.

Jeg trekker eksplisitt på begrepet kulturell kapital i flere av de empiriske analysene. I artikkel III, for eksempel, koples det jeg begrepsfester som foreldrenes *blikk på barnet* direkte til kulturell kapital; dette blikket forstås som en eksternalisering av kulturell kapital, dvs. et blikk som er utilgjengelig for folk som ikke har inkorporert middelklassekulturens sentrale skjemaer for verdsettelse. I artikkel IV trekker vi også på dette begrepet, og søker å belyse hvordan den emosjonelle relasjonen mellom foreldre og barn inngår i det Bourdieu omtaler som de tidligste betingelser for tilegnelse av kulturell kapital.

Både Bourdieus generelle klasseforståelse og de teoretiske begrepene som inngår i denne, er kritisert. Å gjengi denne kritikken faller utenfor rammene for denne teksten: Mitt prosjekt er ikke å bidra til diskusjonen om hvorvidt Bourdieus klasseforståelse er mer egnet til å fange klasseforhold i dagens samfunn, sammenlignet med for eksempel ny-marxistiske eller ny-weberianske perspektiv. Jeg har heller ikke hatt til hensikt å belyse spenninger i Bourdieus teoretiske univers, for eksempel om teorien om den sosialt strukturerte kroppen er en deterministisk teori som ikke innfanger rasjonell handling. Jeg er opptatt av hvordan Bourdieus analytiske begreper fungerer på et mer «lokalt» nivå, nærmere bestemt hva slags prosesser de gjør det mulig å se når forbindelsen mellom foreldreskap og klasse skal utforskes. De analysene jeg har vist til tilsier at kjernebegrepene i hans modell er nyttige i analyser av reproduksjonens mikroprosesser; de aktiverer blikket for hvordan klasse virker i og gjennom hverdagslige praksiser (Lareau 2008: 117). Som jeg kommer tilbake til i avslutningen, kan Bourdieus grunnleggende tankemodell også anvendes på måter som utvider forståelsen av de prosessene som er involvert i klassepregingen av barn, dvs. hvordan klassehabituser overføres mellom generasjonene.

4 Empirisk grunnlag

De empiriske artiklene er basert på et kvalitativt intervjumateriale som ble samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet *Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år*. I det følgende beskriver jeg hvordan dette prosjektet ble gjennomført, inkludert innholdet i intervjuene, og diskuterer hvilke muligheter og begrensninger det empiriske materialet representerer for mitt formål. Jeg redegjør også for hvordan jeg ser på den analytiske prosessen i arbeidet med kvalitative data, og for hvordan analysearbeidet i denne studien, mer konkret, er blitt gjennomført.

4.1 Utvalg og underutvalg

I alt ble 58 familier rekruttert til prosjektet. Rekrutteringen skjedde i all hovedsak via helsestasjoner i to bydeler i Oslo og i to mindre kommuner i Hedmark. Rekrutteringen i Oslo foregikk ved at forskerne i prosjektet tok kontakt med foreldre med barn i aktuell alder på helsestasjonenes venterom og orienterte om prosjektet. Foreldrene fikk utdelt en informasjonsbrosjyre der hensikten med prosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem, var beskrevet. I tillegg formidlet helsesøstre i noen tilfeller kontakt mellom aktuelle familier og oss. I de to andre kommunene sto helsesøstre for all rekruttering. Det ble også hengt opp plakater på alle helsestasjonene vi rekrutterte fra med invitasjon til å ta kontakt dersom man ønsket å delta i prosjektet. Noen få familier kom inn i prosjektet på denne måten. I tillegg rekrutterte vi i en tidlig fase noen familier fra utkanten av våre egne nettverk.

De aller fleste foreldrene som ble forespurt om å delta svarte ja. En viktig grunn til dette tror jeg er måten prosjektet ble presentert på: som en studie om de aller minste barnas hverdagsliv – et tema vi har svært lite forskningsmessig kunnskap om. At vi rekrutterte fra helsestasjoner, et tiltak som når de aller fleste norske foreldre, innebar også at utvalget ble variert, og at vi fikk med folk med lav utdanning, usikker arbeidstilknytning og/eller dårlig råd; grupper som oftere enn andre takker nei til å delta i forskningsprosjekter.

Første intervjurunde ble gjennomført i 2006-7. 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 2008⁸), og deretter etter at barnet hadde fylt tre år (10 familier, i 2009). 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 skjermet 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 var «etnisk norske» 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).^{9,10} Jeg viser for øvrig til vedlegg I for en oversikt over antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde.¹¹

Det longitudinelle designet har etter min vurdering generert et rikere empirisk materiale enn det studier basert på enkeltintervjuer vanligvis gjør. Dette handler både om at tilfanget av beskrivelser, betraktninger og for-

⁸ Så langt det lot seg gjøre ble det foretatt telefonintervjuer med de familiene som ikke ble intervjuet ansikt til ansikt. I denne runden ble også ti av barnas førskolelærere/dagmammaer intervjuet. Jeg har ikke inkludert telefonintervjuene i mine analyser. Intervjuene med førskolelærere/dagmammaer er del av det empiriske grunnlaget i artikkel V.

⁹ Foreldrepar der en eller begge hadde innvandrerbakgrunn ble re-intervjuet omtrent på samme tid som del av et separat Ph.D.-prosjekt tilknyttet Psykologisk institutt ved Universitet i Oslo. Disse intervjuene er ikke inkludert som del av grunnlaget for mitt prosjekt.

¹⁰ Av de som ble forespurt om å være med på oppfølgingsintervjuer takket to familier nei. En annen familie sa i utgangspunktet ja, men falt ut fordi det var vanskelig å få på plass noen konkret intervjuavtale. Disse ble familiene ble derfor erstattet med nye familier fra samme klassekategori.

¹¹ I artikkel V har vi oppgitt antall familier i runde III til å være 11. Det riktige tallet er 10.

tellinger blir større, og om at det å møte en familie flere ganger over en viss tid gir et annet innblikk i familiens generelle livsbetingelser enn det øyeblikksbildet et enkeltstående intervju gir. Et tilleggspoeng er at de to siste intervjurundene muliggjorde analyser av andre dimensjoner ved foreldreskapet enn det den første intervjurunden gjorde – rett og slett fordi barnet var blitt eldre.

4.2 Intervjuene

Med noen få unntak ble intervjuene foretatt hjemme hos familiene. I de aller flest tilfellene ble foreldreparene intervjuet sammen første gang vi traff dem.¹² De aller fleste av foreldreparene som deltok i de to påfølgende rundene ble også intervjuet minst en gang hver for seg (de fleste i runde 2). Vekslingen mellom par-intervjuer og separate intervjuer har sin bakgrunn i en pågående diskusjon blant kvalitative forskere om hvilke bilder av familielivets kjønnetet som framkommer når man intervjuer på hver av disse måtene (se for eksempel Bjørnholt 2009, 2011; Doucet 2001). For mine analytiske formål, hvor kjønn har vært mindre sentralt, har dette spørsmålet imidlertid ikke vært så viktig.

Intervjuene i samtlige tre runder var skåret over samme lest, og fulgte en vanlig dramaturgi for kvalitative intervjuer, dvs. fra enkle og konkrete spørsmål til en utforskning av valg og praksiser, motivasjoner og handlingsbetingelser. Etter innledende spørsmål om familien, arbeidsliv osv. dreide den første delen av samtalen seg om hvordan foreldrene forsto og forholdt seg til familiepolitiske ordninger som fødselspermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og barnehage. I denne forbindelsen utforsket vi hvordan foreldrene hadde kommet fram til den ordningen de hadde valgt, hva de så for seg framover (i første intervju) og hva de i retrospekt synets om de valgene de hadde tatt (i intervjurunde II og III). Oppfølgingsspørsmål kunne dreie seg om hva andre de kjente gjorde, hva de tenkte om andre måter å gjøre dette på, og om de selv kunne ha tenkt seg andre løsninger. I familier som fikk et

¹² Unntaket var åtte familier, der kun mor ble intervjuet. At fedrene ikke deltok hadde ulike årsaker; noen ønsket ikke å være med likevel, mens andre ble forhindret av praktiske grunner.

barn til mellom runde I og II kartla vi også hvordan foreldrene hadde ordnet omsorgen for dette barnet. I intervjurunde II og III tok vi opp de planene foreldrene hadde hatt første gang vi traff dem, og snakket om hvordan ting ble, og evt. hvorfor de endte med andre løsninger enn de opprinnelig hadde sett for seg.¹³

Den andre delen av intervjuet var et såkalt *livsformsintervju* (Andenæs 2005, 2006; Haavind 1987; Solberg 1995), dvs. en samtaleform som legger opp til å utforske en konkret dag i informantens liv, så detaljert som mulig.¹⁴ I våre intervjuer ble foreldrene bedt om å fortelle om *barnets* dag (som regel dagen før intervjuet) fra det våknet om morgenen, via alle små og store hendelser i løpet av dagen, til det ble lagt om kvelden. Natten og en vanlig helg ble også dekket. Fokuset for samtalen var hva som skjedde, hvem som sto for de ulike handlingene, hvorfor det ble slik, og om dette var måten de vanligvis gjorde ting på (spising, legging, stell, lek, utflukter, besøk osv.). Denne intervjuformen har som utgangspunkt at situasjoner og hendelser får mening ut fra sammenhengen de skjer i: «Fordi samtalen er forankret i gårldagens konkrete hendelser, framstår ikke [intervjupersonenes] refleksjoner løsrevet, men er plassert i den sammenhengen som struktureringen av dagen utgjør» (Andenæs 1996: artikkel 7, side 5). Slike kontekstualiserte beskrivelser av hverdagsliv blir i neste omgang grunnlaget for forskerens fortolkninger. Med denne tilnærmingen vil familiemedlemmenes bane gjennom døgnet være det som rammer inn beskrivelsene, på samme måte som informantens livslinje (se f.eks. Aarseth 2008a) eller andre tilsvarende grep for å organisere intervjuer kan gjøre det. Fordelen med livsformsintervjuet, i denne sammenhengen, er at det knytter foreldreskapet til hverdagslivet, slik dette fortelles fram av informantene. Hvilke aktiviteter og gjøremål som trekkes fram av informantene danner grunnlag for fortolkningen av hva ulike grupper av foreldre anser som betydningsfullt når det kommer til omsorg og oppdragelse.

¹³ I vedlegg II gis en oversikt over de temaene som ble utforsket i samtlige tre intervjurunder, og hvilke som kom til i de påfølgende rundene.

¹⁴ I vedlegg III viser jeg et eksempel på hva slags oppfølgingsspørsmål vi brukte for å komme gjennom de ulike delene av dagen / døgnet – med barnet som utgangspunkt.

Et samtaleintervju vil forløpe forskjellig avhengig av karakteristika ved både forskeren og informanten. I tillegg til personlighetstrekk og «stil» kan faktorer som kjønn og sosial bakgrunn innvirke på hva slags kontakt forskeren og informanten oppnår, og dermed få betydning for hva slags data forskeren får. Aarseth (2008a) berører for eksempel problemene med å oppnå kritisk distanse når man intervjuer folk man identifiserer seg sterkt med. I hennes tilfelle folk tilhørende tilsvarende samfunnssjikt som henne selv, og i samme livssituasjon, mens Skilbrei (2003) skriver om utfordringene med å oppnå tillit når de en intervjuer tilhører andre samfunnssjikt, og har helt andre livsprosjekter enn en selv. Begge forskerne konkluderer for øvrig med at de utfordringene disse situasjonene innebærer lar seg håndtere dersom forskeren er seg dem bevisst.

Omsorgskarriereprosjektet omfattet intervjuer med et bredt utvalg av familier – som vist både familier som tilhører kjernegrupper i henholdsvis arbeider- og middelklassen, og et mer uklart landskap i midten. I tillegg var vi flere intervjuere, i den første intervjurunden fire, i de to påfølgende, to. Noen intervjuer ble også foretatt av to intervjuere, sammen. Derfor er det vanskelig å si noe entydig om variasjon mellom grupper av familier det gjelder etablering av tillit mellom intervjuer og informanter. Samtidig er det mitt inntrykk er at intervjuene med middelklassefolk gjennomgående fungerte bra, i betydningen at begge foreldrene virket komfortable i situasjonen og fant seg til rette i rollen som informanter; slik jeg opplevde dem var de akkurat så informative som informanter forventes å være i denne typen forskningsintervju. At de også er vant til å snakke om og diskutere de tingene intervjuet handlet om, som foreldrepermisjon og kontantstøtten, hadde nok også betydning.

I intervjuene med arbeiderklassefolk var det, slik jeg opplevde det, større variasjon i måten de forholdt seg til det å bli intervjuet. I de fleste tilfeller forløp intervjuene omtrent på samme måte som intervjuene med middelklasseforeldre, som en hyggelig samtale om hverdagslige tema. Men det var også noen informanter som utmerket seg – enten ved å snakke lite og virke uengasjert (lese avis, se på tv, komme for seint til avtalen) eller ved å være svært åpenhjertig og uoppfordret fortelle detaljerte historier om egne, partnerens eller andre familiemedlemmers problemer, for eksempel om gjeld,

rus eller helseproblemer. Dette inntrykket kan reflektere at det *er* høyere forekomst av slike problemer i arbeiderklassen enn i middelklassen, men det kan også handle om at middelklassefolk mer eller mindre bevisst redigerer vekk problemer når de blir intervjuet – enten fordi de ikke opplever dem som relevante for samtalen eller fordi det ikke passer med det bildet de vil gi av seg selv.

Et annet spørsmål er om de temaene vi valgte å dreie samtalen rundt – uten at det var vår hensikt – reflekterer middelklasseideer om hva godt foreldreskap er, og dermed vanskeliggjør en samtale om hverdagsliv som kan fange også arbeiderklasseforeldres prosjekter på deres premisser. Jeg opplevde ikke at dette var et problem i den delen av intervjuet som handler om omsorgsorganisering. Både middelklasse- og arbeiderklasseforeldre beskrev og begrunnet de ordningene de hadde valgt, og framsto generelt som fornøyde og stolte over det de hadde fått til for barnet – uansett hvilken ordning de hadde valgt. Jeg tror dette reflekterer at alle opplever at de velger løsninger som er legitime – i hvert fall i deres sosiale omgivelser.

Livsformsintervjuet er i utgangspunktet en intervjuform som behandler alle likt. Det tar ikke utgangspunkt i temaer som noen informanter er mer fortrolige med enn andre; alle lever et hverdagsliv, og kan fortelle om det. Og for forskeren er alt det som skjer i løpet av den spesifikke dagen som samtalen dreier seg om betydningsfullt, og bidrar til kunnskapen om hva som er viktig for denne familien, og hvordan akkurat de «gjør» hverdagsliv med helt små barn. Selv om det ikke er forskerens intensjon, kan dette fokuset på hva folk gjør, på hva som skjer i løpet av dagen, bidra til å kommunisere at hverdagen *bør* være fylt av gjøremål eller aktiviteter med et innhold. At noen av de foreldrene vi intervjuet følte behov for å unnskyldte seg tror jeg handler om dette. At de fleste av dem som unnskyldte seg var arbeiderklasseforeldre overrasker neppe. Samtidig gjaldt dette et fåtall, også i denne gruppen.

4.3 Etikk: forvaltning av tillit

Å gi tydelig informasjon om prosjektet og om hvordan materialet vil bli oppbevart og brukt inngår i standardprosedyrene for å etablere en tillitsrelasjon til informantene. I tråd med forskningsetiske retningslinjer skal

informantene vite hva prosjektet går ut på, slik at han eller hun kan gi informert samtykke. Informantene skal også kunne ha tillit til at forskerens sørger for at informasjonen de har gitt ikke kan koples til dem, at data-materialet blir oppbevart forsvarlig, og at det bare vil bli brukt i forskningsøyemed. Disse hensynene har etter mitt skjønn blitt godt ivaretatt i Omsorgskarriereprosjektet. Intervjumaterialet er oppbevart i anonymisert form og i tråd med gjeldende retningslinjer fra NSD. Videre er informasjonsplikten ivaretatt både muntlig og skriftlig så vel i forkant av prosjektet som gjennom hele prosjektperioden.¹⁵

Tilliten informanten har vist forskeren ved å stille opp til intervju, må også forvaltes på en god måte når resultatene skal framstilles. Dette er ikke minst viktig når forskeren fortolker folk ut fra rammer som de selv vanligvis ikke forholder seg til – slik som klasse. Jeg har lagt vekt på at det skal komme tydelig fram i alle analysene hvordan klassekategoriene er konstruert, og at fortolkningene av klasseforskjeller *har* et empirisk grunnlag – samt å illustrere dette med sitater og intervjusekvenser.

Jeg har også vært nøye med å anonymisere informanter som blir beskrevet, eller kommer til orde i analysene gjennom sitater. Alle navn som benyttes er pseudonymer. I tillegg er biografiske detaljer byttet ut, som opplysninger om foreldrenes yrke (erstattet med tilsvarende yrker) og eksakte alder (justert forsiktig opp eller ned). Hvis bosted er beskrevet, er beskrivelsene med vilje gjort vage. Noen steder har vi også byttet kjønn på barnet, og/eller på eventuelle søsken.

4.4 Kvalitativ fortolkning: intuisjon og systematikk

Gullestad (2003) fremhever at enhver forskningsprosess inneholder et «intuitivt og skapende element» (s. 244) som det er vanskelig å gjøre rede for. Faber (2008) reflekterer over det samme, og knytter an til Bourdieus begrep

¹⁵ Vi utarbeidet en informasjonsbrosjyre i forkant av prosjektet, samt tre brosjyrer underveis i prosjektperioden. En egen nettside for prosjektet ble også etablert (www.nova.no/omsorgsprosjektet). Nettsiden inneholder en beskrivelse av prosjektet og referanser til samtlige publikasjoner fra prosjektet. Også brosjyrene og annet informasjonsmaterieell er lagt ut her.

den praktiske sans, det at man intuitivt vet hva man skal og bør gjøre i en gitt situasjon – for eksempel stilt overfor en analytisk utfordring.

Det er ikke ligetil at beskrive de kreative ferdigheter, en forsker trækker på i bearbejdingen af det empiriske materiale. Dele af forskningsprocessen indeholder en dimension af tavs viden, håndværk per intuition, vilkårlig erfaring og tilfældighed. (Faber 2008: 72)

Jeg deler Faber og Gullestads oppfatning; det *er* utfordrende å gjøre rede for denne siden ved kvalitative analyseprosesser, dvs. hva det var som fikk en til å forfølge noen fornemmelser, og ikke andre, og å gjøre det på bestemte måter. Hva man mer konkret gjør med sine fornemmelser og antakelser, er det lettere, og kanskje viktigere, å beskrive. Samtidig er det viktig å anerkjenne betydningen av det Polyani¹⁶ (referert i Fog 1994) omtaler som «hidden clues» eller «unaccountable elements in the pursuit of science», dvs. hvordan den kunnskapen vi har om verden gjennom våre egne liv og teoretiske forforståelser utløser assosiasjoner i møtet med et empirisk materiale som vi ikke helt kan gjøre rede for.

Haavinds (2000) grep er å betrakte analysen som en prosess hvor man konfronterer seg selv med alle slags anklager om at de foreløpige resultatene er tilfeldige eller for løst forankret i materialet, nettopp for å unngå å reproducere egne ideer i møtet med materialet. Men, hvordan kan man vite at man har gitt et dekkende bilde av variasjon og motsetninger i et komplekst og uoversiktlig materiale? Svaret er ikke, sier Haavind, at materialet ligger der og kan gjennomgås av hvem som helst – som så ville kunnet komme fram til det samme. Det som må være retningsgivende under tolkningsarbeidet er at det forskeren ser, også skal kunne ses av en annen. Når forskeren analyserer materialet er det derfor med *en imaginær annen* som reisefølge: kan jeg få en annen til å se det slik jeg ser det her og nå? Denne indre dialogen kan forstås som en løpende selvrefleksjon, som skal lede forskerens oppmerksomhet mot hvordan hun forstår det hun forstår og hvorfor hun forstår det akkurat på denne måten.

¹⁶ Polyani, M. (1969): The unaccountable element of science. I: *Knowing and being*, Chicago: The University of Chicago Press.

Poenget er ikke, slik også Kvale (1997: 137) poengterer, hvorvidt en annen posisjon *kan* inntas i forhold til data materialet – det må man ta for gitt – men hvorvidt en leser som inntar forskerens perspektiv også kan se det forskeren har sett, enten han i utgangspunktet identifiserer seg med dette perspektivet eller ikke. Analytiske påstander må med andre ord være transparente, dvs. formulert på en slik måte at premissene for dem er tydelige. Analyser som har denne kvaliteten vil kunne framstå med det Kirk og Miller¹⁷ (sitert i Peräkylä 2004: 290) omtaler som *apparent validity*: når man har lest dem framstår de som *transparently true*.

Idealet om transparens, i denne betydningen, har vært en viktig rettesnor i mine analyser. Artikkelformatet gir samtidig lite rom for å beskrive det systematiske arbeidet som ligger bak de analytiske påstandene som framsettes i de empiriske artiklene. Jeg skal derfor beskrive dette arbeidet noe mer utfyllende her. Det jeg fokuserer på er den generelle tilnærmingen, ikke detaljer rundt hver enkelt analyseprosess.

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.

Haavind (2000) omtaler denne formen for analyse som «fortolkende metode». Slik hun ser det viser fortolkning verken til bestemte teknikker eller til en egen teori om kunnskap, det er «snarere en utbredt sjanger» (s. 16), en måte å forholde seg til et kvalitativt empirisk materiale på. Jeg slutter meg til den ambisjonen Haavind formulerer for denne typen analyser: målet bør være å finne fram til og dokumentere «den best mulige utnyttelse av

¹⁷ Kirk, J. & Miller M.L. (1986): Reliability and validity in qualitative reserach, London: Sage.

materialets muligheter» (s. 25). Stilt overfor en slik ambisjon må forskeren, skriver Haavind videre, ha et rimelig repertoar av ideer som hun prøver ut på materialet, som springer ut av et løpende arbeid med å «søke i materialets innhold etter hva det kan være mulig å finne svar på». Denne søkingen kan ikke følge fastlagte regler: «Fortolkning er en generativ prosess, og standardiserte oppskrifter er verken mulig eller ønskelig» (s. 8, jfr. også Bourdieu & Wacquant 1996: 209).

En lignende posisjon finnes hos Cresswell (2007: 150). Med henvisning til Huberman og Miles¹⁸ skriver han følgende: «Data analysis is not off the shelf; rather it is custom-built, revised, and 'choreographed'». Å fremheve det spesifikke ved hver analyse betyr samtidig ikke at det ikke også finnes fellestrekk, noe generelt og likt i måten kvalitative forskere nærmer seg sitt materiale på:

Undeniably, qualitative researchers preserve the unusual and serendipitous, and writers craft each study differently, using analytic procedures that evolve in the field. But given this perspective, I believe that the analysis process conforms to a general contour. (Cresswell 2007: 150)

Det Cresswell omtaler som «the general contour» beskrives på ulike måter i metodelitteraturen. Fogs (1994: 166 ff) beskrivelse av analyseprosessens tre trinn (hentet fra Jørgensen¹⁹) fremhever hva det generelle – og systematiske – ved kvalitative analyseprosesser kan bestå i. I denne modellen handler det første trinnet om å identifisere sentrale trekk ved fenomenet man studerer, mens det andre dreier seg om korrespondens (dvs. å sortere de regelmessige trekk ved fenomenet fra de tilfeldige) og det tredje om koherens (dvs. å finne og dokumentere dynamiske sammenhenger mellom empiriske trekk i materialet).

Selv om dette ikke er en «oppskrift» jeg har benyttet konsekvent, oppsummerer disse trinnene viktige prosesser i de analysene jeg har

¹⁸ Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994): Data management and analysis methods. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

¹⁹ Jørgensen, P.S. (1989): Om kvalitative analyser – og deres gyldighet. *Nordisk psykologi*, 41(1): 25-41.

gjennomført. En utfordring i dette arbeidet har vært å finne fram måter å analysere materialet på, som også tar hensyn til det som ikke blir sagt eksplisitt, men som samtidig er en viktig del av det empiriske grunnlaget for analysene. Slik Faber (2008) påpeker, kan det uttalte på samme måte som det uttalte peke mot sosiale orienteringer (s. 79). Faber siterer Back²⁰, og hans oppfordring om å «pay attention to the fragments, the voices and stories that are otherwise passed over and ignored».

Å gjøre dette innebærer å finne fram til de spørsmålene som gjør også slike elementer relevante. Slik Bourdieu fremhever (Bourdieu & Wacquant 1996: 209-210), er den måten forskeren velger ut og avgrenser sitt tema av avgjørende betydning i forhold til det vitenskapelige arbeid: forskeren *konstruerer* sin analysegjenstand. Dette arbeidet er en løpende prosess, som foregår i dialog med feltet – og samtidig med at forskningen gjennomføres. Arbeidet tar tid, og man må «famle sig frem» (Bourdieu & Wacquant 1996: 212).

²⁰ Back, L. (2007): *The Art of listening*. Oxford: Berg Publishers.

5 Sammendrag av artiklene

I det følgende redegjør jeg for hva hver av de artiklene som inngår i avhandlingen prøver å si noe om. Hensikten er todelt: dels å vise hvilke spesifikke spørsmål hver av dem adresserer, ut fra hvilket empirisk grunnlag (hele utvalget eller underutvalg), men også å legge grunnlaget for den avsluttende diskusjonen, der jeg forsøker å tydeliggjøre avhandlingens bidrag til de to overordnede diskusjonene i feltet.

Artikkel I: Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, nr. 3 2007

Artikkelen er en litteraturstudie, skrevet i en tidlig fase av prosjektet. I artikkelen gir jeg en oversikt over sentrale temaer og innfallsvinkler i foreliggende forskning med referanse til både norske og internasjonale studier. I tillegg diskuterer jeg hva de perspektivene på klasse forskerne har lagt til grunn, betyr for de respektive analysene. Et siste tema er hvordan foreldreskapets kjønnet er tematisert i disse studiene, og hvilke bilder som trer fram av så vel forskjeller som likheter mellom klasser i så måte.

Feltet ble avgrenset til kvalitativt orienterte studier av foreldrepraksiser, med et uttalt klasseperspektiv. Bidragene jeg fant fram til ble sortert ut fra tilnærmingen, dvs. om studien fokuserte på en avgrenset klassekontekst eller var komparativ (sammenlignet familier/foreldre fra ulike klasser eller ulike klassefraksjoner). I artikkelen redegjør jeg for sju empiriske studier²¹, tre norske, tre fra Storbritannia og en fra USA, med hovedvekt på hver av studienes sentrale funn. Jeg konkluderer videre med at hvilken klasseteoretisk hovedretning forskerne utgår fra (marxistisk, weberiansk, bourdieu-inspirert) har liten betydning for hva slags forskjeller de identifiserer mellom foreldre i

²¹ I de fleste tilfeller har disse studiene blitt presentert i flere bidrag. Omtalen av Lareaus studie fra USA er for eksempel basert på tre bidrag; en monografi og to vitenskapelige artikler.

arbeiderklassen og middelklassen. Samtidig peker jeg på at perspektivene kan ha betydning for hvordan observerte forskjeller fortolkes.

Et annet poeng jeg løfter fram er at klasse mest sannsynlig kommer til uttrykk langs andre dimensjoner i Norge, enn i Storbritannia og USA (hvor de fleste studier på feltet er gjennomført). Jeg trekker fram foreldres forståelser av universelle familiepolitiske ordninger som et mulig inntak til å gripe klassekulturelle forskjeller i velferdsstater som den norske. Jeg argumenterer videre for at en slik utforskning bør ha som utgangspunkt at slike ordninger ikke har et bestemt meningsinnhold, men fortolkes aktivt av foreldre som tar dem i bruk, og at ordningene vil få ulikt meningsinnhold avhengig av den helheten de inngår i. Dette temaet er fulgt opp spesielt i artikkel II (sammenhengen mellom klasse og foreldres fortolkning og bruk av familiepolitiske ordninger) og artikkel V (sammenhengen mellom klasse og foreldres forståelse av barnehagen som omsorgsarena).

Når det gjelder *foreldreskap* argumenterer jeg for relevansen av det perspektivet som avhandlingen er forankret i, dvs. foreldreskap som meningsbærende praksis: Analyser av foreldreskap bør, i tråd med for eksempel Lareau (2003), rette fokus mot de helheter som ulike foreldrepraksiser inngår i. Når det gjelder *klasse* tar jeg imidlertid ikke stilling til hva slags perspektiv som er mest relevant for denne typen utforskning. Samtidig peker jeg på noen viktige spørsmål, som blir diskutert i senere artikler – bl.a. hvordan man kan kombinere et prosessuelt perspektiv på klasse, med en mer konvensjonell kategoriseringslogikk.

Artikkelens bidrag i avhandlingen er først og fremst at den avgrenser og beskriver et forskningsfelt, dvs. redegjør for sentrale problemstillinger og funn, samt metodologier og teoretiske tilnærminger.

Artikkel II: Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. Publisert i *Critical Social Policy*, nr. 1 2010 (med Gunhild R. Farstad som medforfatter)

Temaet i artikkelen er hvordan arbeiderklasse- og middelklasseforeldre forstår og forholder seg til velferdsstatens familiepolitiske ordninger (foreldrepermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og barnehage). Hvordan kombineres disse ordningene, og hvilke forståelser av barn og barns behov reflekterer de

respektive «pakkene»? I artikkelen innføres et analytisk skille mellom kulturelle modeller for omsorg, forstått som kulturelt legitime forståelser av hvordan omsorg for små barn bør organiseres, og familiers konkrete omsorgsprosjekter.

Teoretisk trekker artikkelen på det perspektivet på klasse jeg har redegjort for, foran. Fokuset rettes, i tråd med dette mot hvordan klasse kommer til uttrykk, og reproduseres, gjennom hverdagspraksiser. Tanken som prøves ut i artikkelen er at måten foreldre forholder seg til de muligheter og begrensninger familiepolitikken representerer, kan knyttes til klasse. Samtidig er det ikke disse mønstrene i seg selv som er målet med analysen, men det inntaket mønstrene gir til å forstå den livs- eller erfaringsverdenen de er uttrykk for.

Med utgangspunkt i en analyse av samtlige av intervjuene som ble foretatt i første og andre intervjurunde begrepsfestes to kulturelle modeller for omsorg, nærmere bestemt *et ordnet løp for omsorg* («a tidy trajectory of care») og *et skjermet rom for omsorg* («a sheltered space for care»). Metaforene er ment å fange logikken i hver av de to modellene. I den første modellen, et ordnet løp, ses omsorg som noe delelig, som kan porsjoneres ut til de ulike omsorgsaktørene i en nokså fastlagt rekkefølge, dvs. først mor (alene), så far (alene), og deretter barnehagen. Modellen sentrerer rundt barnets rett til en selvstendig relasjon til hver av foreldrene, og til et selvstendig liv utenfor familien når foreldrepermisjonen er over. Videre forstås barnet som et fleksibelt og robust vesen, som håndterer det å bytte omsorgsperson og omsorgsarena. Barnet forstås også som grunnleggende avhengig av å være i et miljø som tilbyr utfordringer for å utvikle seg optimalt. Fram til ettårsalderen er hjemmet riktig miljø, etter foreldrepermisjonen inntar barnehagen denne plassen – fra ettårsalderen trenger barnet mer enn det foreldrene kan tilby. I artikkelen koples denne modellen for omsorg til middelklassen. Ikke fordi alle middelklasseforeldre forstår omsorg på denne måten, og prøver å virkeliggjøre en slik modell, men fordi informantene som gjør det, nesten uten unntak har middelklassebakgrunn.

Den andre modellen, et skjermet rom for omsorg, representerer en annen måte å tenke om omsorg på, og sentrerer rundt et annet barn. Omsorg forstås her som et udelelig hele, en aktivitet som foregår i familien, med base i hjemmet. Fedrekvoten forstås derfor ikke som en tid for far og barn, men som en mulighet for familien til å være sammen som familie – i en spesiell

tid. Barnet forstås som mer sårbart, mer som en baby, som trenger den stabilitet og ro hjemmet representerer til det har fått noen grunnleggende ferdigheter på plass. Først da kan barnet nyttiggjøre seg det barnehagen kan tilby. Helt konkret løses dette ved at mor tar permisjon uten lønn og mottar kontantstøtte etter at foreldrepermisjonen er over, eller ved å etablere ulike skiftordninger, der også andre enn foreldrene kan inngå. I artikkelen koples denne modellen til arbeiderklassen; med svært få unntak prøvde arbeiderklassefamiliene som deltok i studien å etablere et omsorgssystem som var i tråd med grunnelementene i denne modellen.

Med utgangspunkt i den empiriske analysen diskuterer vi i tillegg hvordan det kan ha seg at blant norske småbarnsforeldre er tidlig barnehagestart koplet til middelklassen og sein barnehagestart til arbeiderklassen, mens mønsteret er motsatt i Storbritannia. Vi argumenterer for at de tilsynelatende helt motsatte valgene foreldre i samme klasseposisjon gjør, er uttrykk for samme underliggende forståelser av barns behov. De omtalte omsorgsmodellene koples – som et ledd i denne argumentasjonen – til mønstre andre forskere har identifisert og begrepsfestet, så som Lareaus (2003) skille mellom middelklassens prosjekt om «intensiv foredling» og arbeiderklassens «til rettelegging for naturlig utvikling», og Gillies beskrivelse av foreldrerollen i tilsvarende grupper, dvs. middelklasseforeldres vektlegging av læring og utvikling og arbeiderklasseforeldres vektlegging av kjærlighet og omsorg.

Artikkel III: Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen.

Publisert i 2008, i boka *Utfordrende foreldreskap* (Gyldendal Akademisk)

I artikkelen utforsker jeg middelklasseforeldres forståelse av barn og hva slags betydning denne forståelsen får for foreldreskapets utforming. Analysen er eksplorerende, og tar utgangspunkt i intervjuer med ett enkelt foreldrepar (i alt tre intervjuer, et felles intervju, og ett med hver av foreldrene). Disse foreldrene er ikke valgt ut fordi de er typiske, men fordi generelle trekk ved middelklasseforeldres forståelse av barn kom særlig tydelig til uttrykk i intervjuene med dem. Derfor er dette caset godt egnet for en utforskning av hva denne spesifikke konstruksjonen av barn og barns behov gjør med foreldreskapet. Og følgelig for en diskusjon av hva denne kulturelle logikken er uttrykk for, og hvordan den kan tenkes å virke i en større samfunnsmessig sammenheng.

Metaforen *blikket for det eksepsjonelle* oppsummerer foreldrenes forståelse av barnet. Poenget er videre at dette er et aktivt og konstruerende blikk, som gjør barnet til en person med bestemte rettigheter. Foreldrene selv forstår de egenskapene og ferdighetene de ser hos barnet som noe barnet i utgangspunktet er utstyrt med, og som de som foreldre må respondere på og følge opp – kontinuerlig. Metaforen *kroppslig beredskap* er ment å fange foreldrenes innstilling til barnet; foreldrene er alltid beredt til å følge barnets initiativ – til lek, kontakt, aktiviteter osv. Blikket og beredskapen kan slik forstås som en spesifikk kulturell dynamikk som er uløselig sammenvevd med den konteksten den etableres i.

Poenget argumenteres fram med utgangspunkt i Bourdieus begreper om kapitalformer – i særdeleshet begrepet kulturell kapital. I en viss forstand er foreldrenes vurderende blikk kulturell kapital; en manifestasjon av innsosialisert kunnskap og komplekse skjemaer for verdsetting – som på en grunnleggende måte uttrykker hvem foreldrene er. På tilsvarende måte er den finstemte responsen foreldrene gir, uttrykk for den 'potente cocktailen' av ressurser som står til deres rådighet. Samtidig er det ikke bare et spørsmål om å ha slike ressurser tilgjengelig, men om å besitte en selvfølgelig viten om når og hvordan de må aktiveres for å svare på barnets initiativ på en adekvat måte.

Analysen leder over i en diskusjon om hvordan dynamikken bør forstås. Er den uttrykk for en (bevisst) strategi for å gi barnet de beste muligheter for å oppnå en solid middelklasseposisjon, eller er den (også) uttrykk for en type handlinger som springer ut av innsosialiserte måter å forholde seg til verden på (som samtidig bærer i seg det som skal til for å oppnå framtidig suksess)? Bourdieus habitusbegrep brukes for å sannsynliggjøre at den sistnevnte fortolkningen har noe for seg.

Artikkel IV: Enriching intimacy: The role of the emotional in the resourcing of middle-class children. Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*, nr. 3 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)

I likhet med artikkel III fokuserer denne artikkelen utelukkende på middelklasseforeldre. Analysen bygger videre på funnene fra artikkel III, men har et snevrere fokus. Mer spesifikt handler den om hvordan foreldrenes forståelse av hva det vil si å være en adekvat person får betydning for hva slags

følelsesmessig fellesskap de søker med barnet. Utgangspunktet for utforskningen er intervjuer med seks middelklassefamilier som er fulgt over tid – i fire av familiene ble foreldrene intervjuet i samtlige tre intervjurunder, mens to av foreldrepårene ble intervjuet i to av intervjurundene. I tillegg analyseres intervjuer med middelklassepar som deltok i en studie medforfatter Helene Aarseth har gjennomført.²²

I denne artikkelen gis diskusjonen av klasse som fenomen liten plass. Samtidig plasserer vi bidraget innenfor et felt der fokuset rettes mot de kulturelle aspektene ved klasse; hvordan klasse leves, og virker i folks hverdagsliv. Artikkelen plasseres også som et bidrag til forståelsen av middelklassebarns «hjemmefordel» (Lareau 2000) når det kommer til skolen. I denne sammenhengen argumenterer vi for å inkludere analyser av intimitetsformer i foreldre-barn-relasjonen i studier av «foreldreeffekten» på barns skoleprestasjoner. I forhold til forskningen om klasse og foreldreskap – med den avgrensingen av dette feltet som ble redegjort for i artikkel I – representerer denne analysen noe nytt. Ikke fordi den fokuserer på det emosjonelle, men fordi tilnærmingen til det emosjonelle er annerledes enn i de studiene som, for eksempel, fokuserer på betydningen av «emosjonell kapital». I motsetning til denne tilnærmingen, som ser emosjonell ressurs som noe foreldre har mer eller mindre av, og som de kan investere i barnet, handler vår analyse om hva som karakteriserer den intimiteten middelklasseforeldrene søker med barna, og hva som kreves av både barna og de voksne for at en slik intimitet kan oppstå.

I artikkelen begrepsfester vi denne intimitetsformen som *berikende intimitet* (enriching intimacy). Dette er en intimitetsform der to *fokuserte selv* møtes i aktiviteter som er berikende for begge parter. Vi tolker denne intimitetsformen som et eksempel på en kulturell form/praksis som oppstår når den allmenne kulturelle bevegelsen mot å anerkjenne barn som aktører på lik linje med voksne, fortolkes innenfor en middelklassekontekst. Med utgangspunkt i en analyse av barns motstand mot foreldrenes krav om fokusert, argumenterer vi for at denne praksisen reflekterer foreldrenes kroppsliggjorte kunnskap om hva som skal til for å bli et fokusert menneske

²²Utvalg og intervjuopplegg er beskrevet i Aarseth (2007, 2008a, b).

– dvs. et middelklasse menneske – og gjenkjennes som et i relevante sammenhenger. Fokuserthet handler da om en bestemt måte å være i verden på, som speiler bestemte skjema for verdsetting.

Vår hypotese er at overføringen av denne typen habitus ikke bare skjer gjennom den typen prosesser andre forskere har belyst (oppfølging av skolearbeid, språklig stimulering, innrulling i utviklende fritidsaktiviteter osv.). Lystfylte prosjekter som innebærer læring og intimitet mellom foreldre og barn, kan, hevder vi, representere spesielt gode «betingelser for ervervelse» (Bourdieu 1995: 45) av det vi forstår som et middelklaseselv. Fokuset på barns motstand og foreldrenes uro får forhåpentligvis fram at vi ikke ser dette som en friksjonsfri prosess.

Artikkel V: Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. Publisert i *The Sociological Review*, nr. 4 2010 (med Ketil Skogen som medforfatter)

Temaet for artikkelen er arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen som omsorgsarena. Analysene er primært basert på intervjuer med de seks arbeiderklassefamiliene som ble intervjuet i samtlige tre intervjurunder. Mens arbeiderklasseforeldre tidligere har vært skeptisk til barnehagen, og har foretrukket uformelle omsorgsarenaer, har barnehagen i løpet av noen få år inntatt en selvfølgelig plass i arbeiderklasseforeldres omsorgsprosjekter – også for de minste barna. Middelklasseforeldre har derimot lenge foretrukket barnehage framfor familiebasert omsorg etter at permisjonstiden er over. Som et bakteppe for analysen av arbeiderklasseforeldres forståelse av barnehagen, redegjør vi for hvordan middelklasseforeldre snakker om barnehagens betydning for barnet, og de strategiene de anvender for å skape sømløse overganger mellom de arenaene barnet beveger seg mellom. Konklusjonen er at middelklasseforeldrenes *integrerende strategier* innebærer at barnehagen og hjemmet framstår som deler av en sammenhengende livsverden – for barnet.

Arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen ser annerledes ut. De identifiserer seg med noen sider av barnehagen, mens de holder andre på en armlengdes avstand. Gjennom slike prosesser tones barnehagens offisielle pedagogiske innhold ned, mens barnehagen som uformell sosial arena forstørres opp som grunnlag for identifikasjon. Barnehagen kan med andre

ord ses som et symbolsk rom som er åpent for ulike fortolkninger. Poenget er videre at arbeiderklasseforeldre, gjennom slike fortolkningsprosesser, opprettholder en forståelse av hjemmet og andre uformelle sammenhenger som arenaer for selvutfoldelse og autonomi.

I artikkelen koples mønstrene i fortolkningene av barnehagen (langs aksene innordning – autonomi) til foreldrenes respektive klasseerfaringer, og deres forståelse av i hvilke sammenhenger folk som dem kan utfolde seg fritt. I diskusjonen trekker vi på Kosellecks (2004, 2007) begreper *erfaringsverden* og *forventningshorisont* – nettopp for å sannsynliggjøre forbindelsen mellom foreldrenes egne klasseerfaringer og den livsverdenen de etablerer for barna.

6 Avslutning

Innledningsvis viste jeg til to pågående diskusjoner i forskningen om foreldreskap og klasse; den ene dreier seg om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap, mens den andre handler om hvordan foreldreskap bidrar til reproduksjonen av klasseforhold. Spørsmålene griper inn i hverandre, men impliserer samtidig ulike svar. Andenæs (2000: 288) diskusjon av ulike typer kunnskapsbidrag, kan tydeliggjøre hva forskjellen består i. Slik hun ser det (med referanse til Polkinghorne 1991²³) kan man skille mellom bidrag i form av *tilstandsbilder* og bidrag i form av *forståelsesmodeller*. Spørsmålet om hvordan klasse kommer til uttrykk gjennom foreldreskap krever, slik jeg ser det, svar av den første typen, dvs. tilstandsbilder i form av «tykke» beskrivelser og kontekstsensitive fortolkninger. Det andre spørsmålet – hvordan foreldreskap bidrar til klassemessig reproduksjon – krever at man også sier noe om *hvordan* (gjennom hva slags prosesser) ulike foreldreskap virker reproduserende, dvs. forståelsesmodeller.

I det følgende skal jeg forsøke å tydeliggjøre hva jeg ser som mine bidrag til diskusjonen omkring begge disse spørsmålene, dvs. om de kommer til «som en spesifisering, en videreutvikling, en utfordring eller en kritikk» (Haavind 2000: 8) av de tilstandsbilder og forståelsesmodeller andre har presentert.

6.1 Tilstandsbilder

I denne sammenhengen handler *tilstandsbilder* om analytiske beskrivelser av hvordan klasseforskjeller i foreldreskap kommer til uttrykk. I norsk sammenheng er velferdsstaten en viktig ramme om foreldreskapet. Norske foreldre nyter godt av en rekke ordninger som enten ikke finnes eller har en helt annen organisering i landene der mesteparten av forskningen om

²³ Andenæs refererer til Polkinghorne, D. (1991): *Generalization and qualitative research. Issues of external validity*. Foredrag ved årsmøtet i American Educational Research Association, Chicago.

foreldreskap og klasse foregår. I land som Storbritannia og USA påvirker klasse foreldres manøvreringer i et omsorgsmarked der betalingsevne og tilgang til «hot knowledge» om hvilke tilbud som er bra, utgjør verdifulle ressurser. I velferdsstater som vår er foreldres markedssituasjon (i denne avgrensede betydningen) et mindre relevant tema å utforske, slik jeg påpekte i innledningen. Artiklene II og V kan leses som forsøk på å finne fram til måter å tematisere foreldreskap og klasse på, i samfunn hvor den typen markeds mekanismer britisk og amerikansk forskning belyser, er satt ut av spill. Påstanden disse artiklene setter fram, og argumenterer for, er at i sosialdemokratiske velferdsstater kommer klasse (blant annet) til uttrykk gjennom de betydninger foreldre i ulike klasser tillegger universaliserende tiltak som foreldre permisjon, fedrekvote og barnehage, og gjennom hvordan de mer konkret forholder seg til dem. Disse analysene bidrar til å *videreutvikle* kunnskapen om hva klasse gjør med foreldreskapet.

Metaforene som oppsummerer de mønstrene vi fant viser til de forståelsene middelklasse- og arbeiderklasseforeldre uttrykte da vi utforsket dette. Sondringen vi gjør i artikkel II mellom *et ordnet løp* og *et skjermet rom*, og i artikkel V mellom *integrerende og atskillende praksiser* i forhold til barnehagen, er likevel ikke artiklenes viktigste kunnskapsbidrag. Metaforene har begrenset holdbarhet som tilstandsbilder; de er gyldige bare så lenge de treffer den virkeligheten de er ment å beskrive. Hvis arbeiderklasseforeldre slutter å bedrive den formen for grensedragning mot barnehagen vi beskrev, eller begynner å forholde seg til fedrekvoten på samme måte som middelklasseforeldre, vil de miste relevans. Det viktigste bidraget er det generelle poenget, nemlig at universelle velferdsordninger på en og samme tid gjør foreldre likere (alle velger fedrekvote og barnehage), og er momenter i prosesser som bidrar til å opprettholde forskjellighet (de veves inn i klassepregete omsorgsprosjekter). Det resultatet blir ikke mindre gyldig dersom det skulle vise seg at våre metaforer ikke lenger har relevans. Familiepolitiske ordninger kan inngå i klassespesifikke omsorgsprosjekter på nye og/eller andre måter enn dem vi beskrev. Det må i så fall sannsynliggjøres gjennom nye kontekst-sensitive beskrivelser og fortolkninger. I parentes bemerket betyr heller ikke våre resultater at markeder ikke er relevante kontekster for utforsking av foreldreskap og klasse i norsk/nordisk sammenheng. Et marked som ville

vært interessant å studere er for eksempel det ekspanderende fritidsmarkedet for spedbarn og småroller; hvem er det som benytter seg av de tilbudene som finnes, og for hvilken hensikt?

6.2 Forståelsesmodeller

Det Andenæs (2000) omtaler som forståelsesmodeller handler i denne sammenhengen om hvordan empirisk observerbare forskjeller mellom arbeiderklasseforeldre og middelklasseforeldre *virker*; dvs. om hva slags sosiale aktører de gjør barn til og hva slags prosesser som er involvert i denne formingen. I litteraturen gis det flere svar. Slik jeg ser det kan de prosessene det vises til med fordel forstås som «en serie beslektede svar på det samme spørsmålet» (Haavind 2000: 17), heller enn som konkurrerende forklaringer.

Mine bidrag til denne diskusjonen er av to typer. Mens noen analyser *utdyper* forståelsen av prosesser som allerede er tematisert i feltet, er det andre som viser til en side ved foreldreskapets reproduserende virkning, som ikke er tydelig begrepsfestet tidligere. Det siste dreier seg, nærmere bestemt, om det jeg forstår som *parallelliteten* mellom foreldrenes klasseerfaringer (i bred forstand) og de erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn. Mitt bidrag er samtidig ikke tematiseringen av en slik parallellitet i seg selv, men konkretiseringen av *rommet for selvutfoldelse* som den dimensjonen parallelliteten kommer til uttrykk og virker gjennom. Resonnementet er inspirert av Bourdieus (1995: 229) analyse av hvordan objektive vilkår transformeres til en praktisk måte å erfare og uttrykke den følelsen en har av sin egen sosiale verdi på: «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».

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, tror jeg vi trenger et begrep som fanger *barns* klassesituasjon, den sosiale verden slik den oppleves fra barns posisjon. Utforskningen av parallelliten 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.

Klassepregingen av barn skjer, som nevnt, også gjennom andre typer prosesser. Jeg skal gå veien om disse før jeg utdyper poenget om barns klassesituasjon. Flere av studiene i dette feltet viser til foreldrepraksiser som har en nokså *direkte virking* på hva slags kompetanse og ferdigheter 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, idrett osv.) utvikler et knippe av ferdigheter, blant annet hvordan de skal 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, hvis viktigste betydning er at barnet settes i en tilstand av «learning readiness» (s. 1072) i forhold til skolen.

Også Lareau (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: 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 selvutfoldelse og selvpresentasjon, eksemplifiserer nettopp denne logikken.

Denne typen foreldrepraksiser inngår samtidig i bestemte sammenhenger (se artikkel IV). I Lareaus (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 er noe mer enn summen av delene som inngår. Enkeltpraksiser virker selvfølgelig på barn, men mye av virkningen kan antakelig tilskrives den helheten disse praksisene inngår i. Hos Lareau er det altså de kulturelle dynamikkene som er virksomme i arbeiderklassen og middelklassen som orienterer barna i ulike retninger. «Domestic transmission» (Bourdieu 1986/2004: 17) er med andre ord 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 form for resignasjon når det gjelder muligheten til å bli sett og hørt («a sense of constraint») i skolen, mens middelklasseforeldres *intensive kultivering* har som konsekvens at middelklassebarn opplever seg som generelt berettiget til individuell respons («a sense of entitlement») fra lærere, trenere og andre i formelle posisjoner.

Analysene i artikkel III og IV knytter an til Lareaus resonnement. I artikkel III er poenget at det ikke bare er summen av de ulike aktivitetene som konstituerer middelklasseforeldreskapet som virker utviklende på barnet, men at middelklasseforeldre gjør disse tingene *hele tiden* i en uavbrutt prosess – som respons på det de tolker som barnets initiativ. Lareaus analyse nyanseres på et viktig punkt: barnets «entitlement», dets rettigheter som subjekt, er ikke bare et resultat av foreldrenes oppdragelsesstrategier, men også en *avgjørende forutsetning* for foreldrenes intensive oppfølging. Mitt poeng er at middelklasseforeldreskapet – fra barnet er født – sentrerer rundt en bestemt konstruksjon av barn; nemlig som kompetente aktører med helt egne «prosjekter» som det er foreldrenes oppgave å fange opp og legge til rette for. Som følge av dette behandler middelklasseforeldre barn *som om* de er aktører på like fot med voksne (jfr. Giddens 1992) allerede før de kan ytre seg verbalt om hva de vil. Denne interaksjonslogikken kan ses som et viktig aspekt ved det Bourdieu (1986/2004: 19) beskriver som «the initial

accumulation of cultural capital» – som den videre akkumuleringsprosessen er avhengig av.

I artikkel IV, som også omhandler middelklasseforeldre og spørsmålet om overføring av kulturell kapital, er poenget å tematisere betydningen av det emosjonelle. Konklusjonen som trekkes i artikkelen er at dette *er* en viktig dimensjon; formingen av middelklassebarn til middelklasesubjekter skjer *også* gjennom den formen for nærhet foreldrene søker med dem. Analysen kan videre leses som en kritikk av begrepet emosjonell kapital, som andre har anvendt. Mens emosjonell kapital forstås som en ressurs foreldre har mer eller mindre av, og som de kan investere i barna (Gillies 2006b; Reay 2004), handler denne analysen om hva det er som driver middelklasseforeldre til å søke en bestemt nærhet med barn, og hva denne nærheten gjør med barn. Begrepet emosjonell kapital er mindre egnet til å gripe det vi omtaler som *berikende intimitet* – som kan tolkes som et aspekt ved det Bourdieu (1986/2004: 19; 1995: 45) omtaler som de tidligste «betingelsene for ervervelse» av kulturell kapital.

Begge disse analysene bidrar med andre ord til *spesifiseringen* av hvilke ingredienser som konstituerer middelklasseforeldreskapet, og hvordan disse bidrar til formingen av barn til middelklassebarn. At jeg til nå utelukkende har fokusert på middelklasseforeldreskapets reproduserende virkning, er ikke tilfeldig. Både i feltet generelt og i mine analyser er dette temaet viet mer oppmerksomhet enn arbeiderklasseforeldreskapet. Analyser av hvordan arbeiderklasseforeldre former sine barn til arbeiderklassebarn står dessuten sjeldnere på egne ben – som regel er middelklasseforeldreskapet med som en mer eller mindre uttalt målestokk. De mange referansene hos Lareau (2003) til ting arbeiderklasseforeldre *ikke* gjør og *ikke* vektlegger når det kommer til barna – sammenlignet med middelklasseforeldre – kan tjene som eksempel. Slike analyser kommer dermed til å bekrefte heller enn overskride det mangelperspektivet de fleste har som uttalt målsetting å overskride. Rett skal være rett: mine analyser går heller ikke fri. I artikkel V gjør vi nettopp et poeng av at arbeiderklasseforeldre *ikke* gjør mye av det middelklasseforeldre anser som helt nødvendig når det kommer til barnehagen. Begrunnelsen for sammenligningen er at middelklasseforeldreskapet trengs som kontrast for å få fram hva det er arbeiderklasseforeldre gjør annerledes.

I likhet med Evans (2006) mener jeg samtidig at forståelsen av hva arbeiderklasseforeldreskapet dreier seg om, og hvordan det bidrar til å forme barn til arbeiderklassebarn *også* må handle om «the attractions of what people take for granted as the working class way of being a person» (s. 12). Vi trenger å vite noe om hvorfor arbeiderklassefolk ikke vil bli som middelklassefolk (jfr. Skilbrei 2010; Skogen & Krange 2010; Willis 1977), dersom vi skal forstå hvordan reproduksjonsprosesser foregår i arbeiderklassefamilier. I artikkel V, som handler om arbeiderklasseforeldres forhold til barnehagen, prøver vi ut en analyse av det jeg tidligere omtalte som *parallelitet* i det erfaringsrommet foreldre etablerer for barn, og deres egne klasseerfaringer, dvs. de erfaringer foreldrene har gjort seg gjennom oppvekst og voksenliv, blant annet knyttet til det arbeidslivet de forholder seg til.

Tanken er at disse erfaringene, livsvilkårene – i bred forstand – gir opphav til det Taylor (2004, sitert i Ball & Vincent 2007)²⁴ 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: 108) omtaler som *forholdet til mulighetene*: Den sannsynlige framtid mening konstitueres i en «vedvarende relation til en verden, som er strukturert ifølge mulighedskategorien (det, der er muligt for os) og umulighedskategorien (det, der ikke er muligt 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: 31). En slik tilnærming ville, slik Bourdieu (2007) framhever, redusere sosiale praksiser til reflekser på objektive betingelser.²⁵ De betingelser folk stilles overfor er, tvert imot, virksomme på betingelse av at de treffer aktører som er blitt betinget til å *gjenkjenne* dem (s. 92). Dessuten må man forstå de skjemaer for persepsjon som folk anvender som «historiske» (Bourdieu 1995: 220), dvs. som kollektive. Poenger er samtidig ikke at det *ikke* er en slik sammenheng, men at ens

²⁴ Taylor, C.(2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

²⁵ Bourdieu uttrykker seg slik: «En mekanistisk praksisteori bestemmer praksissen som en mekanisk reaktion, der er direkte determineret af de forudgående eksistensbetingelser (...).» (Bourdieu 2007: 242, note 81).

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 erfaringskontekstene arbeiderklasse- og middelklasseforeldre etablerer for barn.

At det kan være en parallellitet mellom foreldrenes erfaringer på jobben, 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 (2005a: 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 2000) 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, eller 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 (se artikkel IV).

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 denne 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*.

Mitt resonnement har en konkret empirisk analyse som utgangspunkt – nemlig analysen av hvordan foreldre i arbeiderklassen og middelklassen forstår hjemmet og barnehagen som arenaer, og hva slags *rom for selvutfoldelse* barn kan oppnå begge steder (artikkel V). Med denne analysen som bakgrunn skal jeg forsøke å vise hvordan ulike foreldreskap genererer distinkte erfaringskontekster for barn, forstått som en sosial situasjon som åpner og lukker for bestemte måter å delta i verden på. Poenget er videre – med utgangspunkt i Bourdieus resonnement om praksis – at barn tilegner seg ulike klassehabituser gjennom sin *aktive deltakelse* i disse erfaringskontekstene. Barn er ikke 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 blir foreldreskapet i denne «modellen» å forstå 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).

Poenget er altså at det Lareau beskriver som hverdagslivets tempo og struktur ikke bare påvirker barns måte å være i verden på, på konkrete måter. Disse dimensjonene etablerer også en struktur for barns sosiale erfaringer, som integreres i deres habitus. Og videre, at det er på dette analytiske nivået det er mulig å trekke paralleller mellom barns rom for selvutfoldelse, den *klasesituasjonen* de utleveres til, og foreldrenes klasseerfaringer.

I et forsøk på å konkretisere dette resonnementet skal jeg trekke på den nevnte analysen. Vi fant 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 utvikle 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 rår 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 speiler dette skillet mellom arenaer en rår 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.

Middelklasseforeldres praksiser genererer en helt annen erfaringskontekst, enn det arbeiderklasseforeldreskapet gjør. Både i småbarnsfasen (se artikkel III og IV) og senere (se artikkel IV) sentrerer 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 2005b; 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 erfaringskontekst 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 voksenliv, 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.

6.3 En kort oppsummering

Hensikten med avhandlingen har vært å studere hva klasse gjør med foreldreskapet, og hva foreldreskapet gjør med klasse – med utgangspunkt i kvalitative intervjuer med småbarnsforeldre. En viktig del av arbeidet har bestått i å avgrense analysekontekster, samt å finne fram til typer av foreldrepraksiser som kan belyse disse spørsmålene i norsk sammenheng.

Svaret på det første spørsmålet kan oppsummeres slik: Mye er likt i måten foreldre i ulike klasser «gjør» foreldreskap på. Alle er opptatt av ungene, og gjør sitt beste for at de skal ha det bra, og bli utstyrt med de

ferdigheter som trengs i den framtida foreldrene forventer for dem. Samtidig gjør klasse, forstått som den posisjonen folk erfarer verden fra, noe helt grunnleggende med foreldreskapet. Klasse viser seg både i den forståelsen av barns behov foreldre i ulike klasser legger til grunn, og i utøvelsen av foreldreansvaret. Mine analyser bekrefter altså konklusjonene i foreliggende forskning: vi har å gjøre med distinkt forskjellige kulturelle dynamikker, som speiler foreldrenes plassering i en større samfunnsmessig sammenheng. Samtidig bringer analysene inn et nytt element som har relevans også for policyorientert forskning: Velferdsstatens ordninger har ikke bare en universaliserende virkning, de veves også inn i, og bidrar til å konstituere, klassespesifikke omsorgsprosjekter.

Svaret på spørsmålet om hva foreldreskap «gjør med» klasse er, slik jeg vurderer det, avhandlingens viktigste bidrag. Min konklusjon er at foreldreskapets reproduserende effekt kan knyttes til ulike prosesser, som er virksomme samtidig. Felles for dem er at de bidrar til å forme barns måte å være i verden på, og, med stor sannsynlighet, deres videre livsprosjekter. Noen av prosessene har en direkte virkning, mens andre virker på mer indirekte måter, blant annet gjennom de erfaringskontekster ulike foreldreskap genererer for barn. Poenget med begrepet erfaringskontekst er nettopp at det konstituerer barns (og ikke bare de voksnes) verden som et rom for grunnleggende klasseerfaringer.

Referanser

- Allatt, Pat (1993), «Becoming privileged: The role of family processes». I: I. Bates & G. Riseborough, red., *Youth and inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Andenæs, Agnes (1996), *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Andenæs, Agnes (2000), «Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse». I: Hanne Haavind, red., *kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andenæs, Agnes (2005), «Neutral claims - gendered meanings. Parenthood and developmental psychology in a modern welfare state». *Feminism & Psychology*, 15:209-226.
- Andenæs, Agnes (2006), «"Barns beste" og utviklingspsykologi i velferdsstaten.». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 29:36-50.
- Ball, Stephen J., Richard Bowe & Sharon Gewirtz (1995), «Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts». *Sociological Review*, 43:52-78.
- Ball, Stephen J. & Carol Vincent (2007), «Education, class fractions and the local rules of spatial relations ». *Urban Studies*, 44:1175-1189.
- Ball, Stephen J., Carol Vincent, Sophie Kemp & Soile Pietikainen (2004), «Middle class fractions and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices». *Sociological Review*, 52:478-502.
- Ball, Stephen. J. (2003), *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (1995), *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.
- Bjørnholt, Margunn (2009), «Norwegian Work-Sharing Couples Project 30 years later. Revisiting an experimental research project for gender equality in the family». *Equal Opportunities International*, 28:304-323.
- Bjørnholt, Margunn (2011), «How men became the local agents of change towards gender equality». *Journal of Gender Studies*, 20:3-18.
- Bourdieu, Pierre (1986/2004), «The forms of capital». I: Stephen J. Ball, red., *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*, s. 15-29. London: RoutledgeFalmer.

- Bourdieu, Pierre (1987), «What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups». *Berkeley Journal of Sociology: A critical review*, XXXII:1-17.
- Bourdieu, Pierre (1995), *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre (2007), *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2006), *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant (1996), *Refleksiv sosiologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Byrne, Bridget (2006), «In search of a 'good mix': 'Race', class, gender and practices of mothering». *Sociology*, 40:1001-1017.
- Corsaro, William A. (2005), *The sociology of childhood. Second edition*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cresswell, John W. (2007), *Qualitative inquiry & research design. Second edition*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crompton, Rosemary (1998), *Class and stratification : an introduction to current debates*. 2nd utg. Cambridge: Polity Press.
- Dahlgren, Kenneth & Jørn Ljunggren, red. (2010), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Hilde (2006), *Med barn i byen. Foreldreskap, plass og identitet. Avhandling dr.art.* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dencik, Lars (1989), «Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state». *Acta Sociologica*, 32:155-180.
- Devine, Fiona (2004), *Class practices : how parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doucet, Andrea (2001), "You see the need perhaps more clearly than I have": Exploring gendered processes of domestic responsibility». *Journal of Family Issues*, 22:328-357.
- Duncan, Simon (2005), «Mothering, class and rationality». *The Sociological Review*, 53:50-76.
- Duncan, Simon, Rosalind Edwards, Tracey Reynolds & Pam Allred (2003), «Motherhood, paid work and partnering: values and theories». *Work, employment and society*, 17:309-330.

- Ellingsæter, Anne Lise (2006), «The Norwegian childcare regime and its paradoxes». I: Anne Lise Ellingsæter & Arnlaug Leira, red., *Politicising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*, s. 121-144. Bristol: The Policy Press.
- Ellingsæter, Anne Lise & Lars Gulbrandsen (2007), «Closing the childcare gap: The interaction of childcare supply and mother's agency in Norway». *Journal of Social Policy*, 36:649-669.
- Ellingsæter, Anne Lise & Arnlaug Leira (2006), «Introduction: politicising parenthood in Scandinavia». I: Anne Lise Ellingsæter & Arnlaug Leira, red., *Politicising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*, s. 1-24. Bristol: The Policy Press.
- Elstad, Jon Ivar (1992), «Et klassebegrep for 90-årene». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 33:3-26.
- Elstad, Jon Ivar (2005), «Klasseanalyse i dag - marxistiske og sosiologiske tilnærminger». *Rødt!* 34:48-59.
- Elwin-Nowak, Ylva & Heléne Thompsson (2001), «Motherhood as idea and practice. A discursive understanding of employed mothers in Sweden». *Gender & Society*, 15:407-428.
- Esmark, Kim (2006), «Dansk indledning». I: Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, red., *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*, s. 7-12. København: Hans Reitzels Forlag.
- Evans, Gillian (2006), *Education failure and working class white children in Britain*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Faber, Stine Thideman (2008), *På jagt efter klasse*. Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation. Afhandling Ph.D, Aalborg Universitet.
- Farstad, Gunhild R. & Kari Stefansen (2007), «Ett år og klar for barnehage? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov». *Barn*, 25:29-49.
- Fog, Jette (1994), *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Forsberg, Lucas (2009), *Involved parenthood: Everyday lives of swedish middle-class families*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, Linköping University, Department of child studies.
- Forsberg, Lucas (2010), «Engagerat föräldraskap som norm och praktik». *Sociologi i dag*, 40:78-98.
- Frønes, Ivar (2005), «Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization». I: Jens Qvortrup, red., *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, s. 267-282. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Frønes, Ivar (2007), *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, Anthony (1992), *The transformation of intimacy: Sexuality, love and erotism in modern societies*. Cambridge: Polity Press.
- Gillies, Val (2005a), «Meeting parents' needs? Discourses of 'support and 'inclusion' in family policy». *Critical Social Policy*, 25:70-90.
- Gillies, Val (2005b), «Raising the 'meritocracy': Parenting and the individualization of social class». *Sociology*, 39:835-853.
- Gillies, Val (2006a), «Parenting, class and culture: exploring the context of childrearing». *Community Practitioner*, 79:114-118.
- Gillies, Val (2006b), «Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital». *Gender and Education*, 18:281-293.
- Gillies, Val (2007), *Marginalised mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Gillies, Val (2008), «Perspectives on parenting responsibility: Contextualizing values and practises». *Journal of Law and Society*, 35:95-112.
- Gillies, Val (2009), «Understandings and experiences of involved fathering in the United Kingdom: Exploring classed dimensions». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 624:49-60.
- Griffith, Alison I. & Dorothy E. Smith (2005), *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gullestad, Marianne (1984/2002), *Kitchen-table society : a case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1997), «A passion for boundaries: Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway». *Childhood*, 4:19-42.
- Gullestad, Marianne (2003), «Kunnskap for hvem? Refleksjoner over antropologisk tekstproduksjon, formidling og tilbakeføring». I: Marianne Rugkåsa & Kari Trældal Thorsen, red., *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*, s. 233-262. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hays, Sharon (1996), *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Hennum, Nicole (2002), *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder : om å være mor og far for norsk ungdom*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring.

- Hennum, Nicole (2010), «Mot en standardisering av voksenhet? Barn som redskap i statens disiplinering av voksne». *Sosiologi i dag*, 40:57-75.
- Hertz, Rosanna & Faith Ferguson (1996), «Childcare choice and constraints in the United States: Social class, race and the influence of family views». *Journal of Comparative Family Studies*, 27:249-280.
- Holland, Janet, Jeffrey Weeks & Val Gillies (2003), «Families, intimacy and social capital». *Social Policy & Society*, 2:339-348.
- Holloway, Sarah L. (1998), «Local childcare Cultures: moral geographies of mothering and the social organisation of pre- school education». *Gender, Place and Culture*, 5:29- 53.
- Holter, Harriet, Hildur Ve Henriksen, Astrid Gjertsen & Haldis Hjort (1975), *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax.
- Haavind, Hanne (1987), *Liten og stor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne (2000), «På jakt etter kjønnete betydninger». I: Hanne Haavind, red., *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, s. 7-60. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haavind, Hanne (2006), «Midt i tredje akt? Fedres deltakelse i det omsorgsfulle foreldreskap». *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43:683-693.
- Koselleck, Reinhart (2004), *Futures past: On the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.
- Koselleck, Reinhart (2007), *Begreper, tid og erfaring. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krange, O. & K. Skogen (2007), «Kodebok for den intellektuelle middelklassen». *Nytt norsk tidsskrift*, 24:227-242.
- Krange, Olve & Ketil Skogen (2010), «The Hammertown mechanism. Cultural resistance and political marginalization.». I: Thomas Dunk, red., *Transitions in Marginal Zones in the Age of Globalization: Case Studies from the North and South*, s. 223-248. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies.
- Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lareau, Annette (2000), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. 2. ed.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

- Lareau, Annette (2008), «Watching, waiting, and deciding when to intervene: Race, class, and the transmission of advantage». I: Lois Weis, red., *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York: Routledge.
- Morgan, David (1996), *Family connections: An introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- Olsen, Bennedichte C. Rappana & Bente Puntervoll Bø (2008), «Utfordrende foreldreskap – en innledning». I: Bennedichte C. Rappana Olsen & Bente Puntervoll Bø, red., *Utfordrende foreldreskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Peräkylä, Anssi (2004), «Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction». I: David Silverman, red., *Qualitative research. Theory, Method and Practice*, s. 283-304. London: Sage Publications.
- Prieur, Annick (2006), «En teori om praksis». I: Annick Prieur & Carsten Sestoft, red., *Pierre Bourdieu. En introduksjon*, s. 23-69. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, Annick (2009), «Klasse – borte, borte, titt, tei». *Sosiologi i dag*, 39:27-41.
- Reay, Diane (1998), «Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender». *Sociology. Special Issue on 'class, culture and identity'*, 32:259-275.
- Reay, Diane (2000), «A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education». *The Sociological Review*, 48:568-585.
- Reay, Diane (2004), «Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class». *The Sociological Review*, 52:57-74.
- Reay, Diane (2005a), «Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling». *The Sociological Review*, 53:104–116.
- Reay, Diane (2005b), «Mother's involvement in their children's schooling: Social reproduction in action». I: Gill Crozier & Diane Reay, red., *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*, s. 23-37. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Reay, Diane (2008), «Psychosocial aspects of white middle-class identities: Desiring and defending against the class and ethnic 'other' in urban multi-ethnic schooling». *Sociology*, 42:1072-1088.
- Reay, Diane, Sumi Hollingworth, Katya Williams, Gill Crozier, Fiona Jamieson, David James & Phoebe Beedell (2007), «'A darker shade of pale?' Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling». *Sociology*, 41:1041-1060.
- Savage, Mike (2003), «Review essay: A new class paradigm?». *The British Journal of Sociology of Education*, 24:535-541.

- Seljestad, Lars Ove (2010), «I begynnelsen var klassereisa». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 28-40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sestoft, Carsten (2006), «Bourdieu's uddannelsessociologi». I: Annick Prieur & Carsten Sestoft, red., *Pierre Bourdieu. En introduktion*, s. 71-114. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skarpenes, Ove (2007), «Den "legitime kulturens" moralske forankring». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48:531-564.
- Skarpenes, Ove & Rune Sakslind (2010), «Education and egalitarianism: the culture of the Norwegian middle class». *The Sociological Review*, 58:119-243.
- Skeggs, Beverly (1997), *Formations of class and gender. Becoming respectable*. London: SAGE Publications.
- Skilbrei, May-Len (2003), *"Dette er jo bare en husmorjobb": Ufaglærte kvinner i arbeidslivet. Avhandling Dr. Polit.* Oslo: NOVA, Rapport nr. 17/2003.
- Skilbrei, May-Len (2004), «Mine, dine og våre saker: likestillingspolitikk for viderekomne». *Kvinneforskning*, 27:76-92.
- Skilbrei, May-Len (2005), «Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: om å være vanlig, arbeidssom og anstendig». *Sosiologi i dag*, 34:50-68.
- Skilbrei, May-Len (2010), «Den som står med begge beina planta på jorda står stille: Om kjønn og klassereiser». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 43-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Ketil & Olve Krange (2010), «Middelklasse-makt? Nei takk! Et essay om kulturell motstand». I: Kenneth Dahlgren & Jørn Ljunggren, red., *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, s. 157-168. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, Ketil, Kari Stefansen, Olve Krange & Åse Strandbu (2008a), «Kommentar til artikkelen "Den 'legitime kulturens' moralske forankring": En pussig utlegning av middelklassens selvforståelse.». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:259-264.
- Skogen, Ketil, Kari Stefansen, Olve Krange & Åse Strandbu (2008b), «Sluttrepplikk til Skarpenes og Sakslind». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:435-440.
- Solberg, Anne (1995), «The challenge in child research: From 'being' to 'doing'». I: Julia Brannen & Margareth O'Brien, red., *Children in families. Research and policy*. London: Falmer Press.
- Stefansen, Kari & Gunhild R. Farstad (2008), «Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter. Betydningen av klasse». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49:343-374.
- Sveen, Karin (2000), *Klassereise. Et livshistorisk essay*. Oslo: Forlaget Oktober.

- Vincent, C., S. J. Ball & A. Braun (2008a), «'It's like saying "coloured"': understanding and analysing the urban working classes». *The Sociological Review*, 56:61-77.
- Vincent, C., A. Braun & S. J. Ball (2008b), «Childcare, choice and social class: Caring for young children in the UK». *Critical Social Policy*, 28:5-26.
- Vincent, Carol (2010), «The sociology of mothering». I: Apple. Michael J., Stephen J. Ball & Louis A. Gandin, red., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Vincent, Carol & Stephen J. Ball (2007), «'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions.». *Sociology*, 41:1061-1077.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Annette Braun (2010a), «Between the estate and the state: struggling to be a 'good' mother». *British Journal of Sociology of Education*, 31:123-138.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Sophie Kemp (2004a), «The social geography of childcare: making up a middle-class child». *British Journal of Sociology of Education*, 25:229-244.
- Vincent, Carol, Stephen J. Ball & Soile Pietikainen (2004b), «Metropolitan mothers: Mothers, mothering and paid work». *Womens Studies International Forum*, 27:571-587.
- Vincent, Carol & Stephen. J. Ball (2006), *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Vincent, Carol, Annette Braun & Stephen J. Ball (2010b), «Local links, local knowledge: Choosing care settings and schools». *British Educational Research Journal*, 36:279-298.
- Walkerdine, Valerie & Helen Lucey (1989), *Democracy in the kitchen. Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- Weis, Lois (2007), «Introduction». I: Lois Weis, red., *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York: Routledge.
- Willis, Paul (1977), *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Wright, Eric Olin (2005a), «Conclusion: If "class" is the answer, what is the question?». I: Eric Olin Wright, red., *Approaches to class analysis*, s. 180-192. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Eric Olin (2005b), «Introduction». I: Eric Olin Wright, red., *Approaches to class analysis*, s. 1-4. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wright, Eric Olin (2008), «Logics of class analysis». I: Annette Lareau & Dalton Conlon, red., *Social class: How does it work?*, s. 329-349. New York: Russell Sage Foundation.
- Aarseth, Helene (2007), «Between labour and love: the re-erotization of homemaking in egalitarian couples». *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*:133-143.
- Aarseth, Helene (2008a), *Hjemskapingens moderne magi. Avhandling Dr. Polit.* Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Aarseth, Helene (2008b), «Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 32:4-21.

Artikkel I:

Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet.
Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap

Publisert i *Sosiologisk tidsskrift*, nr. 3 2007

FAMILIENS ROLLE I REPRODUKSJONEN AV ULIKHET. KUNNSKAPSBIDRAG FRA KVALITATIVE STUDIER AV FORELDRESKAP

Kari Stefansen
kari.stefansen@nova.no

The role of the family in the reproduction of inequality. Contributions from qualitative research on parenthood

The role of the family in the reproduction of inequality is largely ignored in Norwegian sociology, while in contemporary British and American sociology there is a qualitative tradition aimed at exploring social class differences in parental practices. The aim of these studies is to identify class differences and to understand the mechanisms that contribute to the ongoing reproduction of inequality. The main objective of this paper is to describe the class-based parental practices identified in this body of literature and to discuss the class models that are applied. What is the significance of the explicit class perspective in the analysis of parental practices? The paper also discusses the significance of gender for class-based reproduction, and comments briefly on possible implications from the studies discussed for empirical research in a Norwegian context.

Keywords: *Parenthood, Social class, Gender, Reproduction of inequality.*

Innledning

Norsk samfunnsforskning er full av beskrivelser av forskjeller mellom folk som har vokst opp i ulike klasser. Skoleprestasjoner, utdanningsvalg, helse, fritidsysler, politisk deltakelse, seksuell debut, røykevaner og en hel rekke andre ting ser ut til å være koplet til den oppveksten man har hatt. Det er åpenbart «noe» ved den familien man er sosialisert i som skaper forskjeller. Hva som mer konkret foregår i familier og som skaper disse forskjellene, er imidlertid lite studert i norsk familiesosiologi, om vi ser bort fra klassikeren *Familien i klassesamfunnet* av Holter, Henriksen, Gjertsen og Hjort fra 1975.

Internasjonalt finnes en nyere kvalitativ forskningstradisjon for utforskning av foreldreskapet som klasserelaterte praksiser. Forskerne som kan plasseres innenfor denne tradisjonen tar mål av seg til både å identifisere og beskrive forskjeller mellom ulike klasser når det gjelder foreldrepraksiser, og å finne fram

til de praksisene som kan koples til mekanismer for sosial reproduksjon. Utgangspunktet for studiene er at det som skjer i familien bidrar til den stadige reproduksjonen av observerbare forskjeller mellom individer med ulik klasseforankring. Studien kan ses som forsøk på å komme nærmere hva som skjer i den «sorte boksen» mellom foreldrenes klasseposisjon og barnas livsbaner. Studien kan derfor gi nyttige innspill til kvantitative studier som anvender klasse som en årsaksvariabel uten å spesifisere hva det er som gjør at klasse «virker på» utfallsvariabelen.

I denne artikkelen tar jeg for meg sentrale studier i denne tradisjonen, og forsøker å løfte fram hvilke foreldrepraksiser som er identifisert som spesifikke for ulike klasser. Et viktig anliggende er å diskutere hva det eksplisitte klassefokus bidrar med i analysene. Hvilke aspekter ved «klasserealiteten» er det som får betydning for familiens indre liv, gitt de klassesdefinisjonene de ulike bidragene utgår fra, og gjør det noen forskjell for analysen om forskerne anlegger forskjellige forståelser av klasse? Et tilleggsspørsmål handler om kjønn. Hvordan forholder disse studiene seg til foreldreskapet som et kjønnert prosjekt? Eller mer presist: Kan klasserelatert reproduksjon i det hele tatt forstås uten å trekke inn foreldreskapets kjønnethet? Et siste tema er hvilke anvisninger denne litteraturen gir for empiriske utforskninger av reproduksjonsmekanismer i en norsk kontekst, hvor klassekartet ser annerledes ut enn i mange andre land, og hvor en ekspansiv velferdsstat tilbyr stadig flere universelle ordninger for småbarnsforeldre.

Begreper og avgrensninger

Utgangspunktet for artikkelen er studier som analyserer familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet gjennom å fokusere på ulike sider ved foreldreskapet. Tilnærmingen i disse studiene kan beskrives som praksisorientert. Foreldreskapet forstås som noe som «gjøres». Hva som ligger i et begrep som foreldrepraksiser, er likevel ikke entydig. Begrepet rommer et stort mangfold av handlinger og væremåter som er med på å forme barns hverdagsliv. Flere av studiene jeg vil diskutere bruker ikke begrepet foreldrepraksiser, men studerer sider ved foreldreskapet som det er rimelig å definere som foreldrepraksiser. Det dreier seg for eksempel om mødres arbeid for å løse barna sine gjennom skolehverdagen (se Reay, 1998, 2005), foreldres valg av omsorgsløsning for småbarn (Ball, Vincent, Kemp og Pietikainen, 2004) og valg av skoler eller boområder i familier med større barn (Ball, Bowe og Gewirtz, 1995). Slike temaer kan betraktes som ulike innfallsvinkler til analysen av hva foreldres praksiser betyr for barns livsbaner.¹

Felles for studiene jeg tar utgangspunkt i er at de har et eksplisitt fokus på

hva klasse betyr for hvordan foreldre «gjør» foreldreskapet, og at de har en kvalitativ tilnærming til feltet de studerer.² Det empiriske materialet de bygger på består av kvalitative intervjuer med foreldre, i noen tilfeller kombinert med feltarbeid. Med et par unntak er bidragene hentet fra britisk og amerikansk forskning. De to norske studiene (Gullestad, 1984 og Skilbrei, 2003, 2004, 2005) jeg trekker inn, har et videre fokus enn de øvrige bidragene. Både Gullestad og Skilbrei er opptatt av foreldrepraksiser, men har studert disse som ett av flere aspekt ved arbeiderklassekvinnens livsform.

I den videre framstillingen har jeg funnet det hensiktsmessig å skille mellom studier som har empirisk materiale fra ulike klasser eller klassefraksjoner, og studier som har empiri om familier fra en klasse og som bruker allmenne forståelser eller annen litteratur for å skape en kontrast i analysen. I praksis har dette vist seg å være studier av arbeiderklassefamilier.

Etnografiske studier av arbeiderklassefamilier

Under denne overskriften har jeg plassert to norske studier som i utgangspunktet har et videre fokus enn foreldrepraksiser, nemlig Marianne Gullestads (1984) klassiske studie av unge arbeiderklasse mødre i Bergen og May-Len Skilbreis (2003, 2004, 2005) studie av yrkesaktive arbeiderklassekvinner i Oslo. I tillegg trekker jeg inn Mitchell og Greens (2002) studie av unge arbeiderklasse mødre i England.

Verken Gullestad (1984) eller Skilbrei (2003) opererer med strenge definisjoner av klassebegrepet. Felles for dem er at de har gjort feltarbeid blant folk som uansett hvilken klassemodell man velger ville blitt plassert i arbeiderklassen. Gullestads feltarbeid ble gjort blant 15 familier i Bergen rundt 1980, mens Skilbreis studie er basert på intervjuer med 30 voksne kvinner som arbeider i renholds- og dagligvarebransjen, samt feltarbeid på arbeidsstedene deres. Gullestad ender opp med å slutte seg til en weberiansk modell, hvor andre faktorer enn posisjonen i det økonomiske systemet har betydning. Hun er også opptatt av klasse som identitet, og viser hvordan hennes informanter trekker tydelige skiller mellom seg selv og andre, både oppover og nedover. Det samme viser Skilbrei (2003), men verken Skilbrei eller Gullestad diskuterer hvorvidt en slik form for klassebevissthet er avgjørende for å kunne snakke om sosiale klasser. I stedet beskrives klasse av Skilbrei (2003:125) som et «materielt og kulturelt handlingsrom», dvs. som rammer valget av livsform må forstås i forhold til. Gullestad (1984) fokuserer på det samme, og fremhever hvordan atferd, verdier og ideer knyttet til foreldreskap spilles ut innenfor bestemte sosiale grenser.

I Skilbreis studie diskuteres moderskapet i relasjon til yrkeslivet, mens

Gullestad er opptatt av hvordan det å ha omsorg for små barn er vevet inn i kvinnenes livsprosjekt. Et viktig poeng hos begge forfatterne er at mødrenes balansering mellom yrkesliv og omsorg for barn er en viktig side ved foreldreskapet. Selv om analysene i disse bidragene er begrenset til en klasse, peker de i retning av omsorgsorganisering (i utvidet forstand) som et sentralt tema når forskjeller mellom ulike klasser skal studeres. Et annet aspekt som kan løftes fram er «kjønningen» av foreldrepraksisene. Det er mødrenes tilpasninger som beskrives som sentrale, ikke fedrenes.

Hvordan ser så disse praksisene ut i arbeiderklassen? Skilbrei og Gullestad beskriver kvinneliv med mange fellestrekk. Arbeiderklassekvinnene var ikke opptatt av likestilling i tradisjonell forstand. De hadde ingen sterk yrkesorientering, og ønsket ikke å jobbe mens barna var små. De anså seg som heldige som hadde kunnet være hjemme før barna begynte på skolen, og de som jobbet valgte løsninger som innebar at jobben ble tilpasset familiesituasjonen, og ikke omvendt. For kvinnene som hadde jobb var familiemedlemmer og nettverk av stor betydning for å få til en omsorgsløsning for barna. Et siste fellestrekk er at familien og hjemmet framsto som en viktig selvrealiseringsarena for kvinnene. På et mer symbolsk nivå handlet omsorgsstrategiene deres om moral, om å leve et anstendig kvinneliv. Skilbrei (2004) diskuterer også om den eksplisitte motstanden mot likestillingsidealene kan tolkes som en form for kulturell motstand mot middelklassens normative idealer: «Jeg mener kvinnene befant seg midt i en arbeiderklassekultur som er mer avgrensbar enn vi ofte tenker oss at en slik kultur er i dagens samfunn, og dette skapte muligheter for et alternativt verdisystem som kan brukes til å yte motmakt mot middelklassehegemoniet» (s. 83).

Gullestad gir mer inngående beskrivelser enn Skilbrei av hvordan kvinnene konkret forholdt seg til barna sine. Disse praksisene handler både om praktiske sider ved foreldreskapet, og om utformingen av relasjonen mellom foreldre og barn. En viktig observasjon er at mødre skapte balanse mellom nærhet og distanse til barna sine ved å være tilgjengelige, men samtidig ikke ta for mange initiativ i forhold til dem. Konsekvensen var at barna ble uavhengige og autonome, i tillegg til at praksisene oppmuntret til danning av jevnaldningsgrupper og en egen barnekultur. Barna fikk ikke spesiell oppmerksomhet i møte med voksne, og de fikk ikke lov til å avbryte når de voksne snakket. Fra barna var i toårsalderen fikk de lov til å leke ute sammen med andre barn uten at det var voksne til stede. For mødre handlet dette om at barna må lære seg reglene «der ute». Livet er en kamp, som de må være rustet til å delta i. Samtidig skal ikke ungene være for mye ute. Tegnene på at man er anstendige mødre er blant annet at ungene ikke er for lenge ute om kvelden og at de er rene og pene i tøyet.

Anstendighetstemaet er også til stede blant de unge engelske arbeiderklasse-mødrene Mitchell og Green (2002) intervjuet. I likhet med de to norske studiene tematiserer også denne hvordan mødrene posisjonerer seg i forhold til andre grupper, særlig de som ikke er gode mødre i deres øyne. Blant de unge britiske mødrene ser dette særlig ut til å handle om kvinner som ikke passer godt nok på ungene sine, for eksempel lar dem leke ute i gata, og om mødre som er mye ute på byen. Selv fremhever de hvordan de begrenser turene på byen, og at de sørger for å ha pålitelige barnevakter hvis de går ut.

Heller ikke denne studien har noen eksplisitt klassesdefinisjon. Forskerne kommenterer at de foretrekker å bruke betegnelsen arbeiderklasse og ikke underklasse om posisjonen til jentene de har intervjuet. I oversikten over jentenes yrkesbakgrunn kommer det fram at en stor andel av dem er arbeidsledige, flere er i skolealder, mens de øvrige arbeider deltid i ufaglærte yrker.

Fokuset på klasse i disse studiene får tydelig fram at klasse har betydning for så vel livsbetingelser som identitet. Kvinnene identifiserer seg ikke nødvendigvis som arbeiderklassekvinner, men har likevel en klar oppfatning av hvem de er og ikke minst hvem de ikke er. Grensedragningene handler blant annet om hva som regnes som det gode – eller anstendige – moderskapet. Beskrivelsene peker i retning av et begrep jeg skal komme tilbake til senere – nemlig eksistensen av «local moral geographies of mothering» (Vincent, Ball og Pietikainen, 2004b), dvs. at moderskapet har en underliggende moralsk grammatikk som er lokalisert til bestemte steder, samfunnssjikt osv. Forskerne får også fram at praksisene er koplet til en mer eller mindre autonom kultur som ikke nødvendigvis speiler middelklassens idealer om foreldreskap. Dermed peker de også på hvordan idealer for foreldreskap ikke er nøytrale, men inngår i en stadig kamp om makt og kulturelt hegemoni.

Komparative studier: Forskjeller mellom arbeiderklasse- og middelklassefamilier

Et annet knippe studier baserer seg på intervjuer med familier fra både arbeiderklassen og middelklassen. Spørsmålene som belyses handler både om hvilke forskjeller forskerne identifiserer og hvordan disse forklares.

Marxistiske perspektiver

I norsk sammenheng er det boka *Familien i klassesamfunnet* (Holter et al., 1975) som først og fremst assosieres med klasseanalyser av familielivet. Forskerne bak denne boka har et uttalt marxistisk klassebegrep, og distanserer seg fra weberianske forståelser av klasse. Sistnevnte handler ikke om virkelige klasser ifølge forskerne. Grensene mellom de ulike samfunnslagene settes vilkårlig ut fra

variabler som inntekt, utdanning, sosial anseelse osv. Klassene blir derfor ikke virkelig eksisterende sosiale enheter, men forskerens abstraksjoner, en vilkårlig inndeling på et faktisk kontinuum. I motsetning til dette fremhever Holter m.fl. det marxistiske perspektivet, hvor klassene er konstituert i forhold til den samfunnsmessige totalitet, og hvor forholdet til produksjonen står helt sentralt. I selve analysen har forskerne brukt opplysninger om den mannlige partens yrke, utdanning og inntekt til å plassere familiene i ulike klasser. Forskerne skiller mellom arbeiderfamilier, mellomsjikt og borgerlige familier, men presenterer først og fremst sammenligninger mellom arbeiderfamiliene og de borgerlige familiene. Med familier i «borgerlige kategorier» menes familier der far er ansatt i ledende sjikt i de teknisk-økonomiske systemer, «arbeiderklassen» består av familier der far deltar direkte i produksjonen, og «mellomlagene» eller «mellomsjiktet» er definert som de store grupper som ikke tilhører noen av disse klassene, dvs. lavere funksjonærer og tjenestemenn.

Utgangspunktet for prosjektet er formulert i tråd med det marxistiske grunnperspektivet: De krefter som former familien, er først og fremst å finne i produksjonssystemet. Hypotesen er at ytre materielle forhold virker direkte inn på hvordan foreldre i ulike klasser forholder seg til barnas utfoldelsesbehov. Målet med analysene er å beskrive formidlingen fra samfunnsstrukturer til familieinteraksjon, å analysere forholdet mellom det som foregår rundt familiene og det som foregår i familiene.

Den metodiske tilnærmingen er eksperimenterende, og rommer flere ulike framgangsmåter. I alt hadde forskerne kontakt med 39 familier som hadde barn i alderen 10–12 år. Forskerne benyttet både intervju, observasjon og standardiserte spørreskjema som metode.

I analysene ser forskerne på forskjeller når det gjelder rolledifferensiering i familien, sosialisering, samhandlingsstil m.m. I denne sammenhengen er sosialisering det aspektet som ligger nærmest det jeg har beskrevet som foreldrepraksiser. Forskerne identifiserer forskjeller i de verdier foreldrene vektlegger – kjapt oppsummert handler dette om selvstendighet i de borgerlige familier og lydighet i arbeiderklassefamiliene. I tillegg finner de forskjeller når det gjelder graden av familieorientering hos fedrene (arbeiderfedrene er mer sammen med familien og trives mer med det, sammenlignet med de borgerlige fedrene). Dessuten betyr slekta mer for arbeiderklassefamiliene generelt: Der arbeiderfamiliene har nettverk som er slekts- og familieorienterte, har de borgerlige familiene større, men løsere nettverk.

Hvordan kopler de så disse mønstrene til den marxistiske forståelsen av klasser? De analysene som presenteres i boka er for detaljerte til å kunne gjengis her, og flere av dem bærer preg av å være en type tankeeksperimenter som bare er løselig koplet til den empirien forskerne utgår fra. Logikken i argumen-

tasjonen kan oppsummeres slik: De borgerlige familiene oppdrar sine barn på en måte som sikrer at de individuelt nedarvede privilegiene naturliggyres, mens arbeiderklassefamilienes oppdragelse til en viss grad har som mål å skape individer som står sammen i et fellesskap som beskytter dem mot utbytting. Fellesskap refererer her både til familiefellesskapet og arbeiderkollektivet. Kjernen i perspektivet er at felles erfaringer som knytter seg til forholdet til produksjonen (å være utbyttet eller i en maktposisjon) gir grunnlag for ulike kulturer og oppdragelsesstiler. Et tilleggsmoment er at arbeiderklassens oppdragelse til kollektivitet også kan gi grunnlag for overtakelse av produksjonsmidlene i neste fase av samfunnsutviklingen.

Bourdieu-inspirerte tilnærminger

Det marxistiske perspektivet er lite benyttet i nyere forskning om foreldreskap og klasse. Samtlige av de studiene jeg har funnet fram til, opererer med forståelser som er inspirert av Bourdieus teori om ulike kapitalformer. Hensikten med studiene er også nokså likt formulert. Det dreier seg om å forstå hvordan ulikheten mellom klassene stadig reproduseres, eller mer konkret, hva det er middelklassen gjør som sikrer at barna deres oppnår privilegerte posisjoner og, ikke minst, hva det er som gjør at dette framstår som legitimt.

Den mest etablerte bidragsyteren innenfor denne tradisjonen er den amerikanske sosiologen Anette Lareau. I framstillingen som følger tar jeg utgangspunkt i hennes studier, og relaterer øvrige bidrag til de mønstrene Lareau har identifisert (i teksten bygger jeg på Lareau, 2000, 2002, 2003).

Lareaus analyser er basert på et omfattende etnografisk feltarbeid blant tolv familier med barn i 9–10-årsalderen fra ulike sosiale klasser. I tillegg til intervjuer med både foreldrene og barna, tilbrakte Lareau og hennes medarbeidere mye tid sammen med familiene. De oppholdt seg hjemme hos dem, fulgte dem i møter med institusjoner som skolen og helsevesenet, og deltok i mer uformelle settinger som familiebesøk og shoppingturer.

Lareau er inspirert av Bourdieu, og trekker i særlig grad veksler på termene sosial og kulturell kapital. Hvordan foreldre skaffer sine barn fortrinn gjennom å anvende slike former for kapital i barneoppdragelsen, er ett av de sentrale spørsmålene hun stiller. Hva slags klasseforståelse Lareau opererer med er mindre klart. Hun tar ikke stilling til ulike klassemodeller, men plasserer familiene i ulike klasser avhengig av foreldrenes utdanning og yrkesposisjon. Årsaken er praktisk – en intensiv studie av klasseforskjeller kan ikke gjennomføres med et finmasket klasseskjema à la Goldthorpe. Derfor er kategoriene hun opererer med (dvs. arbeiderklassen og middelklassen) brede, og rommer relativt stor variasjon familiene imellom, for eksempel når det gjelder familiens økonomiske situasjon. Selve klasseinndelingen ser slik ut: Foreldrene i middelklasse-

familiene hadde høyere utdanning og/eller stillinger med lederansvar, mens foreldrene i arbeiderklassefamiliene verken hadde høyere utdanning eller lederansvar, dersom de var i jobb.

I tillegg til Lareau kan Gillies' (2005) og Reays (1998, 2005) studier av britiske familier plasseres blant dem som beskriver forskjeller mellom arbeiderklasse- og middelklassefamilier. I likhet med Lareau opererer disse forskerne med nokså grove klasseinndelinger.

Først Gillies' tilnærming. Hennes informanter (25 mødre og 11 fedre) ble rekruttert fra en større surveybasert undersøkelse om familieressurser. Gillies posisjonerer seg tydeligere enn Lareau i forhold til ulike kassetilnærminger. Hun avviser at klasser finnes som objektive størrelser (jfr. det marxistiske perspektivet), men mener at ulike former for abstraksjoner kan «work to bring particular phenomena into sight so that they can be better understood» (s. 841). Med utgangspunkt i denne pragmatiske tilnærmingen anvender hun termene arbeiderklasse og middelklasse for å beskrive den sosiale og materielle situasjonen familiene hun analyserer befinner seg i. Skillet mellom disse to klassene refererer ikke bare til yrke og utdanning (som hos Lareau), men også til faktorer som familiebakgrunn, sosialt nettverk, inntekt, boligtype og geografisk tilhørighet. Gillies tar høyde for at også denne måten å kategorisere på er en forenkling, men mener skillet gir rom for å analysere «the real effects of class as a set of systemized social relationships with powerful material consequences» (s. 842). Gillies' prosjekt er å utfordre ideen om at foreldreskap kan studeres som et generelt fenomen løsrevet fra den sosioøkonomiske konteksten familien befinner seg i. Målet med analysen er å vise hvordan klasseerfaringer er helt sentralt for å forstå de mange gjøremål og praksiser som er koplet til hverdagen med barn.

Heller ikke Reay (1998, 2005) definerer klassebegrepet på noen eksplisitt måte. Hun grupperer familiene i utvalget ut fra en kombinasjon av faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, inkludert foreldrenes og besteforeldrenes utdanningsnivå, boligtype og informantenes egen oppfatning av kassetilhørighet. Perspektivet er at klasse ikke bare handler om materielle effekter. Klasse er «played out in women's attitudes, assumptions and confidences about their children's education. Women draw on psychological resources as well as material resources in their attempt to support their children's schooling» (1998:160).

Reay baserer seg på kvalitative intervjuer med mødre som er rekruttert fra skoler med ulik sosiodemografisk profil. Reays teoretiske prosjekt handler om å skrive sammen to teoretiske tradisjoner som tradisjonelt har hatt lite med hverandre å gjøre – nemlig feministiske studier av moderskapet og forskning om sosial klasse og ulikhet. Den empiriske problemstillingen dreier seg om å stu-

dere forskjeller i mødres investering i barnas skolegang. Perspektivet hun legger til grunn er kritisk – hun er opptatt av hva det betyr for arbeiderklasse-mødre at de normative diskursene omkring foreldres ansvar for barns skoleprestasjoner utgår fra middelklassens perspektiver. Reay er også kritisk til deler av den feministiske forskningen om mødre: «All too often middle-class female experience becomes the assumed norm within feminist work, displacing working-class female experience as deficit, lacking in one way or another» (s. 160). I artikkelen fra 2005 er utgangspunktet at endringer i den offentlige skolepolitikken, med et stadig sterkere fokus på betydningen av skole–hjem-samarbeid og kravene til foreldreinnsats, forsterker forskjellene mellom arbeiderklasse- og middelklassefamilier. Disse politiske føringene innebærer også at det er en generell normativ forventning om at alle foreldre skal engasjere seg i barnas skolegang på den riktige måten.³

Hva slags forskjeller identifiserer så disse forskerne mellom arbeiderklasse- og middelklassefamilier de har studert? Først Lareaus analyse. I middelklassefamilier finner Lareau et mønster hun begrepsfester som «intensiv foredling» (concerted cultivation). Essensen i dette idealet er foreldrenes opplevelse av at de er forpliktet til å hjelpe barna med å nå sitt potensial som mennesker. Barnas utvikling er et prosjekt for foreldrene som krever konstant overvåking og oppfølging. Her overlates lite til tilfeldighetene – verken når det gjelder fritidsaktiviteter, barnas skolehverdag eller kommunikasjonen hjemme. Dagliglivet til barna fremstår som gjennomorganisert og voksenstyrt, og med lite rom for egne prosjekter og aktiviteter. Kommunikasjonen mellom foreldre og barn er preget av at barna gis begrunnelser for foreldrenes beslutninger og oppfordres til å gi uttrykk for meninger og synspunkter, både overfor foreldrene og andre voksenpersoner.

Arbeiderklassens oppdragelsesmodus karakteriseres av «ideen om naturlig utvikling» (the accomplishment of natural growth). Foreldrene ser det ikke som sin primære oppgave å arbeide for barnets utvikling. Det utvikler seg som det skal når rammene er gode, dvs. når familien har tak over hodet, det er mat på bordet og penger nok til klær og andre nødvendigheter. Foreldrene er ikke opptatt av å foredle barnas språklige ferdigheter. Kommunikasjonen mellom foreldre og barn preges snarere av direktiver og korte beskjeder. I tråd med dette trekkes det også skarpe grenser mellom barneverdenen og voksenverdenen. Fordi barna deltar i få (om noen) organiserte aktiviteter utenom skolen, er hverdagslivets rytme roligere, og rommet for fri lek og utfoldelse er betraktelig større enn i middelklassen. Også når det gjelder familiens sosiale liv er det store forskjeller. I arbeiderklassen er kontakten med storfamilien svært viktig, og det sosiale livet er mindre planlagt og organisert enn i middelklassen.

Et sentralt poeng hos Lareau er at forskjellene hun observerer har betydning

for barnas liv både her og nå og i framtida. Oppveksten middelklassebarna får gir dem ferdigheter og kvaliteter som verdsettes i de institusjonene de ferdes i til daglig, og som kan omsettes på andre viktige arenaer senere, for eksempel på jobbmarkedet. De lærer å planlegge og prioritere, og de lærer seg de uformelle reglene for hvordan man omgås i formelle organisasjoner. Livsformen gir dem i tillegg en naturlig evne til selvhevdelse («sense of entitlement»). De er vant til å få sin stemme igjennom og til at andre tilpasser seg dem og deres ønsker, for eksempel i skolen.

Gjennom sitt hverdagsliv utvikler arbeiderklassebarna andre ferdigheter. De lærer for eksempel hvordan de skal delta i uformelle grupper og hvordan man kan fylle den frie tida man har til rådighet. Dette er kvaliteter som er viktige for barnas liv her og nå, men som ikke gir samme uttelling som de ferdighetene middelklassebarna erverver seg, verken på kort sikt eller på de arenaene som skal inntas senere. I motsetning til middelklassebarna sosialiseres arbeiderklassebarna dessuten til underdanighet i møtet med representanter for formelle maktposisjoner. Lareau beskriver det hun kaller «an emerging sense of constraint» hos disse barna, som speiler foreldrenes forhold til autoritetspersoner av ulikt slag. I motsetning til middelklasseforeldrene opptrer arbeiderklasseforeldrene som underdanige, og ikke som aktive talspersoner for sine barn overfor skolen, helsevesenet osv.

Lareaus bidrag til analysen av sosiale forskjeller er at klassebaserte kulturelle praksiser spiller en helt avgjørende rolle i reproduksjonen av sosial ulikhet. Denne reproduksjonen skjer fordi de ferdighetene middelklassebarna erverver seg er de som gir uttelling både i skolen og i andre formelle systemer. I tillegg har middelklassebarna foreldre som intervenerer på sine barns vegne dersom det skulle oppstå problemer (jfr. Reay, 2005). Gjennom slike prosesser forsterkes det forspranget middelklassebarna allerede har på sine jevnaldrende fra arbeiderklassen.

I likhet med Lareau beskriver Gillies tydelige sammenhenger mellom foreldrenes ressurser og utformingen av foreldreskapet. Foreldre med tilgang til middelklasseressurser (som penger, sosiale kontakter med høy status og legitim kulturell kunnskap) dro veksler på denne kapitalen for å konsolidere makt og fordeler, og investerte tungt i barnas utdanning som en måte å videreføre disse privilegiene på. Foreldre uten tilgang til slike ressurser strevde med å bevare de begrensede ressursene de hadde. Gjennom denne prosessen lærte de barna sine avgjørende overlevelsesstrategier. Arbeiderklassemor og -fedre var emosjonelt og praktisk engasjert i å hjelpe barna sine med å håndtere utfordringer som middelklassebarn sjelden sto overfor.

Der Lareau snakker om middelklassebarnas «sense of entitlement», fokuserer Gillies i stedet på hvordan middelklasseforeldre anvender seg av moderne

rettighetsdiskurser for å legitimere egne praksiser for å sikre barna framgang. Gillies begrepsfester forståelsen som en «discourse of entitlement» som er koplet til en idé om «deserving individuality», det vil si at barn har rett til å kunne nå sitt potensial, og tilsvarende at det er foreldrenes plikt å sørge for at dette skjer. Foreldrenes opptatthet av skolegang og utvikling speiler denne diskursen. Et viktig element i disse forståelsene er opplevelsen av barnet som flinkt. Alle middelklasseforeldrene Gillies intervjuet, fremhevet sine egne barns ferdigheter gjennom uttrykk som «he's very bright», «he's very computer literate». Gillies tolker dette som tydelige tegn på at det å være spesiell er positivt i middelklassekulturen, det er et poeng å skille seg fra de vanlige eller litt trege barna («standing out as opposed to fitting in»). Arbeiderklasseforeldrene på sin side vektla barnas evne til å holde seg unna bråk, komme overens med andre og arbeide hardt. Foreldrenes aspirasjoner handlet ikke om skoleprestasjoner, men om at barna skulle komme seg gjennom skolen uten varige men. Hos Reay (1998) beskrives lignende mønstre – arbeiderklasseforeldrene var mer opptatt av at barna skulle ha det bra her og nå, sammenlignet med middelklasseforeldrene, som fokuserte på barnas framtidsutsikter og investerte i både skole-relaterte aktiviteter og fritidsaktiviteter med dette for øye. Fritidsaktivitetene ble i tråd med dette betraktet som «serious business», og ikke bare som aktiviteter som barnet har glede av her-og-nå.

Individualitetsdiskursene innebærer ifølge Gillies at tilkortkommenhet oppleves som personlige nederlag, ikke som et resultat av materielle mangler; tilsvarende forstås seire som et utslag av egen innsats, ikke privilegerte posisjoner. Som Lareau (jfr. også Devine, 2004) fant Gillies at middelklasseforeldrene engstet seg mye. Troen på at det ville gå bra for barna var koplet til en sterk opplevelse av personlig ansvar for å legge til rette for barnets utvikling og foreta de riktige valgene.

Også Reay fokuserer på middelklassens ressurser som en forutsetning for reproduksjonen av ulikhet. I tillegg til de økonomiske ressursene som kreves for å kunne være med på de riktige fritidsaktivitetene, kan middelklasseforeldrene anvende den kulturelle kapitalen de har for å sikre barnas framtid. Det at mange av disse foreldrene selv hadde gjort det godt på skolen, gjorde dem selvsikre og drevet av en type rettighetstenkning som var langt mindre framtrødende hos arbeiderklasseforeldrene. Reay (2005) oppsummerer mekanismene som er virksomme slik: «Financial resources, the requisite skills and competencies, confidence in relation to the educational system, a previous history of being supported educationally in the home, educational knowledge and information about schooling all had a bearing on the extent to which mothers felt empowered to intervene in their child's educational trajectory and the confidence with which they embarked on such actions» (s. 111). Forskjel-

len handler altså ikke om hvorvidt mødrene er emosjonelt involvert i barnas skolegang, men om de ressursene de har til rådighet for å hjelpe dem. Et viktig poeng hos Reay er at det er mødrene som får den kulturelle kapitalen til å virke for barna sine, det er de som gjør det som skal til for å sikre den sosiale reproduksjonen. Foreldreskapet er altså ikke bare klassepreget, det dreier seg også om tydelig kjønnede praksiser: «The mothers [...], in particular the middle-class mothers, are at the front line of social reproduction, heavily investing in terms of time and mental and emotional labour» (2005:113).

Fokuset på forskjeller mellom klasser i disse studiene får fram at hvordan foreldreskapet «gjøres», henger sammen med de ressursene foreldre har til rådighet. Middelklasseforeldreskapet avhenger av en rekke former for ressurser, ikke minst kulturelle. Kunnskap om hvordan ulike systemer fungerer, og de ferdighetene som skal til for å få systemene til å fungere godt for seg og sine, er helt avgjørende. Praksisene til familiene fra ulike klasser kan også sies å reflektere ulike syn på barns behov og foreldrenes rolle når det gjelder å tilfredsstille disse. Middelklassens framtidorientering og fokus på barns rettigheter til å nå sitt potensial innebærer en tilsvarende plikt for foreldrene for å sørge for at dette skjer. Arbeiderklasseforeldrene, som ser ut til å fokusere mer på her-og-nå, settes imidlertid under press fra en stadig mer intensiv fokusering på foreldrenes rolle i forhold til barns læring.

Komparative studier: Forskjeller mellom ulike middelklassefraksjoner

Alle studiene jeg har funnet som beskriver forskjeller innenfor middelklassen, er inspirert av Bourdieus tilnærming til klasseanalyse. Her omtaler jeg to studier, begge fra Storbritannia. Vincent, Ball og Kemp (2004a) har intervjuet middelklassefamilier bosatt i to boligområder i London. Familiene tilhører Goldthorpes «service class», dvs. «the class of professional, administrative and managerial employees» (Goldthorpe, 1995). Det som skiller dette middelklasse-sjiktet fra andre middelklassesjikt er de økonomiske fordelene jobben innebærer, og graden av autonomi og administrativ makt de har i sine stillinger. Vincent m.fl. diskuterer ulike måter å differensiere mellom ulike fraksjoner innenfor serviceklassen. De tar utgangspunkt i Savage, Barlow, Dickens og Fielding (1992), som skiller mellom to ulike tilnærminger til slike differensieringer – en basert på «assets» eller kapitalformer, den andre på livsstil og forbruksmønstre. Når det gjelder kapitaltilnærmingen, er det kombinasjonen av økonomisk kapital (i form av eiendom), organisatorisk kapital (dvs. ferdigheter og posisjoner ervervet gjennom karriereløp) og kulturell kapital (først og fremst i form av kvalifikasjoner og ferdigheter) som gir grunnlag for differensiering

innenfor middelklassen. Det andre perspektivet dreier seg om livsstil og forbruksmønstre. Her er det koplingen mellom yrkesbakgrunn og forbruk som gir grunnlag for differensiering. Vincent et al. konkluderer med at empiriske studier gir grunn til å hevde at det finnes ulike fraksjoner innenfor middelklassen, og at disse er koplet til yrkesstrukturen på en eller annen måte. Koplingen mellom yrke, sosial identitet og livsstil er imidlertid svak.

Med referanse til Robson og Butler (2001) argumenterer Vincent et al. for å trekke inn lokalitet som en viktig faktor i differensieringsprosesser innenfor klasser. Middelklassen identifiserer seg i stor grad med stedet der de bor. Modellen til Robson og Butler tilsier at «middle class diversity [...] is the outcome of social, occupational and spatial factors» (s. 70, sitert i Vincent et al., 2004a). Inspirert av denne modellen har Vincent et al. studert middelklassefamilier fra ulike områder i London som tiltrekker seg ulike sjikt av middelklassen. Kortversjonen er at det ene området bebos av familier fra det som på norsk er blitt kalt «humanistisk-sosiale mellomlag» (kunstnere, lærere, forskere, for det meste i offentlig sektor), det andre av familier fra de «teknisk-økonomiske mellomlag» (økonomer, konsulenter, jurister, ingeniører, for det meste i privat sektor).

Vincent et al. anvender Holloways (1998) begrep om en «moral geography of mothering» som utgangspunkt for analysen av forskjeller mellom mødre fra disse to områdene. Begrepet dreier seg om lokale diskurser om hva slags omsorg og stimulering barn i ulike aldre trenger, og hva slags ansvar mødre har for å sørge for dette. Målet er å studere den daglige (day-to-day) sosiale reproduksjonen innenfor familien «through the lens of childcare» (s. 235).

Vincent et al. diskuterer ulike dimensjoner som alle er relatert til den moralske «geography of mothering». De finner ingen forskjeller mellom middelklassesjiktene når det gjelder den kjønnede organiseringen av omsorgen innenfor familiene, det er mødrene som har hovedansvaret: «in both areas, women were clearly the ones shouldering most responsibility for finding, choosing and then managing care» (s. 235). Resultatet av dette er at det er mødrenes yrkestilknytning som forandrer seg mest. En annen dimensjon dreier seg om former for omsorg. Her identifiserer forskerne forskjeller mellom familiene fra de to områdene. Blant familiene fra de teknisk-økonomiske mellomlagene velger familiene omsorgsformer som er mer privatiserte og individuelle, mens omsorgsorganiseringen blant familiene fra de humanistisk-sosiale mellomlagene er av uformell og kreativ art, og ofte tar form av lappetepper hvor ulike aktører er involvert. «Differences in economic capital between the two areas, but also perhaps differences in values and attitudes toward childcare, resulted in a different patterning of provision» (s. 237).

En siste dimensjon dreier seg om foreldrenes syn på barnas utdanning –

eller som forskerne formulerer det: «the extent to which childcare is viewed as a longer process of 'making up the child' as an educational subject» (s. 237). Blant begge gruppene av foreldre fant forskerne det Prout har begrepsfestet som «futurity», dvs. foreldres planlegging av omsorgen med tanke på framtidig avkastning. Samtidig var det forskjeller i graden av planlegging og i valget av fremtidig skole, og de konkluderer med at det nettopp er slike fininnstilte distinksjoner folk anvender innenfor klasser for å identifisere «folk som oss». Praksisene indikerer en reflekativ klassebevissthet – «a sense of boundaries, lifestyle and value markers and other distinctions which attract and repel» (s. 240). Forskerne er imidlertid forsiktige når de trekker konklusjonene. De stiller i stedet følgende spørsmål: «Can we begin to separate out some social and cultural aspects of class from economic ones?». Svaret er at det å fokusere på lokalitet, gjør forskerne oppmerksomme på det Butler og Robson (2003) har begrepsfestet som «nuances of difference». Samtidig er det slik at det også er mange likheter når det gjelder målene, verdiene og de sosiale strategiene disse middelklassegruppene anvender – «In particular [...] the press for social reproduction and social closure, their patterns of preferred association, which define and unite these families as middle-class across sectoral and local divisions» (s. 242).

I et annet bidrag fra de samme forskerne (Ball et al., 2004), basert på det samme intervjumaterialet, fremheves forskjellene mellom de ulike middelklassefraksjonene tydeligere. Definisjonen av klassefraksjoner er basert på Lockwood (1995). Ball et al. (2004: 479) formulerer seg slik: «[...] in considering the coherence of the class fractions we identify, we attend to both the relational aspects of class [...] the extent to which a class can be identified through its more or less exclusive patterns of informal social interaction, and the normative aspects of class, those shared values and beliefs which demarcate class groups». Samtidig fremhever også Ball et al. at fokuset for diskusjonen av klassefraksjoner handler om små forskjeller og nyanser, ikke «significant rifts», og åpner for en diskusjon omkring betydningen av slike analyser. Hvor skal fokus rettes: mot små forskjeller mellom ulike fraksjoner innenfor serviceklassen, eller mot de systematiske likhetene på tvers av disse? I tillegg pekes det på at det er mulig å argumentere for at analyser av klassefraksjoner ikke er klasseanalyse i egentlig forstand, siden «the primacy and independence of the economic bases of class are subverted by the focus upon divisions and differences of social significance based on status and values» (s. 480). Motargumentet er at en tydelig distinksjon mellom det økonomiske og sosiale i seg selv er vanskelig å opprettholde.

Det empiriske fokuset for Ball et al. er foreldrenes valg av omsorgsløsning. Dette kan forstås som en mekanisme som både posisjonerer barnet i forhold til

det videre utdanningsløpet, og som samtidig bidrar til å skape og opprettholde grenser innenfor klassegrupperinger. I denne diskusjonen trekker Ball et al. veksler på Parkins (1979) begrep «double closure», dvs. lukningsmekanismer som er virksomme innenfor, ikke mellom klasser. Et viktig begrep i analysen er «integrated circuits of care». Poenget til Ball et al. er at middelklasseforeldrene (dvs. mødrene) fører barna inn i slike kjeder fra de er helt små, og at dette har avgjørende betydning for hvilke institusjonelle løsninger de kan få til for barnet senere. Disse omsorgskjedene fungerer som et grunnlag for «class interactions and normativities» – eller for å kople til Vincent et al. (2004b), som et sted der «local moral geographies of mothering» kan spilles ut. Et tilsvarende begrep er for øvrig utviklet av Duncan (2005).

Fokuset på forskjeller mellom ulike middelklassesjikt åpner for en diskusjon om betydningen av kultur for reproduksjonen av forskjeller. Disse studiene kan også ses som et forsøk på å videreutvikle typologier som skal fange opp forskjeller mellom arbeiderklassen og middelklassen. Fokuset på forskjeller innenfor klasser er viktig fordi det kan bidra til å klargjøre motsigelsesfylte mønstre innenfor store klassegrupperinger.

Avsluttende diskusjon

Artikkelen er basert på kvalitative studier som til sammen utgjør en «lokal forskningsfront» (Mjøset, 2006). I denne sammenhengen dreier det seg om bidrag fra forskere som alle er opptatt av å forstå hvorfor klasseforskjeller vedvarer, og hvilken rolle familienes omsorgspraksiser spiller for den stadige gjen-danningen av klasseforholdene. Denne forskningsfronten er ikke et eget «felt», slik vi gjerne definerer det, men består av bidrag fra forskere som forholder seg til ulike empiriske forskningstema som skolen, velferdspolitikken, feministisk kjønnsforskning osv. Et resultat av dette er at forskningsfronten ikke beveger seg så mye, og framstår som fragmentert og lite systematisk. Det er få tilløp til diskusjon mellom forskerne med dette interessefeltet ut over at man bygger på hverandre og bekrefter hverandres funn. Hvilke typologier og begreper som best fanger inn de reproduksjonsmekanismene forskerne identifiserer, er i liten grad gjenstand for debatt. Det samme gjelder den relative betydningen av de materielle og de kulturelle sidene ved klassevirkeligheten. Her ligger åpenbare utfordringer for forskere som beveger seg inn i dette feltet. Når dette er sagt, framstår mange av de analytiske grepene og de empiriske funnene som fruktbare utgangspunkt for videre forskning.

Først om de empiriske funnene: Samtlige studier konkluderer med at middelklassebarn har en «hjemmefordel» arbeiderklassebarn ikke har. Disse fordelene handler om økonomiske og materielle ressurser, men enda viktigere er

foreldrenes evne til å forberede barna for framtida, og til å forhandle med institusjoner som skolen for å sikre at barna får den oppmerksomheten og hjelpen de fortjener. Hjemmefordelen handler derfor ikke minst om foreldrenes opplevelse av hvem de er og ikke er, og hva denne posisjonen gir dem rett til å kreve på vegne av barna. Det er med andre ord de kulturelle sidene ved klasserealiteten som står fram som de viktigste i denne sammenhengen. Middelklassens framtidsrettethet gjøres virksom som reproduksjonsmekanisme gjennom en rekke helt konkrete praksiser som tidlig institusjonsomsorg, eksponering for ulike arenaer og erfaringer gjennom «utviklende» fritidsaktiviteter og investering i relasjoner med «folk som oss» gjennom valg av bosted, barnehage og skole. Arbeiderklassens her-og-nå-orientering viser seg på samme måte gjennom det hverdagslivet foreldrene organiserer for sitt barn. Også her er de kulturelle sidene ved familielivet viktig, blant annet forståelsen av hva som skal til for at barn skal utvikle seg på en bra måte og foreldrenes opplevelse av sin plass i systemet. Samtidig veves dette sammen med økonomiske og materielle betingelser på en annen måte enn for middelklassen – foreldrene i arbeiderklassen kan ikke mobilisere den samme cocktailen av ressurser som middelklasseforeldre. Selv med økonomiske ressurser vil arbeiderklasseforeldre ikke nødvendigvis klare å gjøre det «rette», fordi de ikke har tilgang til kunnskapen om hvordan ressursene bør anvendes for å komme barnet til gode på den riktige måten.

Hva med klassemodellene, i hvilken grad har de hatt betydning i de empiriske analysene? Crompton (1998) skiller mellom tre hovedbetydninger av klassebegrepet: (1) «klasse» som prestisje, status, kulturer eller livsstiler, (2) «klasse» som strukturert ulikhet (i tilgangen til makt og økonomiske ressurser) og (3) «klasser» som faktiske eller potensielle sosiale og politiske aktører. Cromptons poeng er at hvilken modell man velger ofte har liten praktisk betydning i empirisk forskning fordi det er stort sammenfall mellom dem. Forskjellen ligger i den teoretiske argumentasjonen, og dermed i de forklaringene man tilbyr på hva de forskjellene man identifiserer betyr.

Den kvalitative forskningen om familier og foreldreskap er mikroorientert – med Wright (2005) kan vi si at det dreier seg om å studere hva klasse betyr for individer. Kjernen i slike mikroorienterte klasseanalyser er å analysere effektene av klasseposisjoner på ulike aspekter av individers liv (s. 20). Gjennomgangen over tyder på at Crompton har rett i at hvilken klassemodell forskerne har tatt utgangspunkt i har hatt liten betydning for beskrivelsen av forskjeller mellom klasser og klassefraksjoner. I plasseringen av familier har forskerne basert seg på ulike kriterier, men har likevel identifisert mange av de samme mønstrene. Dette henger sammen med studienes ambisjon. Forskerne har vært mer opptatt av å vise hva som skjer i familiene og hvordan dette bidrar til å

oppretholde klassestrukturen, enn å utlede foreldrepraksiser fra for eksempel kjennetegn ved arbeiderklasse- og middelklassejobber. Spørsmålet er altså ikke først og fremst hvorfor vi finner ulike foreldrepraksiser i ulike klasser, men hvordan foreldre som er ulikt posisjonert «gjør» foreldreskapet og hva dette betyr for barna, og i neste instans for opprettholdelsen av middelklassens hege-
moni. Fordi det er dette som er ambisjonen, er det mulig å operere med noe omtrentlige klassekategorier, samt å plassere familiene (og ikke individene) i ulike klasser. Strategien gir mening fordi målet er å vise hvordan klasse reproduseres gjennom familiers posisjoneringer i forhold til mer eller mindre hege-
moniske kulturelle modeller for foreldreskap.

Så langt om klassemodellene. Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om det gir mening å studere reproduksjonsmekanismer i familien uten å ta høyde for foreldreskapets kjønnetet. Basert på gjennomgangen av de empiriske studiene, er svaret helt klart nei. Kjønn framstår som en gjennomgripende struktur som reproduksjonen virker gjennom. Klasse kan i denne sammenhengen ikke tenkes uten kjønn. I Lareaus (2000, 2002, 2003) analyser av middelklassefamilier kommer reproduksjonsmekanismenes kjønnetet tydelig fram. Det er mødrene som er arkitektene bak hverdagslivets organisering. Det er de som følger opp barnas skoleforpliktelser, og som tar affære hvis det trengs – med fedrene som gode hjelpere. Følgelig faller mange av byrdene denne livsformen innebærer for foreldrene først og fremst på mødrene. Overskriften på en av Reays artikler er talende: «Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling» (2005). I analysen skiller hun mellom mødres involvering som «close up engagement», og fedres innsats som «helping at a distance». Vincent et al. (2004b) fant et tilsvarende mønster. Det er mødrene som tar hovedansvaret for barneomsorgen – også i middelklassen. Og som vi har sett, gjør et slikt mønster seg også gjeldende på tvers av fraksjoner innenfor middelklassen (se Ball et al., 2004; Vincent et al., 2004a).

Det kjønnede foreldreskapet fremstår altså som en helt sentral ingrediens i reproduksjonen av ulikhet. Samtidig er dette en form for kjønnetet som er analysert fram gjennom et klasseprisme, og som derfor får mening fra den betydning den har for reproduksjonen. Det som studeres er altså hva det betyr for familiens bidrag til reproduksjonen av ulikhet at disse prosessene skjer i et samfunn hvor kjønn er en helt sentral differensieringsakse. Kjønnsdimensjonen kommer altså inn på en annen måte enn i analyser av familieliv som er opptatt av den kjønnede arbeidsdelingen i seg selv. Derfor kan kjønneteten også vise seg å ta ulike former gitt ulike samfunns kjønnsordning. Det betyr også at endringer i samfunnets kjønnsforhold vil virke inn på de klassemessige reproduksjonsmekanismene. Et lite forbehold kan imidlertid være på sin plass når vi diskuterer betydningen av kjønn for reproduksjonen i denne sammen-

hengen. Flere av studiene har hatt mødrene og deres oppdragelsesprosjekter som sitt hovedfokus. Fedrenes innsats i familien er ikke gjort til gjenstand for samme type analyse som mødrenes. Derfor vet vi mindre om hvordan fedrene bidrar til den klassemessige reproduksjonen.

Hvilke anvisninger gir så denne gjennomgangen for en utforskning av familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet i Norge? Et viktig funn er at reproduksjonsmekanismene er uløselig sammenvevet med familielivet slik det leves her og nå. De er virksomme hele tiden, og utformes i et samspill med de omgivelsene familiene befinner seg i. Videre er de intimt forbundet med moral, følelser og identitet, dvs. dimensjoner som i høyeste grad er kjønnnet. Dette betyr at reproduksjonsmekanismer ikke kan reduseres til enkeltstående valg, men må forstås som prosesser som løper over tid og som finner sin form i møtet med andre differensieringsakser.

Med noen få unntak (bl.a. Devine, 2004) er feltet preget av liten refleksjon om hvilken betydning de institusjonelle ordningene som omgir familiene er organisert og innrettet. I en norsk kontekst vil velferdsstatens mange ordninger utgjøre en viktig ramme for foreldres handlingsrom særlig i den tidlige småbarnsfasen – både symbolsk, gjennom legitimeringer av ulike omsorgsmodeller, og helt konkret, gjennom tilgangen på barnehageplasser, størrelsen på kontantstøtten osv. En av utfordringene for videre studier vil være å finne innganger til reproduksjonsmekanismene som på samme tid er generelle og «lokale». Et eksempel er foreldres manøvreringer når det gjelder familiebasert og institusjonsbasert omsorg før skolealder. I den engelske studien av forskjeller mellom middelklassefraksjoner (Ball et al., 2004), viste forskerne hvordan det å få barnet inn i en god «circuit of care» var en viktig betingelse for å sikre middelklasseoppdragelsen på sikt. Rammen om dette arrangementet er dårlig tilgang på barnehageplasser generelt, samt et høyt priset privat skolesystem som man ikke får tilgang til uten de rette kontakter. I Norge er rammene for denne typen mekanismer annerledes. Barnehageplasser er etter hvert blitt både tilgjengelige og lavt priset. Likevel forholder foreldre med ulik klassebakgrunn seg forskjellig til disse systemene, og tidlig barnehagestart er fortsatt først og fremst et middelklassefenomen (Ellingsæter og Gulbrandsen, 2007). Utfordringen for studier her til lands vil blant annet være å få tak i hva slike mønstre betyr.

Noter

- 1 Jeg går ikke nærmere inn på diskusjonen om hvorvidt familier kan sies å tilhøre en klasse, eller om det kun er individer som kan inneha en klasseposisjon. Dette temaet har vært gjenstand for opphetet debatt i litteraturen (jfr. Vincent, Ball og Kemp, 2004a). I praksis er det dessuten slik at foreldrene i de fleste familier faktisk innehar samme posisjon (dersom en anvender relativt grovinndelte klasse-skjemaer).
- 2 Jeg har forsøkt å finne fram til de mest sentrale studiene som er gjennomført internasjonalt omkring dette temaet. Jeg har gått fram på den vanlige måten for å finne litteratur – en kombinasjon av referanselister i bøker og artikler, samt søk i baser som ISI og Sociological Abstracts med kombinasjoner som «family and social class», «parenthood and social class», «mothering/fathering and social class», «childrearing practices and social class», «child care and social class» m.m..
- 3 Et beslektet poeng er framsatt av Ericsson og Larsen (2000) i en studie av majoritets- og minoritetsforeldres forhandlinger med den norske skolen.

Referanser

- Ball, S. J., Bowe, R. og Gewirtz, S. (1995) 'Circuits of Schooling – A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts'. *Sociological Review* 43:52–78.
- Ball, S. J., Vincent, C., Kemp, S. og Pietikainen, S. (2004) 'Middle Class Fractions and the 'Relational' and 'Normative' Aspects of Class Practices', *Sociological Review*, 52:478–502.
- Butler, T. og Robson G. (2003) 'Negotiating Their Way In: The Middle-Classes, Gentrification and the Deployment of Capital in a Globalising Metropolis' *Urban Studies* 40:1791–1809.
- Crompton, R. (1998) *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
- Devine, F. (2004) *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duncan, S. (2005) 'Mothering, Class and Rationality', *Sociological Review* 53:50–76.
- Ellingsæter, A. L. og Gulbrandsen, L. (2007) 'Closing the Childcare Gap: the Interaction of Childcare Supply and Mother's Agency in Norway', *Journal of Social Policy*. Akseptert for publisering.
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000) *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- Gillies, V. (2005) 'Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class', *Sociology* 39:835–853.
- Goldthorpe, J. G. (1995) 'The Service Class Revisited', i T. Butler og M. Savage (red) *Social Change and the Middle Classes* (s. 313–329). London: University College London Press.
- Gullestad, M. (1984) *Kitchen-Table Society: A Case Study of the Family Life and Friendships of Young Working-Class Mothers in Urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holloway, S. L. (1998) 'Local Childcare Cultures: Moral Geographies of Mothering and the Social Organisation of Pre-School Education', *Gender, Place and Culture* 5:29–53.
- Holter, H., Henriksen, H. V., Gjertsen, A. og Hjort, H. (1975) *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax.
- Lareau, A. (2000) 'Social Class and the Daily Lives of Children – A Study from the United States', *Childhood* 7:155–171.
- Lareau, A. (2002) 'Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families', *American Sociological Review* 67:747–776.
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lockwood, D. (1995) 'Marking Out the Middle Classes'. i T. Butler og M. Savage (red) *Social Change and the Middle Classes* (s. 1–12). London: University College London Press.
- Mitchell, W. og Green, E. (2002) '«I Don't Know What I'd do Without Our Mam»'. *Motherhood*,

- Identity and Support Networks', *Sociological Review*, 50:1–22.
- Mjøset, L. (2006) 'Six Notions of Theory in the Social Sciences. Lecture Notes for PhD-Course in the Philosophy of the Social Sciences'. Upublisert manus.
- Parkin, F. (1979) *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock.
- Reay, D. (1998) 'Classifying Feminist Research: Exploring the Psychological Impact of Social Class on Mothers' Involvement in Children's Schooling', *Feminism & Psychology* 8:155–171.
- Reay, D. (2005) 'Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of Their Children's Schooling', *Sociological Review* 53:104–116.
- Robson, G. og Butler, T. (2001) 'Coming to Terms With London: Middle-Class Communities in a Global City', *International Journal of Urban and Regional Research* 25:70–86.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. og Fielding, T. (1992) *Property, Bureaucracy, and Culture: Middle Class Formation in Contemporary Britain*. London: Routledge.
- Skilbrei, M.-L. (2003) '«Dette er jo bare en husmorjobb»: Ufaglærte kvinner i arbeidslivet'. Oslo: NOVA.
- 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, arbeidsom og anstendig', *Sosiologi i dag* 34:50–68.
- Vincent, C., Ball, S. J. og Kemp, S. (2004a) 'The Social Geography of Childcare: Making up a Middle-Class Child', *British Journal of Sociology of Education* 25:229–244.
- Vincent, C., Ball, S. J. og Pietikainen, S. (2004b) 'Metropolitan Mothers: Mothers, Mothering and Paid Work', *Women's Studies International Forum* 27:571–587.
- Wright, E. O. (2005) 'Foundations of a Neo-Marxist Class Analysis'. i E. O. Wright (red) *Approaches to Class Analysis* (s. 4–30). Cambridge: Cambridge University Press.

Artikkel II

Classed parental practices in a modern welfare state: Caring
for the under threes in Norway

Publisert i *Critical Social Policy*, nr. 1 2010
(med Gunhild R. Farstad som medforfatter)

Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway

Abstract

This paper deals with aspects of social class within the modern welfare state of Norway. More specifically, it explores how universal family policy measures are understood and combined by parents in different social classes. Drawing on qualitative interviews with parents, we identified two distinctly different ‘cultural models of care’. Parents more or less followed these models in their own care strategies, although some combined elements from each into hybrid strategies. The cultural models were clearly related to class: most middle-class parents combined the different welfare state measures into a ‘tidy trajectory’ of care, while most working-class parents created a ‘sheltered space’ for care. In the paper we discuss the significance of structural factors for these patterns of care by comparing our findings with similar research from Britain.

Key words: childcare, family policy, parental leave policy, parenting, social class

Introduction

This paper tells a story about social class in a society often depicted as egalitarian or even classless, namely Norway. More specifically, it explores how universal family policy measures, cornerstones in the make-up of the so-called ‘social democratic welfare states’ (Esping-Andersen, 1999), are understood and combined by parents in different social classes. Our aim is to show how the core elements (Ellingsæter, 2006, 2007) in the policy package offered to Norwegian parents, i.e. a generous parental leave scheme, the ‘use or lose’ father’s quota, a ‘cash-for-care’ benefit for one- to three-year-olds, and state sponsored daycare facilities, become building blocks in classed care strategies.

Our work is inspired by British research on classed patterns of childcare (Vincent and Ball, 2006; Vincent et al., 2004a, 2008). In a recent study Vincent, Braun and Ball (2008) rightly argue that in order to fully understand parents' choice of childcare, the analysis needs to encompass both social class as a driving force and the workings of the childcare market. Based on qualitative interviews with parents, we argue that parents' childcare choices should also be studied in relation to a broader picture, namely, the 'structure of opportunity' (Ellingsæter, 2006) and constraint that national family policy formations represent.

This contextual approach differs from standard research on how welfare state measures are received. Rather than focusing on parental 'uptake' (see Leira, 2002: 97–102; O'Brien et al., 2007) of different policy measures (e.g., the percentage using the father's quota), we look at the measures' cultural meanings (how the father's quota, for example, is understood and integrated in different care strategies).

Our aim is to explore the 'doing' of class by focusing on how family policy measures become integral elements in parents' care practices. Parents' care strategies are therefore analysed as cultural practices reflecting classed 'moral rationalities' (Duncan, 2005; Duncan et al., 2003) of care or classed 'cultural logics' (Lareau, 2000, 2002, 2003). In line with Lareau (2003: 3), we work to identify how key elements in parents' care strategies 'cluster together in meaningful patterns'.

As we will show, these patterns, or 'cultural models of care', were clearly related to class. Among middle-class parents, care was constructed as a 'tidy trajectory' originating from a notion of the child as robust and flexible. Working-class parents saw things differently, identifying with a model we call 'a sheltered space' for care, which is linked to an understanding of the child as more vulnerable and dependent. In the discussion section we reflect upon the significance of structural factors for the patterns we identify by comparing our findings with British research.

Childcare policy packages

Our analytical approach draws on a perspective developed by policy researchers wherein the different measures offered by the welfare state are analysed as 'childcare policy packages' (Ellingsæter, 2007; Ellingsæter and Gulbrandsen, 2007; Ellingsæter and Leira, 2006; Leira, 2002), or 'childcare regimes' (Ellingsæter, 2006), with specific claims

about the proper division of labour between the parents and between formal and informal care systems. The aim of this approach is to understand how different family policy measures work together and create 'structures of opportunities' (Ellingsæter, 2006: 122) for parental practices. Our goal, then, is to study how parents in different class positions engage with these structures.

Norwegian family policy is often characterized as ambiguous (Ellingsæter, 2006; Ellingsæter and Leira, 2006; Grødem and Hatland, 2008). It represents a 'hybrid' family policy model (Ellingsæter and Leira, 2006) that simultaneously facilitates a dual-earner, dual-carer model and a traditional male breadwinner model. While the ready availability of formal daycare services points to the first model, a cash-for-care benefit is argued to support the latter (Ellingsæter, 2006). The non-transferable father's quota of the parental leave is seen as facilitating the gender equality model by forcing fathers to be more active caregivers, while the generous parental leave system is regarded by some as dualistic in itself (see Ellingsæter, 2007), on the one hand supporting the male breadwinner model through long periods of leave for mothers, and on the other supporting a dual-worker model by granting mothers the right to return to work after the leave.

The specifics of the Norwegian family policy package are described well by other researchers (Ellingsæter and Leira, 2006; Grødem and Hatland, 2008), so our account here will be brief. First, there is the parental leave system. For both parents entitlement depends on prior employment (six months before outtake). The parental leave period is long and generously compensated (100 or 80 per cent of income depending on the length of the leave, 44 or 54 weeks). Parents may divide the leave between them as they choose, except for nine weeks around the birth reserved for the mother and a six-week father's quota.

Informal care after the parental leave period is supported by a cash-for-care benefit available to parents with children aged one to three who do not attend full-time daycare in state-funded institutions. The benefit is paid at a (low) flat rate and reduced accordingly if the child attends daycare part time (see Gulbrandsen, 2008). The percentage of families using the benefit is declining as formal daycare becomes more available. In 2007, 41 per cent of the children in this age group were supported by the benefit (Gulbrandsen, 2008).

For formal care the general picture is that affordable, high-quality daycare is available for the great majority of children aged one to five. Presently attendance is highest among children aged three to five (94 per cent), but fast rising for the one- and two-year-olds (69 per cent).¹

Cultural dimensions of class

Class analysts differ in the ‘relative emphasis that they have given to the economic and the cultural in their construction and use of class concepts’ (Crompton and Scott, 2005: 187). Our focus on the cultural dimension of class, the ‘doing’ of class, should not be read as a claim that cultural factors are more important than structural factors in shaping parents’ care projects. Our position is, rather, that a focus on the cultural – in this case the ideas and values that guide parents as they go about their everyday lives with a young child – is necessary in order to capture class as a *process* that cannot be separated from people’s life projects. In this sense our analysis is inspired by scholars who have argued for a greater emphasis on the significance of culture in class analysis. Skeggs’s (1997: 7) notion of class as a ‘mobile resource’ that gives or denies access to different ways of being resonates well with our approach. We also believe that a focus on the cultural makes parents’ practices visible as purposeful and directed actions and not merely reflections of structural locations. In line with Vincent, Ball and Kemp (2004a: 229–30), we direct our analysis towards ‘people rather than class positions’, and, like them, we believe that people ‘cannot be “read” as though their experiences were transparent concomitants of the social category to which they are allocated’. Our empirical analysis, then, deals with how people make sense of their world and act upon it within the structure of constraints and opportunities they face in terms of both economic conditions and public policies.

This being said, for the purpose of our empirical analysis we still need to categorize our families in terms of class in a relatively straightforward manner. We have chosen to do this pragmatically, like most researchers studying parenting from a social class perspective (for instance Gillies, 2005b; Lareau, 2003).

In short, the parents’ level of education and type of occupation are taken as indicators of class position. Thus, in our middle-class families both parents have college or university degrees and typical middle-class jobs (professional/managerial positions in the public and private sectors). In our working-class families neither parent has any form of higher education, and both have typical working-class jobs (skilled/unskilled manual work or routine office work). We also have a group of families that fall somewhere between these two categories. Some are mixed (one parent middle-class, the other working-class), while others have one or both parents with some higher education but neither with full qualifications for middle-class jobs.

As Gillies (2005b) comments, simple categorizations, or 'abstract reifications', like this may overlay greater complexity, but they can still allow for an 'analysis of the real effects of class as a set of systemized social relationships with powerful material consequences' (p. 842).

The study

This paper is based on a qualitative research project in which a total of 58 families were interviewed. Of these, 13 were categorized as working-class, 18 as mixed, 9 as lower middle-class (typically parents with three-year college degrees), and 18 as higher middle-class (both parents having at least four years of higher education). We recruited the majority of families from public health care centres for children during parents' routine visits.² These centres are located in two urban and two rural areas in the south-eastern part of Norway. A few additional families were recruited through snowball sampling, either from the researchers' own network or from families already interviewed.

A first round of interviews was conducted in 2006, when each family had a child aged approximately six to twelve months. A subsample of these families ($n = 19$) was re-interviewed in 2007, when their children were two to two and a half years old. A final round of interviews ($n = 11$) was conducted a year later.

The interviews were semi-structured and lasted on average 90 minutes. They were recorded digitally and later transcribed. In the first interview, parents described how they had cared for their child during the first year and their plans for the two following years. The interviewers then explored the parents' motivations and justifications. Generally, the parents were eager to explain how they had arrived at their chosen arrangement and how it had worked for them. In the second and third interviews, the parents were invited to reflect on the care arrangement in retrospect.

Class-specific models of care

We use the term 'cultural models of care' in line with Levine et al. (1994: 18) to mean a set of ideas about young children's needs that gives parents 'a sense of what is natural, normal and necessary' when it comes to childcare. More specifically, we focus on parents' ideas of

young children's needs from infancy to the age of three and on how parents must organize the child's care to be in accordance with these ideas. When we describe these cultural models and the relationship between the models and class, we do so primarily with reference to the care practices and justifications that represent the polar ends of the variations found in the study.

It should be noted that the classed pattern we describe also relates to our analysis of how all the families in the sample engaged with these models. That analysis led us to reformulate our initial, and rather crude, dichotomous model. The result was a conceptualization that also facilitated an examination of care strategies that are often left untheorized, namely, those (hybrid strategies) characterized by ambivalences or inconsistencies.

A tidy trajectory of care

The 'tidy trajectory' of care model is first and foremost advocated and practised by middle-class parents. The care for the child is divided into parts that can be allocated to different agents in the care system, in a rather fixed order. For most parents this means that the mother is the primary caregiver for the first six to eight months. The father then enters the picture as the primary caregiver while the mother returns to work. Enrolment of the child in full-time daycare follows the paid parental leave period, usually when the child is approximately 12 months old. Thus, one central feature of this model is the caregivers' turn taking; the parents' take turns being the primary caregiver, and when the child enters the daycare system, both parents return to full-time employment. The model suggests a care system characterized by dyadic relationships – between the mother and the child and between the father and the child – and by a fixed ordering and timing of informal and formal care. The timing of daycare enrolment marks the end of the period when the parents feel they are capable of meeting all of the child's needs at home. At around twelve months, the child starts to need more than the parents can offer for the child's continued development. For most parents this refers to meeting the child's social needs; in formal daycare the child will socialize with peers and acquire important social skills.

Our first example is Martin's family, one of the middle-class families in our sample. Martin's parents described their care arrangement in a way that is typical for parents who clearly identified with the tidy

trajectory model. They chose to divide the parental leave period into two equal parts, six months for each parent with 80 per cent wage compensation. Martin's mother explained how they wanted to share the leave period 'properly' this time; with Martin's two older siblings, she took most of the leave for practical reasons, but this time they had the opportunity to share the time equally.

I think that paternity leave is really important both for the child and the father, and not least for the family, because I do think that you have a better chance at leading a gender-equal life if you share the care work. (Mother, interview 2)

Martin's father expressed similar opinions. This is a valuable time for both parents and it's only fair that it should be shared between them. Fathers who use only the father's quota miss out on a fine time with the child.

As Martin approached his first birthday, he became more demanding, and both parents felt it was clearly time for him to start daycare. They didn't really discuss this. It was an obvious choice, as it had been with Martin's older siblings when they were the same age.

I think with Martin, the youngest, I would really not consider [staying at home with him after the leave period]. Then I would really feel that I deprived him of something that the other two had received. (Mother, interview 2)

When talking about what Martin would miss out on, Martin's mother is referring to a whole range of things, especially the social life with peers but also the pedagogical aspects of institutional daycare.

The care arrangement Anne's parents (also middle-class) chose illustrates how a tidy trajectory of care can be organized even if the child is not enrolled in institutional daycare. The parents had planned the care arrangement in detail before Anne was born. Anne's mother would stay at home for the first nine months, and then they would divide the parental leave between them for one month. Anne's father would then stay at home for five weeks on paid leave (father's quota) and five weeks on unpaid leave while they waited for Anne to turn one, when she could start daycare. They explained this arrangement by referring to the parental leave as a right for both parents. It is important to

share this period so that both parents can experience close contact with the child. This, both parents believed, takes more than the few weeks of the father's quota.

If I had stayed home only for the five weeks, it would just have been like a bang and then over . . . and not a good experience to put it that way. But when I got the whole summer and could calm down, it was totally different. . . . You can concentrate on this one thing: What are we going to do today, Anne and I? (Father, interview 2)

After the 12-month parental leave period, the parents wanted Anne to start in formal daycare. They explained their choice by describing how they saw Anne.

She is a very active child and she seeks out new challenges all the time, so I think that being with other children . . . it's important already. When she was born I thought, 'Oh God, is she starting daycare at 12 months?' But now I think that starting daycare will be good for her. I think it will be exciting. (Mother, interview 1)

As it turned out, Anne was put on a waiting list by the municipality, and the parents had to make other arrangements – fast. By coincidence they found a nanny very close by. When they were offered a place in daycare half a year later, they decided not to take it. Anne had settled in nicely with the nanny, and the parents were really happy with her work. The childminder cared for Anne and two other children in her home, but on most days she would take them to a nearby open daycare institution³ where they could play with other children, go on excursions to museums and elsewhere, and engage in other activities arranged by the pre-school teachers working there. Both parents believed that, for Anne, being with the nanny was very close to being in a daycare institution. When Anne turns three, however, she will need the more structured life of ordinary daycare.

Like Martin's parents, Anne's parents clearly identified with the tidy trajectory of care model. They divided the parental leave so that Anne could have time with her father and become attached to him, and they wanted her to start daycare somewhere around her first birthday so that she would be in a proper social environment for children her age.

There was some variation among the families in our sample who arranged childcare according to the tidy trajectory model: the number of weeks the father should stay at home alone with the baby, and the exact timing of enrolment in formal daycare. What these families had in common was the significance they placed on both the independent relationship between the father and the child and the child's need for an independent life outside of the family from an early age.

The tidy trajectory model of care can thus be seen as an arrangement that presupposes a particular kind of child, namely, an independent and flexible child. The child cared for in this model is seen as capable of attaching to different caregivers and moving between different social environments from a very young age. The 'baby period' is therefore quite short, as illustrated by the following quotation from Martin's mother, reflecting on her son, aged two and a half:

What really has impressed me as a mother is how extremely fast they learn, how fast they become big [children]. (Mother, interview 2)

A sheltered space for care

The 'sheltered space' for care model is first and foremost expressed and practised by working-class parents. In this model care is not seen as something to be divided among caregivers. The child's need to be at home in a safe environment is more important than making adjustments so that the father can be the sole caregiver while the mother is working. The father's quota plays a different role in this model than in the tidy trajectory model; it makes it possible for the parents to spend a few weeks together during the child's first year of life. The other central element in this model is the idea that the child needs to acquire some basic skills before attending formal daycare: until such skills as walking and talking are learned, the child cannot make use of the pedagogical aspects of daycare. A one-year-old is thus seen as too young for formal daycare.

The parents who identified with this model worked hard to find solutions to keep the child at home with one of the parents after the paid parental leave period. In practically all cases, this parent was the mother. One way to achieve this is for the mother to take unpaid leave from work or adjust her working hours. Then, when the mother is working, the father or other relatives care for the child. The cash-for-care benefit is also a part of this solution, but it was never presented as

an argument in itself for staying at home with the child. In this phase of childcare, the care arrangement can look like a jigsaw puzzle involving parents, grandparents, friends and others.

Our first example is Daniel's family, one of our working-class families. After Daniel was born, his mother stayed at home for the first four months. His father then used three weeks of the then four-week father's quota, and Daniel's mother used her holiday weeks to stay at home with them.

I had my holiday then, because we think it's OK to stay at home together as well, that we had time together. It's like this is what counts also. (Mother, interview 2)

The family spent these weeks at home, just enjoying the time together. The mother then stayed at home until Daniel turned one and the compensated leave period was over. She then continued on unpaid leave for a year. The parents never really discussed if Daniel's father should take a larger part of the leave period. He could work flexible hours and take time off when needed. Consequently, he did not feel that he missed out on this special time with his child. To stay at home with the family for three weeks suited him fine, and he felt he had a good and close relationship with his son.

Even without the cash-for-care benefit, these parents would have prolonged the leave period. The father jokingly stated that they would have sold the car if they couldn't afford it. The parents believed Daniel will be too young for daycare when he is 12 months old. Daycare is fine when children are older, when they can walk and talk and are more independent. In addition there are certain things they wish to experience with Daniel before he starts daycare, such as his first steps. And they want to shelter him from the stresses of modern childhood.

The way that society is, well, it's only stress and fuss, right? And it's . . . it's not good to get that right away. (Father, interview 1)

The parents were both very happy that they managed to postpone daycare for Daniel so that he could start when he was ready, around his second birthday.

Not a day earlier in daycare, I feel. At the time he started he was quite independent, and we noticed the younger ones, and no, I wouldn't like to see that. (Father, interview 2)

Even if families want to stay at home longer with their children, this is not always possible. Camilla's family (also working-class) exemplifies this. When Camilla was born, her mother wished to stay at home as long as possible. Since she had no wish to go back to her job and the father had only recently started a new job, they tried to have the father's quota transferred to the mother. This is possible only under certain circumstances, and they were not allowed this change. For the father to stay at home longer than the father's quota was out of the question. It has nothing to do with Camilla, he explained; he's just 'not that type'. When he later looked back on the month he had alone with Camilla, however, he believed that it was a valuable time. But he was still a bit reluctant as he planned for his next period of leave with their second child.

After the leave was over, Camilla started daycare. This was not what the parents wanted, but they needed two full incomes to get by. As the cash-for-care benefit does not compensate for a full income, staying home for a longer period was not an option for them.

I would have liked a combination, for example, to work part time, so I could stay at home as well. Because I think she still is too young, one year old, and then to throw her into daycare or something like that. But the economic situation doesn't allow it so . . . (Mother, interview 1)

At the time of the second interview Camilla was two and a half. She was still in full-time daycare, and the family was happy with the arrangement. Since the mother was unemployed and pregnant, they managed to keep Camilla's hours in daycare short.

Among the families who identified with this model of care, we also found variations. For example, the time deemed suitable for a child to start daycare differed somewhat, but children at the age of two were generally believed to be 'ready'. The amount of antagonism directed at the independent father rhetoric in the tidy trajectory model also varied; some, like Camilla's father, were clearly negative, while others were proud to tell that they had been in charge for a week or two and that the family had also enjoyed some time together.

As with the tidy trajectory model, the sheltered space model revolves around a specific construction of a young child. The child who is cared for in the sheltered space model is a more vulnerable child, a child who needs to develop at his or her own pace in a safe environment until ready for the complex and stressful world out there. The child who is cared for in this model may thus be seen as less robust than the child cared for in the tidy trajectory of care model.

Hybrid care strategies

As noted, there are also families in our sample that do not draw exclusively on either of these models. This group of parents refers to elements from both models when explaining their care arrangements; they may, for instance, emphasize the child's need for an independent relationship with the father and at the same time argue that a one-year-old is too young for daycare. Or it might be the other way around; the father's responsibility for care is not emphasized, but the parents believe that the child is ready for daycare at an early age. We also find families in which the mother's and the father's opinions of the best arrangement differ. When it comes to class, this group of parents is heterogeneous, though we find many in the lower middle-class strata.

Maria's family is an example of this type of family. Her parents were students, both aiming for three-year college degrees, and received no paid parental leave. Both therefore continued their studies and shared responsibility for Maria's care on a day-to-day basis. For the parents this arrangement came at some expense; it was a stressful period. Maria's father says that had he been entitled to parental leave, he would have divided the time into shorter leave periods and perhaps reduced his daily working hours. He emphasized the need for fathers to spend time with their children. The mother's preference would have been full-time leave for the first six months, and then alternating periods with the father.

The parents had different views on when Maria should start daycare. Her father indicated that daycare from 12 months was fine, while the mother expressed reluctance. They ended up with a compromise: Maria started daycare at 12 months, but only for two days a week. Later, at around two years, her time in daycare was increased to four days a week. Usually Maria stayed at daycare for six or seven hours, but the mother made adjustments if she thinks Maria is tired.

As long as you are observant . . . Okay, if maybe she is a bit more tired today, you just have to take precautions. And maybe let her sleep in the next day, and then start later in the morning. (Mother, interview 2)

Our interpretation is that Maria's parents used elements of both models of care. They emphasize the father's independent role as a caregiver and that daycare can be introduced when the child is one. At the same time they wish to shelter the child through a gradual adjustment to formal

daycare. The idea seems to be that as the child matures she will be able to cope with daycare for longer hours.

Adding nuances to the picture

So far our analysis has shown that the cultural models of care are clearly related to class. Our examination of each family's care strategies suggests, however, that important nuances need to be added to this picture.

For the working-class families in our sample, the picture is clear: none of them identified with the tidy trajectory model, and only one adopted a hybrid care strategy. Our conclusion is that working-class families in general identify with the sheltered space model. But, as pointed out earlier, some were not able to implement it, in most cases because they could not afford to live on one income and the cash-for-care benefit.

Let's turn to the group of families we categorized as mixed. With few exceptions, these families either identified with the sheltered space model or drew on elements of both models, a position we have termed hybrid. This could indicate that, as a group, these families are 'in motion' culturally, moving from the working class to the middle class. For different reasons, maybe quite personal ones, some organize their child's care in the 'working-class way', while others integrate elements from the middle-class culture they are gradually acquiring.

For the middle-class families as well, the picture is complex and open to different interpretations. Although most of these families identified with the tidy trajectory model, some opted for the hybrid care strategy and a small group identified with the sheltered space model. This raises an interesting question: are these differences related to class fractions within the middle class?

Our study is too small to examine this question systematically. It is worth mentioning, though, that most of the middle-class families that did not identify with the tidy trajectory model belonged to a fraction of the middle-class sometimes referred to as the 'technical-economic intermediate stratum' (see Skogen, 2001), e.g., graduate engineers, economists, lawyers, managers in the private sector, or belonged to a lower middle-class stratum (typically individuals with a three-year college education). In comparison, a majority of the families who clearly identified with the tidy trajectory model belonged to the so-called

‘humanistic-social intermediate stratum’, e.g., teachers, researchers, voluntary sector workers, public administrators.

We do not draw any conclusions based on this superficial impression. If, however, it is the case that distinct differences exist between middle-class fractions in Norway in how care for pre-schoolers is arranged, this would support Vincent and Ball’s (Ball et al., 2004; Vincent and Ball, 2006; Vincent et al., 2004b) research from Britain (see also Duncan, 2005). From their qualitative interviews with parents from two middle-class fractions, they conclude that there are small but significant differences in parents’ views about proper daycare and, thus, the ‘circuits of care’ (Ball et al., 2004) through which the children are passed.

Contextualizing classed care strategies

Summing up, this study revolves around the social constructions of young children’s needs from which different cultural models of care evolve, and how these constructions lead parents to choose specific combinations of family policy measures. Our analysis of parents’ care strategies clearly shows that parental practices need to be understood in relation to the context in which they appear. For example, ‘uptake’ of paternal leave may, as we have demonstrated, mean different things for different families.

Our next point is equally simple: different practices, such as the timing of daycare enrolment, should not automatically be understood as reflecting different ideals of care for young children. We elaborate on this by comparing our findings with the class-specific patterns of care Vincent, Braun and Ball (2008) identified in Britain, focusing specifically on the timing and understanding of formal daycare for the under threes.

In Vincent, Braun and Ball’s (2008) study, the majority of middle-class parents chose nannies or childminders for their under threes and emphasized the importance of small and intimate care spaces for children in this age group. Middle-class mothers, especially, expressed uneasiness with group daycare for babies and toddlers. For the three- to five-year-olds they preferred nurseries, ‘owing to the perceived intellectual, creative and social advantages offered by a nursery environment for this older age group’ (p. 12). The authors quote one of their middle-class mothers on this: ‘I think warehousing a lot of babies together in a room didn’t really seem particularly healthy to me’ (p. 12). She goes

on to explain how, for her, having 12 babies in a room with four adults was not 'a particularly natural state of affairs'.

Our Norwegian middle-class parents spoke quite differently about formal daycare for children in this age group. It is important to note, though, that when they talked about children in daycare, they were referring to children aged 12 months or older and used the term 'one-year-olds', not 'babies'. Also, they often referred to the pedagogical aspects of formal daycare, emphasizing that the daycare environment is more stimulating for children than staying at home with a parent; they believed that the formally educated pre-school teachers know what children in this age group need and can stimulate them accordingly. As one mother expressed it, in daycare the child can explore a much larger variation in relationships and arenas. But, for these parents, the most important aspect of daycare was the child's social interaction with peers; keeping the child at home with one parent would mean depriving the child of important social experiences.

The fact that formal care enters the picture just as the paid parental leave is over is, of course, not accidental. The combination of long parental leave and easy access to daycare for one-year-olds sends a powerful signal to Norwegian parents that daycare from the age of one not only is acceptable, but is the preferred arrangement.

At first glance the strategies of middle-class parents in Norway seem to be the exact opposite of those of their British counterparts, reflecting, as well, different views on young children's needs. Our gut reaction is that this would be strange. Both personal experience and research (e.g. Devine, 2004) suggest the opposite, namely, that middle-class culture in different Western countries can be seen as variations on a common theme.

On closer inspection, the patterns described by Vincent, Braun and Ball (2008) do share some common ground with the picture we describe in Norway. Middle-class parents in both contexts are working to maximize their children's opportunities for learning, and they are planning ahead. Vincent and Ball's (2006, 2007) description of British parents' constant work to 'make up' their children as middle-class children clearly resembles our middle-class parents' reflections of their responsibility as parents: to equip their children with skills and experiences that will be useful later on. The decision to apply for formal daycare for one-year-olds should therefore not be interpreted as resistance to taking full responsibility for all aspects of the childrearing, which Vincent, Braun and Ball (2008) claim is the case for British working-class

parents who choose formal daycare. Our middle-class parents continue to stimulate their children at home and monitor their development, even after formal daycare is introduced.

It should also be noted that daycare institutions in Norway are strictly regulated. The child–adult ratio is defined by law, as are the ratio of children per formally trained pre-school teacher and the design and size of indoor and outdoor play facilities. There is also a state curriculum guiding the pedagogical work. In addition, most daycare institutions offer special units for one- and two-year-olds. This usually means a group of nine children and three adults, one of whom is a trained pre-school teacher. We suspect that this strict regulation serves as a state guarantee for the quality of care offered by the institutions.

The dual-worker strategy of Norwegian middle-class parents may also have to do with economic issues. The middle-class families we interviewed are, we believe, less affluent than the British middle-class parents interviewed by Vincent, Braun and Ball. Our families, especially those living in Oslo, could not afford to live on one income even if they received the cash-for-care benefit. As well, most of our middle-class mothers expressed a strong work identity and took a negative stance towards the cash benefit. Generally they were looking forward to going back to work after their period of leave, confident that the child would be in the best hands, first by being at home with the father and later being cared for in the daycare centre. This strategy is, of course, facilitated by the generally short workdays (8 hours) and entitlements for breastfeeding mothers (for most, a maximum of two hours of fully compensated leave per day for as long as they breastfeed).

The working-class mothers in the British sample seemed to talk about daycare for young children in a way resembling the middle-class families in our sample: ‘The constant presence of a peer group was understood as encouraging very young children to talk, and learn to socialize effectively and at an early age’ (Vincent et al., 2008: 13). They felt that the children would be bored at home. ‘There’s only so much you can do’, as one mother expressed it (p. 14). Our working-class parents held quite different views; they believed that what they can offer at home is much better than what a daycare facility can offer a child of this age. In daycare the one-year-olds risk being overlooked, while at home the child gets the one-to-one contact that children this young need. Clearly, our Norwegian working-class parents did not see themselves as inadequate parents as Vincent, Braun and Ball suggest that their British working-class mothers did.

The reason for this might be the different material conditions working-class parents in Norway and Britain face. The working-class parents we interviewed were probably better off economically than their British counterparts. All of our working-class families owned their own houses or apartments and lived in areas with access to nice playgrounds and parks. Generally speaking, the home environment they could offer their toddlers was safe and fairly well equipped, although some of the families living in Oslo lived in very small flats, at least by Norwegian standards (40–50 m²). Thus, the working-class families we interviewed really could offer their children a better environment for home-based care as compared to the working-class parents interviewed by Vincent, Braun and Ball.

It should also be noted that the working-class mothers in our sample, in contrast to the middle-class mothers, did not have ‘career jobs’. Staying at home for a longer period would not have had negative consequences for them work-wise. The fact that they had a legal right to return to work after the unpaid leave period is probably also important. From a short-term perspective, these mothers had nothing to lose from staying at home after the paid leave period.

As noted earlier, some of our working-class families sent their children to daycare because the family needed two full incomes. These parents were faced with material conditions that forced them to make choices that, in their opinion, were not in the best interest of their child. As it turned out, most expressed relief when looking back on the shift from informal family care to formal daycare; the children had quickly adjusted to the new situation and the parents were confident that they were safe and happy while in daycare.

Concluding remarks

Our analysis shows that class shapes parents’ care strategies in fundamental ways, even in a society often regarded as egalitarian. The universal family policy measures offered to parents in Norway become building blocks in classed care strategies. These strategies relate to different cultural models of care that originate from class-specific constructions of young children’s needs. The tidy trajectory of care advocated by middle-class families is linked to an understanding of the child as robust, flexible and independent, while the sheltered space for care adopted by working-class families originates from an understanding of the child as more vulnerable and dependent.

The models also hint at different parenting roles. The ‘moral logics’ Gillies (2008: 103) identified among British families also seem to capture important distinctions in our context: ‘[Working-class parents] viewed their role in terms of caring for, protecting and loving their children, rather than teaching or cultivating them’. What we see, then, are distinct cultural models that give rise to different ‘logics of practice’, that is, versions of what is “natural”, obvious and necessary around childcare’ (Vincent et al., 2008: 22). These parenting roles, we would add, also relate to different conceptions of the world that awaits young children. In this sense sheltering, protecting and loving correspond with a notion of the world as a complex and harsh place, while cultivating and teaching represent a necessary precondition if the child is to make use of the well of possibilities and challenges (in the positive sense) they will be offered ‘out there’.

We further argue that the actual choices parents make and how they legitimate their choices must be understood in relation to the structural and material context in which the choices appear. For example, for the relatively affluent Norwegian working-class parents we interviewed, the home environment represents a completely different context than the home environment of the poorer British working-class mothers interviewed by Vincent, Braun and Ball (2008). Home-based care therefore means something quite different within each context.

The same point can be made for institutional care. According to the British researchers, British working-class mothers who choose formal daycare seem to abdicate their role as a parent in charge of every aspect of their child’s development. For Norwegian middle-class parents who opt for early daycare, this is not a valid interpretation. Rather, daycare can be seen as the obvious choice for parents with a strong moral commitment to giving their child the best possible opportunity for continued growth and development. Our interpretation is that the practices of our middle-class parents stem from the same cultural ideals that British middle-class parents navigate by when they choose home-based care for their under threes. The difference in the actual choice, formal daycare or home-based care, can to some extent be explained by differences in the structure of opportunities and constraints formed by state policies and material conditions. In this sense the dynamics around parents’ choices are local and specific (see also Ball et al., 1995)

The policy package offered to Norwegian parents is commonly regarded as dualistic when it comes to gender equality. It is seen as supporting two different care arrangements, one gender equal and

the other highly gendered. As we have shown, this dualism creates a structure of opportunity for parents in different class positions to establish care arrangements that conform to their beliefs about proper care for young children. Working-class parents in Norway are thus not subjected to the same moral judgements as their British counterparts (for instance Gillies, 2005a, b; Vincent et al., 2008). Indeed, the mix of policy measures available to Norwegian parents could be interpreted as the state's way of communicating a general trust in all parents' ability to find good solutions for their children's care, while at the same time placing clear limits on their creativity.

This somewhat idyllic situation will probably change; both the governmental white paper on men and gender equality and the government-appointed equal pay commission (both 2008) have suggested a substantial expansion of the use-or-lose father's quota, and two of the three parties in the current coalition government are against the cash-for-care benefit. The government is also placing great emphasis on providing institutionalized daycare for all children from the age of one. Starting in 2009, children now have a legal right to a full-time place in daycare following their first birthday. Against the backdrop of our analysis, these initiatives represent a form of parenting streamlining within a largely unspoken middle-class framework. For middle-class parents, changes in this direction will first and foremost work as a symbolic confirmation; the majority of them are already parenting in exactly this way. For working-class parents, the message will be quite the opposite; the state does not trust them to make the best choices for their children.

The more general point to be made here is the need for researchers in this field to develop conceptual frameworks that permit an analysis of the many ways in which family policy regimes work to confirm or discredit different parental practices. One important step in this regard is to move beyond a simplistic 'take-up' perspective and focus instead on the 'moral rationalities' (Duncan, 2005) of care that underpin parents' choices.

Acknowledgement

The writing of this paper was made possible by a grant from the Norwegian Research Council (Program for Welfare Research). Thanks to our colleagues Margunn Bjørnholt and Åse Strandbu for valuable comments on earlier drafts.

Notes

1. Statistics Norway 2007 [www.ssb.no].
2. These centres are run by the municipalities as part of the primary health care system. They offer routine follow-ups of children from birth to school age and a vaccination programme. The programmes are voluntary and free of charge. Attendance is generally very high.
3. Most open daycare centres are run by local municipalities. Parents and nannies can bring children to the facility to play and socialize, but have to stay there with them. Most centres will organize different activities and excursions. Some centres may charge a symbolic fee for the stay.

References

- Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1995) 'Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-class Contexts', *Sociological Review* 43(1): 52–78.
- Ball, S. J., Vincent, C., Kemp, S. and Pietikainen, S. (2004) 'Middle Class Fractions and the "Relational" and "Normative" Aspects of Class Practices', *Sociological Review* 52(4): 478–502.
- Crompton, R. and Scott, J. (2005) 'Class Analysis: Beyond the Cultural Turn', pp. 186–203, in F. Devine, M. Savage, J. Scott and R. Crompton (eds) *Rethinking Class: Culture, Identities & Lifestyle*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Duncan, S., Edwards, R., Reynolds, T. and Allred, P. (2003) 'Motherhood, Paid Work and Partnering: Values and Theories', *Work, Employment and Society* 17(2): 309–30.
- Ellingsæter, A. L. (2006) 'The Norwegian Childcare Regime and its Paradoxes', pp. 121–44 in A. L. Ellingsæter and A. Leira (eds) *Politicising Parenthood in Scandinavia: Gender Relations in Welfare States*. Bristol: The Policy Press.
- Ellingsæter, A. L. (2007) *Nordic Parental Leave: Recipe for High Employment/High Fertility*. Oslo: Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo.
- Ellingsæter, A. L. and Gulbrandsen, L. (2007) 'Closing the Childcare Gap: The Interaction of Childcare Supply and Mothers' Agency in Norway', *Journal of Social Policy* 36(4): 649–69.

- Ellingsæter, A. L. and Leira, A. (2006) 'Introduction: Politicising Parenthood in Scandinavia', pp. 1–24 in A. L. Ellingsæter and A. Leira (eds) *Politicising Parenthood in Scandinavia: Gender Relations in Welfare States*. Bristol: The Policy Press.
- Esping-Andersen, G. (1999) *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gillies, V. (2005a) 'Meeting Parents' Needs? Discourses of "Support" and "Inclusion" in Family Policy', *Critical Social Policy* 25(1): 70–90.
- Gillies, V. (2005b) 'Raising the "Meritocracy": Parenting and the Individualization of Social Class', *Sociology* 39(5): 835–53.
- Gillies, V. (2008) 'Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualizing Values and Practices', *Journal of Law and Society* 35(1): 95–112.
- Grødem, A. S. and Hatland, A. (2008) 'Family Policies in Norway', pp. 89–107 in I. Ostner and C. Schmitt (eds) *Family Policies in the Context of Family Change: The Nordic Countries in Comparative Perspective*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gulbrandsen, L. (2008) 'The Norwegian Cash-for-Care Reform: Changing Behaviour and Stable Attitudes', *Nordic Early Childhood Education Research* 1(1): 53–61.
- Lareau, A. (2000) 'Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States', *Childhood* 7(2): 155–71.
- Lareau, A. (2002) 'Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families', *American Sociological Review* 67(5): 747–76.
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Leira, A. (2002) *Working Parents and the Welfare State: Family Change and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. and Brazelton, T. B. (1994) *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, M., Brandth, B. and Kvande, E. (2007) 'Fathers, Work and Family Life: Global Perspectives and New Insight', *Community, Work and Family* 10(4): 375–86.
- Skeggs, B. (1997) *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: SAGE.
- Skogen, K. (2001) 'Who's Afraid of the Big Bad Wolf? Young People's Responses to the Conflicts over Large Carnivores in Eastern Norway', *Rural Sociology* 66(2): 203–26.
- Vincent, C. and Ball, S. J. (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-class Parents and their Children*. London: Routledge.
- Vincent, C. and Ball, S. J. (2007) "'Making up" the Middle-class Child: Families, Activities and Class Dispositions', *Sociology* 41(6): 1061–77.

- Vincent, C., Ball, S. J. and Kemp, S. (2004a) 'The Social Geography of Child-care: Making up a Middle-class Child', *British Journal of Sociology of Education* 25(2): 229–44.
- Vincent, C., Ball, S. J. and Pietikainen, S. (2004b) 'Metropolitan Mothers: Mothers, Mothering and Paid Work', *Women's Studies International Forum* 27(5–6): 571–87.
- Vincent, C., Braun, A. and Ball, S. J. (2008) 'Childcare, Choice and Social Class: Caring for Young Children in the UK', *Critical Social Policy* 28(1): 5–26.

□ Kari Stefansen works as a researcher at Norwegian Social Research (NOVA). She has a particular interest in classed practices within the welfare state. Currently she is working on a PhD project in sociology, examining parenthood and social class through qualitative interviews with parents in different class positions. Other research interests include the prevalence of violence and sexual assault, and cultural constructions of rape and sexual abuse. *Address:* Norwegian Social Research (NOVA), PB. 3223, Elisenberg, 0208 Oslo, Norway. *email:* kari.stefansen@nova.no □

□ Gunhild R. Farstad graduated from the University of Oslo in 2004 and has worked at Norwegian Social Research (NOVA) since 2005. She recently began her work on a PhD study financed by REASSESS (Nordic Centre of Excellence: Reassessing the Nordic Welfare Model). This research will focus on how the father's quota of the parental leave benefit is understood and used by families in two different Nordic countries (Iceland and Norway). □

Artikkel III

Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen

Publisert i 2008, i boka *Utfordrende foreldreskap*
(Gyldendal Akademisk)

Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen^{3,4}

Kari Stefansen

Innledning

Noen vil kanskje bli overrasket over å finne et kapittel om middelklassens foreldreskap i en bok om «utfordrende foreldreskap». De øvrige bidragene i boka tematiserer situasjoner som det er vanlig å betrakte som utfordrende. For eksempel det å etablere en relasjon til et fosterbarn (se Ulvik, kapittel 5) eller å få et sterkt funksjonshemmet barn (se Olsen, kapittel 10). Mitt grep er å snu perspektivet og løfte fram det utfordrende – for foreldrene, men kanskje også for barna – ved det foreldreskapet som utgjør normen andre foreldreskap ofte måles mot, nemlig middelklassens foreldreskap (Gillies 2005; Reay 1998).

Hensikten med kapittelet er å utforske den «indre dynamikken» i middelklassens foreldreskap, det vil si hvordan middelklasseforeldre utformer og legitimerer egne foreldrepraksiser. Jeg nærmer meg temaet ved å analysere ett enkelt foreldrepars beskrivelser av hvordan hverdagslivet arter seg for dem i småbarnsfasen. Hva er de opptatt av, og hva er det de prøver å få til, for barnet og seg selv? I analysen fokuserer jeg på to dimensjoner i det som kan forstås som en kulturell dynamikk som driver fram et klassespesifikt foreldreskap, dvs. *foreldrenes blikk* for det eksepsjonelle ved barnet og deres *konstante beredskap* for å følge de av barnets initiativ

3 Studien er finansiert av Norges Forskningsråd (Velferdsforskningsprogrammet).

4 Takk til Gunhild R. Farstad for inspirerende diskusjoner underveis i arbeidet med kapittelet, og til bokas redaktører og Oddbjørg Skjær Ulvik for konstruktive kommentarer til et tidligere utkast av kapittelet.

som peker i riktig retning. Deretter følger en diskusjon om hvordan den dynamikken jeg identifiserer og klasse kan koples teoretisk.

Tittelen «et uendelig ansvar» er inspirert av Vincent og Balls (2007) analyse av hvordan engelske middelklasseforeldre opplever sin foreldrerolle. Det uendelige ansvaret handler om middelklasseforeldres dyptgripende orientering mot å legge til rette for at barnet får utvikle seg optimalt og når sitt potensial som menneske (jf. Aarseth 2008). I diskusjonen av den kulturelle dynamikken jeg selv identifiserer vil jeg trekke både på denne og andre internasjonale studier som har forsøkt å gripe sentrale dimensjoner i middelklassens foreldreskap.⁵

En presisering kan være på sin plass før jeg går videre: Når forskerne i dette feltet – inkludert jeg selv i denne sammenhengen – refererer til «middelklassefamilier» handler det i all hovedsak om familier hvor begge foreldrene har høyere utdanning og jobber med høy grad av autonomi og ansvar – og dermed som regel god lønn. De studiene jeg vil forholde meg til i diskusjonen har dessuten det til felles at de er basert på kvalitativt materiale, og at de har et eksplisitt klasseperspektiv. I tillegg beskriver de middelklassens foreldreskap som en nokså strategisk virksomhet rettet inn mot et framtidig mål (sosial reproduksjon).

I et forsøk på å gå i dialog med disse studiene tar jeg utgangspunkt i et teoretisk perspektiv som også gir rom for det prerefleksive i foreldreskapet, dvs. det som «bare skjer», og som skjer hele tiden, uten at handlingene nødvendigvis springer ut av strategiske overveielser. Den sentrale figuren i diskusjonen er Bourdieus velkjente – og ofte kritiserte – habitusbegrep.

Det gode caset

I den empiriske analysen baserer jeg meg altså på intervjuer med ett foreldrepar. Til sammen er det snakk om tre intervjuer gjennomført over en toårsperiode. Det første intervjuet ble gjennomført med foreldrene sammen da deres datter «Oda» nærmet seg ett år, de to påfølgende (ett med mor og ett med far) da hun var to og et halvt år.

Disse intervjuene inngår i et kvalitativt forskningsprosjekt der et større antall familier med ulik klassebakgrunn er blitt intervjuet.⁶ De øvrige intervjuene vil som sagt ikke bli brukt her. Hvor tydelig den dynamikken jeg identifiserer i denne

5 Tilsvarende studier er ikke foretatt her til lands i nyere tid. Et klassisk bidrag er imidlertid «Familien i klassesamfunnet» av Harriet Holter m.fl. fra 1975.

familien er i andre middelklassefamilier må med andre ord utforskes i enn annen sammenheng.

Når det gjelder omsorgsorganisering kan vi imidlertid med referanse til andre analyser av dette materialet (Farstad og Stefansen 2007; Stefansen og Farstad 2008) plassere familien til Oda som nokså typisk for den høyt utdannede norske middelklassen. I Stefansen og Farstad (2008) analyserte vi for eksempel hvordan foreldre anvendte ulike familiepolitiske ordninger (dvs. foreldrepermisjon, fedrekvote, kontantstøtte og barnehage) til å sette sammen en «pakke» som var i tråd med deres ideer om hva god omsorg er. Disse ideene betraktet vi som «kulturelle modeller for omsorg». Blant middelklassefamiliene i utvalget (pragmatisk definert som familier hvor begge hadde høyere utdanning og jobber med høye kompetansekrav) identifiserte vi en kulturell modell for omsorg som vi begrepsfestet som «et ordnet løp». Denne modellen er tuftet på en forståelse av omsorg som noe delelig, noe som kan porsjoneres ut til ulike aktører i en nokså bestemt rekkefølge, dvs. en slags serieomsorgsmodell. Den typiske rekkefølgen vil være mor først, så far og deretter, når permisjonen er over, barnehagen. Modellen bygger på en forståelse av barnets rett til en selvstendig relasjon til hver av foreldrene, og til et eget selvstendig liv i barnehagen når det har behov for andre utfordringer enn de foreldrene kan by på, sånn omtrent ved ettårsalderen.

Familien til Oda dro nettopp på denne modellen for omsorg når de beskrev hvordan de hadde ordnet seg. Når jeg har valgt akkurat denne familien som case her er det imidlertid ikke fordi familien er typisk for middelklassen, slik den er når vi bare ser på omsorgsorganiseringen. Den er heller ikke valgt fordi den er unik. Med referanse til Bourdieu (2000) kan vi si at familien er valgt fordi den «forstørret» det fenomenet som skal studeres. Her vil det si hva det uendelige ansvaret handler om og hvordan det trer fram i hverdagslivets praksiser. Derfor egner det seg godt til å diskutere de teoretiske spørsmålene jeg er opptatt av, nemlig koplinsen mellom foreldrepraksiser og klasse. Valget er med andre ord begrunnet i casets teoretiske muligheter.

6 Dvs. NOVA-prosjektet «Omsorgskarrierer og dagligliv for barn under tre år», hvor hensikten blant annet er å studere hva slags omsorgsløsninger foreldre velger for sine små barn, og hvilke forståelser av små barns behov som ligger til grunn for de valgene de tar. Familiene som deltar er rekruttert fra helsestasjoner i to bydeler i Oslo, samt to mindre kommuner på Østlandet. I tillegg er noen få rekruttert via forskernes nettverk, og noen gjennom den såkalte snøballmetoden. Prosjektet er kvalitativt og har et longitudinelt design, hvor foreldrene skal intervjues tre ganger i løpet av en treårsperiode. I den første intervjujurunden (gjennomført i 2006) intervjuet vi 57 familier. Et underutvalg av disse familiene følges opp i ytterligere to intervjujurunder. Caset som analyseres her er en av de familiene som per i dag er intervjuet to ganger. Datamaterialet er for øvrig beskrevet mer i detalj i Farstad og Stefansen 2007 og i Stefansen og Farstad 2008.

Å presentere et enkelt case i detalj – slik jeg skal gjøre her – reiser etiske problemstillinger. Dette gjelder ikke minst hvordan informantenes anonymitet kan bevares. For å unngå at den familien som er grunnlaget for caset gjenkjennes av andre har jeg endret noen av de biografiske opplysningene om foreldrene, samt flettet inn elementer og sitater fra andre middelklassefamilier som uttrykte seg på lignende måte som disse foreldrene. Den indre dynamikken caset skal illustrere er imidlertid analysert fram med utgangspunkt i intervjuer med dette ene foreldreparet.

Metaforer som analytiske redskap

I analysen anvender jeg to metaforer som hver på sitt vis bidrar å sirkle inn den kulturelle dynamikken som produserer det jeg har omtalt som et uendelig ansvar. Den ene metaforen er «blikket», dvs. hvordan foreldrene *konstruerer* et bestemt barn med bestemte rettigheter gjennom det de ser (og ikke ser) når de observerer datteren. Den andre metaforen er «kroppslig beredskap», dvs. hvordan foreldrene hele tiden er «på alerten» for å registrere og respondere på de av barnets initiativ som peker i riktig retning, dvs. mot den videre utviklingen. De to metaforene skal altså ses i sammenheng.

Jeg har latt meg inspirere av andre forskere som har brukt disse begrepene i empiriske analyser. Neumann (2007) har for eksempel brukt begrepet blikk i en analyse av helsesøstres konstruksjoner av normalitet og avvik. I hennes analyse utgjør helsesøstrenes blikk en form for handlingsbetingelse – det styrer hva de kan se, og dermed hva de kan foreta seg når de bekymrer seg for om et barn har det bra. Blikket rammer inn og gir retning til praksiser av ulik art. Hensikten med metaforen «blikk» i min analyse er å få fram at også foreldres blikk representerer en måte å se på. Blikket er en sosial handling som «produserer» et barn med bestemte behov. Foreldre som oppfatter ettåringen som et selvstendig individ som er klar for sosiale utfordringer vil for eksempel velge andre omsorgsløsninger enn foreldre som oppfatter ettåringen som mer sårbar og avhengig av en trygg base (se Farstad og Stefansen 2007).

Begrepet «kroppslig beredskap» er utviklet av Lilleaas (1995; 2005). Hos Lilleaas er dette begrepet kjønnnet, og viser til en form for plikt- og ansvarsfølelse for andre som setter seg i kvinnekroppen, ofte som en belastende vane. Den kroppslige beredskapen beskrives som en slags «på vakt»-holdning i forhold til andres behov. Et eksempel kan være hvordan mor oftere enn far «vet» hva barnet trenger

før det gir tydelige signaler, eller vet hva som må gjøres av tøyvask osv. om kvelden for at barnet skal kunne ha med seg det det trenger i barnehagen eller på skolen dagen etter.

Når jeg introduserer begrepet kroppslig beredskap i min analyse er det fordi «blikket» – eller hva slags barn foreldrene ser – ikke griper hvordan foreldrene hele tiden er «på alerten» og klar til å respondere på det de ser. Min tolkning, som skal underbygges i det følgende, er at det ikke bare er mor i denne familien som er i konstant beredskap for å følge opp barnet, men begge foreldrene. I min analyse er altså koplingen mellom kjønn og kroppslig beredskap et empirisk spørsmål og ikke gitt på forhånd.

Odas familie

Da foreldrene ble intervjuet siste gang besto familien av Oda på to og et halvt, mor (36 år), far (38 år) og et nytt barn underveis. Både mor og far har vokst opp i Oslo, i det man vanligvis betrakter som middelklassefamilier. På intervjutidspunktet bodde familien i en romslig leilighet i Oslo, men sto på flyttefot til et mindre sted utenfor byen. Både mor og far har lang universitetsutdanning (master eller mer) og stillinger med høye kompetansekrav, stort ansvar og gode karrieremuligheter. Begge jobbet full stilling i sine respektive jobber, og Oda hadde full plass i barnehagen.

Blikket for det eksepsjonelle

Hva er det foreldrene ser når de betrakter Oda? Min tolkning er at det de ser er et fleksibelt, kompetent og selvhevdende barn. Disse dimensjonene kan ses som ingredienser i det jeg betrakter som foreldrenes «blikk for det eksepsjonelle», eller for egenskaper som markerer Oda som et usedvanlig barn.

At Oda betraktes som fleksibel kommer godt fram i begge foreldrenes beskrivelser av henne. De forteller begge at Oda lett tilpasser seg nye steder og nye mennesker. Hun er veldig sosial og liker nye mennesker fort, sier mor. Fordi Oda er fleksibel har foreldrene kunnet ha henne med på mange ting helt siden hun var liten. Far forteller videre at dette er noe de har vært bevisste på.

– Vi har vært veldig bevisste på at hun skal være robust. Både i forhold til andre mennesker, andre steder og i forhold til det fysiske.

Fordi Oda er fleksibel har det også vært mulig for foreldrene å involvere mange ulike voksne i Odas hverdag. Både tante, onkel og besteforeldre har vært barnevakter for Oda eller tatt henne med på ulike aktiviteter alene, som dans og teater. Mor forteller også at hun ofte tar med Oda for å spise middag sammen med venner de dagene far jobber seint og det bare er de to. Oda liker dette godt, og spør ofte om de 'skal på besøk?' når hun blir hentet i barnehagen. Og når de er på besøk er Oda veldig utadvendt og selvgående. Fordi Oda forstås som fleksibel og uavhengig kan altså rommet for mulige erfaringer knyttet til både arenaer og relasjoner utvides.

Begge foreldrene formidler også et bilde av Oda som usedvanlig «tidlig ute» med mange ting. Dette er særlig tydelig i refleksjonene de gjør seg om barnehagen. Da Oda var ett år var det helt nødvendig for henne å begynne i barnehage. Far mener at tiden var overmoden siden hun var så langt fremme, ikke minst med det motoriske:

– Ja, det var helt åpenbart at vi måtte ha henne i barnehage, for hun er både så fysisk og så aktiv. (...) Ja, hun (...) har vært både veldig sosial og veldig aktiv, veldig tidlig. Ja helt fra hun var bitte liten [har hun] vært kjempegod både finmotorisk og grovmotorisk.

Dessuten, påpeker han, er det å være sammen med andre barn viktig for utviklingen hennes. Også mor formidler at Oda trenger de utfordringene barnehagen kan gi henne:

– (...) både Oda og jeg trives veldig godt med [at hun er i barnehage]. De gangene det har vært fri i barnehagen har vi gått på veggen begge to. Ja særlig nå etter hvert. Jeg har ikke så mye å tilby henne i løpet av en hel dag. I forhold til ... altså stimuli og utfordringer og arenaer da. (...) Barnehagen kan gi henne [variasjon] gjennom dagen på en helt annen måte enn jeg kan hjemme.

At foreldrene oppfatter Oda som spesielt kompetent i forhold til sin alder kommer også til uttrykk i deres betraktninger rundt Odas plassering i barnehagens avdelingsstruktur. Far forteller at de etter litt om og men har fått gehør i barnehagen for at Oda bør flytte over til en storbarnsavdeling selv om det er et halvt år «for tidlig». Han begrunner dette med at hun er så tidlig ute med språk, og dessuten at hun hele tiden søker mot de eldre barna. Oda hører rett og slett ikke hjemme blant barna på småbarnsavdelingen. Mor bekrefter dette:

– Egentlig, ganske lenge har de [andre barna på avdelingen] vært for små for henne. Hun trenger noen som er litt større og tøffere og som tåler henne da. Hun er veldig

fysisk også. (...) Så hun bør opp [i storbarnsavdeling] sånn intellektuelt da. Selv om det er litt dumt å kalle det intellektuelt for en toåring ... kognitivt da.

Slik mor ser det er utviklingsmulighetene til Oda ikke så bra i småbarnsavdelingen. Det er for daft der.

Foreldrenes betraktninger rundt Odas læringskapasitet tydeliggjør hvorfor de opplever at hun trenger noe annet enn det en småbarnsavdeling kan tilby. Mor formulerer seg slik:

– Hun bare suger til seg, alt hun får av læring er hun bare kjempeinteressert i. Hun spør meg ... 'kan du lære meg det her?' (...) Ja, så nå leker hun med bokstaver allerede. Når vi leser avisa så kan hun plutselig si 'Å, der er bokstaven min!' Og hun kan skrive navnet sitt. Og det synes jeg er ganske tidlig. To og et halvt år!

Mor beskriver også at Oda har et svært utviklet språk for sin alder, med avanserte setningsstrukturer. Hun skjønner dessuten veldig mye og plukker opp ting veldig fort. Akkurat nå lærer hun for eksempel mellom fem og ti nye ord hver dag. Mor forteller at hun har blitt helt imponert over

– (...) hvor utrolig mye en så liten jente har kapasitet til å lære, hvordan hun synger den ene sangen etter den andre og holder lange foredrag om forskjellige ting og hvordan hun har fått opp fantasien etter hvert ... nei det har nok imponert meg veldig som mor, hvor innmari fort de lærer, hvor fort de blir store.

En annen tydelig dimensjon i foreldrenes blikk på Oda er det Lareau (2003) har begrepsfestet som «sense of entitlement», det vil si en form for selvhevdelse som viser seg gjennom de krav barn gjør på oppmerksomhet. Dette kommer godt fram i mors beskrivelse av Oda som person:

– Hun er et veldig krevende menneske. Veldig til stede og krevende i form av respons og tilstedeværelse fra de rundt seg. (...) Hun har bare veldig, veldig sterk agency i sitt eget liv da, eller hva det heter. Veldig agerende, veldig aktiv, proaktiv. Og det har hun vært hele tiden.

Far uttrykker en lignende forståelse:

– Så vi ser sammenlignet med de fleste andre, så har hun hatt en helt annen type intensitet. I forhold til det med oppmerksomhet. Hun snakker konstant, og avkrever hele tiden at vi skal svare det hun forventer at vi skal svare. Og det har hun gjort siden ... ja (...) fra veldig tidlig.

Denne evnen til selvhevdelse som foreldrene beskriver gjør seg gjeldende også i barnehagen og i forhold til andre barn hun møter på sin vei. Far beskriver for eksempel hvordan Oda tar det som en selvfølge at hun kan være med på leken til

barn som er en god del eldre enn henne når de er ute på lekeplasser i området der de bor. Den viser seg også når foreldrene av ulike grunner forsøker å avlede henne. Her er mors beskrivelse:

– Hun er i det hele tatt forbausende vanskelig å avlede. Og å lokke. Utrolig viljesterk og ikke vinglete på det hun har bestemt seg for. Selv hvis hun blir avledet, så med en gang hun er ferdig med den avledningen så kommer hun tilbake til det hun ble avledet fra.

Et gjennomgående trekk i intervjuene er at begge foreldrene snakker om Odas utvikling på en helt selvfølgelig måte. En måte å forstå dette på er at de ser et barn som hele tiden er på vei framover. De beskriver for eksempel hvordan de sammenligner Oda med andre barn og hvordan de rangerer hennes ferdigheter i forhold til andre. Mor uttrykker seg for eksempel slik:

– Det er jo mange andre i toårsalderen som vet hva de vil og som kan svare ja og nei på riktig måte, men de sier ikke så mye selv, selv om de skjønner mye. Mens Oda har formidlet veldig mye selv.

Gjennom slike sammenligninger formidler foreldrene at de har god oversikt over hvor Oda befinner seg på utviklingsstigen både motorisk, sosialt og kognitivt. «Blikket» handler altså om å ha oppmerksomheten konstant rettet mot barnets ferdigheter og hvor det er på vei utviklingsmessig, og ikke minst om å merke seg det usedvanlige i forhold til andre barn. Denne oppmerksomheten handler imidlertid ikke bare om å se, den innebærer også et krav om å respondere på adekvate måter. Foreldrene må ha en form for kroppslig beredskap som kan aktiveres ved det miste signal.

«På alerten»

For å se det som foreldrene ser hos Oda trengs en spesiell årvåkenhet. Andre forskere har beskrevet dette som en slags konstant monitorering (bl.a. Lareau 2003; Devine 2004). I intervjuene med Odas foreldre fremtrer denne årvåkenheten som en iboende kvalitet i foreldrenes samvær med barnet. Det er ikke noe de skrur av og på som det passer dem. Beskrivelsene foreldrene gir av hverdagen og samværet med Oda viser tydelig hvordan de begge hele tiden er innrettet mot Oda og hennes behov og er i dialog med seg selv og hverandre for å finne ut hvordan de kan møte disse: Hvor er hun i sin utvikling, hva trenger hun nå, må vi justere kursen?

Analysen av foreldrenes blikk har forhåpentligvis fått fram at det er bestemte signaler fra Oda foreldrene har en spesiell årvåkenhet for, nemlig de som forstås

som tegn på en utvikling i ønsket retning. Fordi hun blir sett som et kompetent og ikke minst lærenemt barn er foreldrene for eksempel opptatt av å følge opp Odas mange initiativ. Far beskriver dette slik:

– All mulig slags stimuli og alt hun er interessert i syns jeg er viktig. (...) Vi prøver å ta veldig på alvor det hun er opptatt av og følge opp og lytte til og være med på det hun opplever da, og dra det videre. Og ikke nødvendigvis lage så mye aktiviteter, eller engasjere henne i ting, men bygge videre på det vi ser at hun [er opptatt av].

I intervjuene er det flere andre eksempler på hvordan Odas initiativ følges opp – nærmest automatisk. Mor beskriver for eksempel hvordan hun legger til rette for forskjellige formingsaktiviteter som Oda har vist interesse for, som maling og klipping og liming, ved å kjøpe inn det som trengs og gjøre det tilgjengelig for Oda. Et annet eksempel er fokuset både far og mor har på at Oda må få være mye ute siden hun er et så aktivt barn. De fortalte begge at Oda ofte tas med på tur i marka, og at de bruker grøntområdene og lekeplassene i nærmiljøet mye. Mor formidler også at hun ikke ønsker å være for streng hvis det er noe Oda vil gjøre. Hvis Oda kommer over en sølepytt på vei hjem fra barnehagen kan hun godt få hoppe i den til støvlene blir fulle av vann – så lenge *hun* synes det er gøy så spiller det ingen rolle for mor om hun må tørke støvlene etterpå. Far forteller om lignende ting – for eksempel hvordan Oda får velge hvem av foreldrene som skal stå opp med henne om morgenen og hvilken vei de skal gå når de går til barnehagen.

Å beskrive det foreldrene gjør som «å følge barnets initiativ» får kanskje ikke fram det ofte omfattende arbeidet som ligger i å gjøre det. Og hvordan foreldrene ofte utnytter barnets interesse for ting på en kreativ måte – til å skape læringssituasjoner. Et eksempel på dette er mors beskrivelse av hvordan Odas plutselige interesse for fisk ble til et større prosjekt for de to sammen. Mor hang først opp en stor plakat med bilder av mange slags fisk på kjøkkenet. Denne så hun og Oda på sammen og de snakket om de forskjellige fiskene, hva de het, hvor man kunne fiske dem og så videre. Noen dager senere gikk de til fiskebutikken hvor Oda fikk velge ut en fisk som de skulle kjøpe. De kjøpte en stor hel fisk, som Oda fikk holde og leke litt med da de var kommet hjem. Etterpå fikk hun være med på å lage middag av den. Slike fortellinger illustrerer hvordan foreldrene ikke bare er i beredskap for å respondere på barnets initiativ. Det karakteristiske for responsen er at barnets initiativ sluses inn i større prosjekter som involverer kunnskap både om den faktiske verden (det finnes mange slags fisk), om verdier av ulikt slag (fisk er sunt) og om hvordan man forholder seg til verden (man søker kunnskap om den).

Intervjuene inneholder også mange beskrivelser av hvordan foreldrene tilpasser seg Odas rytme gjennom dagen. Et eksempel er hentesituasjonen i barnehagen. Mor beskriver hvordan hun ofte gjør det på denne måten:

– Hvis hun er ute så pleier jeg bare å snike meg ned på en benk og sitte der litt til hun oppdager meg, i stedet for å bryte inn i det hun holder på med. Og da blir hun ofte helt ellevill av begeistring, og skal vise alt hun har holdt på med hele dagen.

Et annet eksempel er hvordan Odas behov styrer organiseringen av ettermiddagen. Fordi Oda sjelden er sliten etter barnehagen (slik mange andre barn er, etter deres erfaring) går de ofte ut etter at de har kommet hjem i stedet for å stresse med å lage middag. Så spiser de heller middag når det er tid for Odas kveldsmat. Denne gjennomtenkte måten å organisere seg på er et uttrykk for at ting ikke bare «blir sånn» i denne familien. Det ligger ofte mye tankearbeid bak måten de ordner seg på i hverdagen. Foreldreskapet framstår dermed som et prosjekt det ikke kan tas lett på.

Dette viser seg også i måten foreldrene forbereder Oda på ting som skal skje. Da Oda skulle på toårskontroll på helsestasjonen kjøpte for eksempel mor en doktor-koffert, og så lekte hun og Oda doktor flere kvelder på rad:

– Så nå (...) har hun lyttet på meg og jeg har lyttet på henne og hun har tatt en sånn dings og sett inn i øret mitt.

Mor begrunner denne leken med at det er en fordel for Oda å være forberedt på ting som skal skje:

– Jeg tenker at hun liker å vite det litt på forhånd, at når jeg sier ‘Vi skal til doktoren i morgen!’ så vet hun hva det dreier seg om.

Beredskapen for barnets behov kan altså ofte ha en nokså lang tidshorisont. Det handler ikke bare om å forberede barnet på ting som skal skje snart, som at det er tid for legging eller at det er bestemor som henter i barnehagen i dag, men også om ting som skal skje et stykke fram i tid.

Å respondere på riktig måte krever dessuten at foreldrene har et godt utviklet gehør i forhold til Odas behov. Far beskriver for eksempel hvordan han kommuniserer på forskjellig måte med Oda avhengig av konteksten. Når de er på vei til barnehagen må han være mer aktiv for å skape sammenheng for Oda i det de ser:

– Ute er det mye å se på som ikke er kjent, da. Så vi må veilede henne og bruke blikket og kommentere og gi henne mening i hva som foregår.

En av strategiene han bruker for å skape sammenheng for Oda er å kople det de ser (f.eks. en liten hund) til noe de har opplevd før eller snakket om tidligere (‘– hus-

ker du den lille hunden...'). Når de er hjemme er det annerledes, da er det oftere at det er Oda som har styringen:

– Hjemme så vet hun jo alt, hvor tingene er, og er veldig trygg. Der vet hun hva hun vil og hva hun har lyst til å leke med (...).

Kravene til oppmerksomhet og oppfølging krever at begge foreldrene er involvert og tar sin del. Det foreldreprosjektet de prøver å realisere er uforenlig med at barnet kun har en sterk relasjon til en av dem. Dette har de vært bevisst på helt fra Oda ble født. De organiserte seg derfor slik at far fikk være alene sammen med Oda på dagtid da han tok ut fedrekvoten, selv om mor måtte ta ut ferien sin samtidig, for ikke å miste den. Fokuset på individuell tid med Oda ligger også til grunn for måten de har organisert hverdagen. Foreldrene forteller at de har en slags uke-urnus hvor hver av dem «har» Oda på faste dager. «Å ha» Oda innebærer å ha ansvar både for levering og henting i barnehagen og for ettermiddagen og leggingen. Den som ikke har Oda kan da bruke denne tiden til jobb, trening eller sosiale aktiviteter uten at dette må avtales. Denne uketurnusen kan tolkes som et uttrykk for at det er to individuelle omsorgsprosjekter som skal realiseres i denne familien, dvs. mors omsorgsprosjekt og fars omsorgsprosjekt. Samtidig er det ikke bare hensynet til Oda som ligger til grunn for måten de ordner seg på. De vektlegger begge to at de har behov for å få frigjort tid til andre ting, og far forteller også at han trenger tid uten Oda for å hente seg inn. Oda krever så mye av ham når de er sammen at han trenger tid til å blanke ut og drive med aktiviteter som ikke er så intense. Han utdyper:

– Og akkurat det siste er noe som har vært veldig vanskelig med Oda, nettopp fordi hun har vært veldig intens [med å kreve kontakt]. Og da blir hun veldig sånn tømmende. Så jeg har slitt mer med det enn mor, som er en annen type, som ikke har det samme behovet.

Samtidig tematiserer også mor hvordan hun blir tappet for energi av å være sammen med Oda. Hun beskriver for eksempel helgene slik:

– Ja, da har vi jo Oda hele tiden da, så jeg er ofte mye mer sliten på mandag morgen enn jeg er på lørdag morgen. Det er ordentlig krevende å være med på hennes behov og hennes premisser.

Foreldrenes beskrivelser av at både kroppen og hodet blir sliten av å være innrettet mot Odas behov illustrerer sammenhengen mellom de to metaforene jeg har brukt i analysen – det er et bestemt blikk, koplet med en generell kroppslig beredskap som gjør dette foreldreskapet til et utfordrende prosjekt. For å gjøre det som

trengs må foreldrene etablere et team rundt barnet, hvor de begge bidrar med det de er flinkest til. De lager en hverdag som gjør at Oda får utfolde seg maksimalt ut fra de ferdighetene hun har, samtidig som de skaper rom for egne prosjekter i forhold til jobb og fritid. Men dette rommet handler også om avkopling fra det krevende foreldreskapet.

En klassespesifikk logikk?

Analysen så langt har vist at det uendelige ansvaret er en konsekvens av en bestemt dynamikk; foreldrene ser et eksepsjonelt barn og er i konstant beredskap for å følge opp de av barnets initiativ som peker i riktig retning. Foreldreskapet framstår dermed på en og samme tid som svært barnesentrert og svært voksenstyrt. Lignende trekk er beskrevet i studier av både engelske og amerikanske middelklassefamilier (Devine 2004; Gillies 2005; Lareau 2003; Reay 2005; Vincent og Ball 2006; 2007), samt i en norsk studie av middelklassefamilier med barn i skolealder (Aarseth 2008). Odas foreldre er med andre ord foreldre på en måte som andre har fortolket som karakteristisk for middelklassen. Og som dessuten bidrar til den sosiale reproduksjonen – eller «the making up of the middle-class child» for å bruke Vincent og Balls (2007: 1061) formulering. I det følgende skal jeg forsøke å knytte den logikken jeg har identifisert til mønstre i disse studiene.

Den mest etablerte bidragsyteren i dette feltet er den amerikanske sosiologen Anette Lareau. Basert på et omfattende feltarbeid beskriver Lareau foreldreskapet i middelklassen som preget av «intensiv foredling» (concerted cultivation) (Lareau 2000; 2002; 2003). Kjernen i denne kulturelle logikken er foreldrenes opplevelse av at de er forpliktet til å sørge for at barna når sitt potensial som mennesker. Barnas utvikling blir derfor et prosjekt hvor lite overlates til tilfeldighetene – verken når det gjelder fritidsaktiviteter, skolearbeid eller kommunikasjonen hjemme. Dagliglivet til barna er gjennomorganisert og voksenstyrt, og har lite rom for egne prosjekter og aktiviteter. Kommunikasjonen mellom foreldre og barn er preget av at barna gis begrunnelser for foreldrenes beslutninger, og oppfordres til å gi uttrykk for meninger og synspunkter, både overfor foreldrene og andre voksenpersoner. Foreldrene er dessuten raske til å ta affære hvis barna støter på problemer i skolen eller på andre arenaer, og de opptrer selvsikkert i disse møtene. De vet hva de vil og hva slags rettigheter de har. Med Devine (2004: 69) kan vi si at den kapitalen som anvendes i disse møtene er «an awareness of how the system works».

Et sentralt poeng hos Lareau er at den oppveksten middelklassebarna får gir dem ferdigheter og kvaliteter som verdsettes i de institusjonene de ferdes i til dag-

lig, og som kan omsettes på andre viktige arenaer senere, for eksempel på jobbmarkedet. De lærer å planlegge og prioritere, og de lærer seg de uformelle reglene for hvordan man omgås i formelle organisasjoner. Livsformen gir dem i tillegg det Lareau begrepsfester som en «sense of entitlement», det vil si en type selvhevdelse som viser seg ved at barna opplever det som selvsagt at de blir hørt, og at andre tilpasser seg dem og deres ønsker, for eksempel i skolen. Det er med andre ord en bestemt form for subjektivitet som «installeres» i barna gjennom foreldrenes bestrebelser.

Mønstrene Lareau beskriver er basert på hverdagslivet til barn i skolealder, med andre ord barn som er en del større enn Oda. Mye er likevel gjenkjennelig. Ikke minst gjelder dette det ansvaret foreldrene legger på seg selv for å sørge for at barna utvikler seg i riktig retning, og den konstante monitoreringen som følger av dette ansvaret. Også Devine (2004) beskriver slike mønstre, basert på intervjuer med foreldre både i England og USA.

Gillies (2005) som har intervjuet middelklasseforeldre i England og Skottland fokuserer på hvordan de anvender moderne rettighetsdiskurser for å legitimere egne praksiser for å sikre barna framgang: Barn har en selvfølgelig rett til å kunne nå sitt potensial – uansett hva dette måtte være, og tilsvarende er det foreldrenes plikt å sørge for at dette skjer. Foreldrenes opptatthet av skolegang og utvikling speiler slike diskurser. Et viktig element i disse forståelsene er at barnet har en selvsagt rett til å være flink, til å utmerke seg. I tråd med dette beskrev nesten alle middelklasseforeldrene Gillies intervjuet barna sine som dyktige, og fremhevet aktiviteter hvor de utmerket seg. Gillies tolker dette som et tegn på at det å være spesiell er positivt kodet i middelklassekulturen, det er et poeng å skille seg fra de «vanlige» barna. Devine (2004: 98) beskriver lignende mønstre: Informantene hennes snakket om hvordan deres rolle som foreldre handlet om å oppmuntre og støtte barna i prosessen med å nå sitt potensial. Dette handlet ikke minst om å ta godt vare på barnas gryende talenter.

Også Gillies analyser er basert på empiri fra familier med større barn enn Oda. Mønstrene hun ser – hvor gjennomgangstemaet er det usedvanlige («a theme of exceptionality», s. 843) – er imidlertid de samme som jeg har beskrevet i analysen av Odas hverdag. Oda oppleves helt tydelig som et svært flink, ofte som flinkere enn andre, og som et barn med en helt selvfølgelig rett til å nå sitt potensial. Hva dette er kan foreldrene bare finne ut gjennom å følge opp hennes initiativ og se hvordan hun «gjør det» på ulike områder. Devines fokus på foreldres oppfølging av gryende talenter er interessant i denne sammenhengen. Det viser til at en viktig side ved foreldrenes monitorering er å tolke de aller tidligste tegn på at barnet har

talenter på ulike områder. Som vist i analysen av familien til Oda krever dette en helt spesiell årvåkenhet fra foreldrenes side, og dessuten en godt utviklet tolkningskompetanse basert på kunnskap om hva som er «vanlig» og hva som er «eksepsjonelt».

En strategi foreldre med litt større barn anvender for å finne barnets talenter er å la barna delta i ulike utviklende fritidsaktiviteter (se Vincent og Ball 2007). Fritidsaktiviteter er altså, som Reay (1998) har beskrevet, «serious business» i tillegg til at barna kan ha glede av dem her-og-nå. Poenget i denne sammenhengen er ikke de konkrete valgene foreldrene gjør, for eksempel med hensyn til fritidsaktiviteter, men den helheten foreldrenes valg inngår i, dvs. den forståelsen av barnet og foreldreskapet som er involvert. Et annet viktig poeng er at de vurderingene og valgene middelklasseforeldre gjør inngår i en livsform der man kan ta for gitt at man har de ressursene som trengs for å virkeliggjøre ulike prosjekter knyttet til barna, enten disse handler om å få dem inn på de riktige fritidsaktivitetene, de gode barnehagene eller sørge for at de kan vokse opp i et område befolket av «sånne som oss».

Også Odas foreldre har de ressursene – eller med Bourdieu, de formene for kapital – som trengs for å virkeliggjøre det livet de mener Oda fortjener. De praksisene jeg beskrev med metaforene «blikk» og «kroppslig beredskap» innebærer en finstemt aktivering av både økonomisk, kulturell og sosial kapital. Ikke minst er foreldrenes plassering i yrkeshierarkiet av stor betydning. Begge har jobber som gjør «skiftordningen» de beskrev mulig. Jobbene gir dem dessuten god økonomi, og mulighet til å leve det aktive livet de ønsker. De har råd til fritidsbolig og til utstyr som ski, sykler, båt osv. Familien er dessuten omgitt av et stort nettverk som har ressurser de kan dra på, både for å frigjøre mors og fars tid, men også for å gi Oda erfaringer som hun ellers ikke ville fått, samt anledning til å knytte relasjoner til mange ulike personer. I tillegg kommer kulturell kapital i form av kunnskap om barns utvikling og betydningen av intens stimulering, og om hva som gjelds og ikke gjelds som gyldig kunnskap om verden.

Baksiden av medaljen

Et typisk trekk ved middelklasseforeldreskapet – slik det er beskrevet i den internasjonale litteraturen – er en konstant uro eller engstelse (se Devine 2004; Gillies 2005; Lareau 2003; Reay 2005; Vincent og Ball 2007). Vincent og Ball (2007) beskriver denne uroen som en presserende følelse foreldre har for å sørge for at barna utvikler seg som de skal, og som blant annet kommer til syne gjennom de omfattende fritidsprogrammene de etablerer for barn helt ned i tre-fireårsalderen.

Reay (2004a: 66) kopler middelklassens barneprosjekt til en idé om et fritt (borgerlig) subjekt. For å oppnå frihet som voksen (til å oppnå posisjonene utdanningskapital gjør mulig) trengs en sterk regulering av friheten under oppveksten. Denne reguleringen har, som både Reay (2004a; 2005) og Lareau (2003) påpeker, emosjonelle omkostninger for barna. Reay (2004: 67) beskriver for eksempel situasjoner der mødres involvering i barns skolearbeid tydelig går ut over barnas velferd her-og-nå, for eksempel når barna presses til å bruke mye tid på skolearbeidet. Mødrene er selv klar over dette, og anvender ideer om framtidig lykke for å legitimere de valgene de tar:

Their concept of happiness was not just based on children's current mental state but was also premised on a projection of what would constitute happiness in adulthood.

Foreldrene til Oda uttrykte ikke samme type engstelse som de amerikanske og engelske middelklasseforeldrene, og de beskrev heller ikke situasjoner der deres ambisjoner om å legge til rette for Odas utvikling gikk ut over henne. Det hverdagslivet de beskrev gir likevel inntrykk av at de begge opplever det som helt prekkert å sørge for at Oda hele tiden driver med aktiviteter som gir noe mer enn bare glede her og nå. Idealet kan kanskje beskrives som «playing with a purpose», med andre ord at aktivitetene og leken hele tiden er noe mer enn «bare lek». Likevel er ikke engstelse en passende beskrivelse av de følelsene de formidlet i intervjuene. De gangene de skuet framover var de snarere optimistiske på Odas vegne, og fremhevet alle mulighetene hun ville ha, blant annet takket være mors og fars store nettverk.

En rimelig antakelse er at fraværet av bekymring for framtiden hos Odas foreldre både handler om Odas unge alder, men ikke minst om viktige forskjeller mellom vårt nordiske velferdssamfunn og det engelske og amerikanske samfunnet. For eksempel finnes ikke såkalte «integreerte omsorgskjeder» som Ball et al (2004) har beskrevet, hvor det å få barnet inn i den riktige barnehagen er inngangsbilletten til den riktige skolen, som er inngangsbilletten til den riktige videregående skolen, som igjen åpner døren til eliteuniversitetet. I tillegg kommer den vedvarende økonomiske ekspansjonen i Norge som sørger for en god «markedssituasjon» for den høyt utdannede middelklassen (og de fleste andre). I både England og USA har situasjonen vært annerledes – med det resultat at konkurransen om de gode posisjonene i yrkeslivet har blitt hardere. Dermed opplever middelklassen i disse landene at de har større grunn til bekymring for framtida (se Devine 2004; Lareau 2003; Vincent og Ball 2006). Reays (2004a: 66) middelklasse mødre uttrykte

for eksempel stor bekymring for at «credential inflation» – eller nivelleringen av utdanningens verdi – ville gjøre det vanskeligere for deres barn å oppnå gode posisjoner til tross for foreldrenes heftige investering i barnas utdanning. Vincent og Ball (2007) setter fritidsaktiviteter myntet på førskolebarn inn i samme ramme: Omfattende fritidsprogram er en respons på en situasjon hvor middelklasseforeldre ikke kan ta for gitt at reproduksjonen av «hjemmefordeler» vil gå på skinner.

Kroppsliggjorte disposisjoner

Bottero (2004: 996) henviser til «the pushiness of middle-class mothers» som en av mekanismene som fører til reproduksjonen av ulikhet. Studiene Bottero på denne måten hilser til beskriver middelklasseforeldreskapet som en mer eller mindre strategisk virksomhet rettet mot framtidige mål. En av årsakene til dette er antakelig de begrepene forskerne anvender for å forstå hva middelklassens foreldreskap handler om. Det er begreper som strategier, investeringer og kapital som driver analysene. Hos Vincent og Ball (2007) er dette særlig tydelig. De konkluderer for eksempel med at middelklasseforeldre utstyres barn med særlige talenter eller ferdigheter gjennom «investeringer» i form av tid og kulturell kapital. Andre eksempler er Devine (2004) som snakker om hvordan foreldre «drar på» eller «anvender» ulike former for kapital strategisk for å sikre at barna deres oppnår middelklasseposisjoner, og Gillies (2005) beskrivelser av foreldrenes «tunge investeringer» i barnas utdanning som en metode for å sikre overføringen av privilegier mellom generasjonene.

Mange av temaene som er studert i dette feltet, som valg av bosted, skole og fritidsaktiviteter innebærer selvsagt strategiske vurderinger. Samtidig er det sider ved middelklassens foreldreskap som ikke lar seg gripe med et slikt perspektiv. Måten foreldrene snakker med barna på er ett eksempel. At forskeren avleser en virkning (barna utstyres med viktige verbale ferdigheter) er ikke det samme som at foreldrene har valgt denne kommunikasjonsformen strategisk, med tanke på et framtidig mål (for eksempel å kunne delta på riktig måte i diskusjoner på skolen). Et annet eksempel er det jeg beskrev som den konstante monitoreringen foreldrene til Oda praktiserer. At dette blikket alltid er «på» må etter mitt skjønn handle om noe annet enn en form for strategisk investering av kapital, selv om blikket også er et uttrykk for kulturell kapital (bl.a. kunnskap om tidlige tegn på ferdigheter som vil komme til nytte senere).

Et perspektiv som i sterkere grad åpner for handlinger av pre-refleksiv art kan være mer fruktbart for å gripe denne dimensjonen ved middelklassens foreldre-

skap. Bourdieus habitusbegrep representerer et slikt perspektiv. Habitusbegrepet er definert på ulike måter både av Bourdieu selv og av de som har anvendt begrepet i egne analyser (Reay 2004b). Det skal også nevnes at begrepet er svært omdiskutert (se for eksempel Reay 2004b; Sayer 2005). Framstillingen som følger bygger i all hovedsak på Prieur (2006).

Habitus er en viktig del av Bourdieus handlingsteori, og betegner et kroppsliggjort system av varige disposisjoner som genererer og strukturerer forestillinger og praksis. Habitus kan forstås som «sosialisert subjektivitet», og representerer, slik Prieur utlegger Bourdieu, tillærte disposisjoner for å handle på bestemte måter. Disse disposisjonene er i det vesentlige ubevisste, de er blitt inkorporerte, kroppslige. Poenget er videre at man ofte handler gjennom umiddelbare reaksjoner, uten at en beslutning tar veien om bevisstheten – man opplever bare at man handler «helt naturlig». Et godt eksempel er hvordan Odas far på en helt selvfølgelig måte hjalp henne å sette de konkrete tingene de så på veien til barnehagen inn i en større sammenheng, gjennom å minne henne på tidligere hendelser. Måten Odas far handlet på kan tolkes som et uttrykk for en inkorporert disposisjon for hele tiden å hjelpe barnet til å forstå den verdenen hun tar del i gjennom å trekke paralleller og skape sammenhenger.

Et viktig poeng hos Bourdieu er at slike inkorporerte disposisjoner er til disposisjon, de må ikke nødvendigvis benyttes, og i hvert fall ikke på noen rigid måte. Disposisjonene representerer med Prieurs formulering en form for ressurser eller et repertoar av handlemåter som kan aktiviseres og settes i spill på kreative måter i nye situasjoner. Å skape helheter for barnet gjennom å kanalisere barnets initiativ inn i større prosjekter, slik Odas mor gjorde med Odas interesse for fisk, er et godt eksempel på dette. Odas mor kunne neppe valgt å overse Odas interesse for fisk, men hun kunne valgt å følge den opp på andre måter, som å lese en bok, besøke et akvarium eller dra på fisketur.

Habitus betegner videre «en sosialisert krop, en strukturert krop, en krop, der har tillagt sig strukturerne i den verden, den lever i. De ydre strukturer er blevet til indre strukturer, i form af mentale skemaer for opfattelse og inddeling af verden, for perception og klassifikation» (Prieur 2006: 39). Reays (2004b: 435) beskrivelse av habitus tydeliggjør hvordan disse disposisjonene virker: Reay forstår habitus som en dyp, indre struktur av matriser. Gitt de eksterne betingelsene man befinner seg i vil disse matrisene fungere som en internalisert struktur som gjør noen handlinger helt utenkelige og noen nokså usannsynlige, mens andre igjen er akseptable – innenfor en avgrenset radius. Habitus representerer altså et generativt prinsipp for handling (Reay 2004b).

Prieur beskriver videre hvordan habitus kan koples til blant annet klasse (s. 40ff). Dette henger sammen med at verden alltid erfares fra en bestemt posisjon i et sosialt rom og den måten man er mann eller kvinne på i denne bestemte fraksjonen av en sosial klasse, i denne historiske periode osv. vil sette et dypt preg på dem som vokser opp under disse bestemte betingelsene. Habitus kan dermed forstås som et produkt av erfaringer i tidlig barndom som samtidig kontinuerlig restruktureres gjennom nye erfaringer med den ytre verden (Reay 2004b).

La oss spole tilbake til Oda og hennes foreldre. Å kople blikket foreldrene anender og den kroppslige beredskapen de synliggjør til begrepet habitus får fram et annet bilde enn beskrivelser av veloverveide strategier. For eksempel blir det jeg beskrev som alltid å være «på» mer forståelig når det refererer til en kroppsliggjort disposisjon enn om det tolkes som noe en kan velge. I min tolkning er det å alltid være mentalt tilgjengelig for barnet kjernen i foreldreskapet slik disse foreldrene framstiller det. Men det er ikke noe foreldrene bestemmer seg for å være, de *er* sånn, uavbrutt, hele tiden. Beskrivelsene av hvordan de blir slitne og må hente seg inn igjen blir også mer forståelige når dette er et resultat av en slik naturliggjort kroppslig beredskap. Fordi foreldreskapet sitter i kroppen er det vanskeligere å kontrollere.

Jeg opplever også at Bourdieus beskrivelse av habitus som et system for persepsjon og klassifisering treffer empirien. For meg er det tydelig at foreldrenes blikk på Oda bærer i seg noe klassebestemt. Det de verdsetter og derfor ser hos henne er ikke tilfeldige ferdigheter. Blikket kommer fra et sted og har en bestemt retning, nemlig mot ferdigheter som konstituerer middelklasse mennesket: intellektuell nysgjerrighet, en kontrollert kropp, en passe selvhevdende væremåte, høy verbal kompetanse osv. Antakelig finnes det også spor i måten foreldrene snakker om Oda på som kan knyttes til erfaringer foreldrene har gjort seg som voksne, i profesjonelle roller. Mors beskrivelser av den nytten Oda kan ha på sikt av hennes omfattende nettverk er kanskje et eksempel. Den spontane responsen Oda får på de av hennes initiativ som peker i riktig retning er heller ikke tilfeldig. For eksempel at Oda tas med på turer i skog og mark for å få fysiske utfordringer og ikke på Hoppeloppeland eller andre lignede tilbud. Innenfor dette perspektivet kan valget av naturen som ramme for Odas fysiske utfoldelse forstås som et uttrykk for inkorporerte kulturelle systemer for verdsetting. Naturen er for eksempel et sted som gir noe mer enn muligheter for frisk luft og fysisk lek her-og-nå. Et uttrykk for dette kan være hvordan Odas mor beskriver hva det er hun vil formidle til datteren gjennom leken i skog og mark: det handler om å lære seg å oppleve naturen, å kunne «se en stemning» og ikke minst oppleve at naturen er et sted å søke tilflukt i om verden skulle gå deg litt imot.

Et spørsmål som melder seg i denne sammenhengen er hvor bokstavelig en skal tolke henvisningene til strategier i de empiriske bidragene jeg har forholdt meg til i diskusjonen så langt. Det finnes også referanser til Bourdieus habitusbegrep i noen av disse bidragene (se Lareau 2003; Vincent og Ball 2006), men det anvendes i liten grad som verktøy i analysene. Tekstene i seg selv gir heller ingen nøkler til å forstå hva strategier kan være hvis det ikke refererer til de valgene foreldre gjør *for å sørge for at det vil gå barna deres vel*. Hos Lareau (2003) finnes imidlertid en interessant dobbelthet. Hun beskriver hvordan foreldreskapet både i middelklassen og i arbeiderklassen bare skjedde på en automatisk og ubevisst måte. Foreldrene var seg sjelden bevisst at de orienterte barna i bestemte retninger. Samtidig omtaler hun de kulturelle logikkene hun identifiserer i ulike klasser som nettopp strategier gjennom formuleringer som «the middle-class strategy of concerted cultivation» og «the strategy of the accomplishment of natural growth found in working class (...) homes» (s. 244).

Som jeg har vært inne på tidligere kan det også være at endringer i den strukturelle posisjonen til middelklassen i England og USA tvinger fram en mer bevisst strategisk tenkning enn vi vil se her til lands. Bourdieu har beskrevet slike bevegelser fra det pre-refleksive til det bevisste eller strategiske på denne måten:

De generelle retningslinjer, habitus har indfældet i bevidstheden, kan godt kombineres med strategiske overvejelser over omkostninger og muligheter for afkast, der bringer de operationer op til overfladen i bevidstheden, som habitus ellers udfører ifølge sin egen logik (Bourdieu og Wacquant 1996: 177, sitert i Prieur 2006).

En tolkning er derfor at strategier (som individuell intensjon) blir mer tydelige når middelklasseforeldre ikke kan ta for gitt at barna deres vil klare seg like godt som dem selv. De bekymringene middelklasseforeldrene verbaliserte i de amerikanske og engelske studiene er kanskje en indikasjon på dette.

Analysen av mitt case viste imidlertid at også Odas foreldre opplever er sterkt ansvar for å legge til rette for Odas videre utvikling. Den strukturelle forklaringen er imidlertid mindre fruktbar som forståelsesramme – de uttrykte ingen bekymring for framtiden verken for seg selv eller for Oda, snarere tvert imot. I deres betraktninger er det barnet som et rettighetsbærende subjekt som legitimerer det intensive foreldreskapsprosjektet, ikke uro for framtidige skoleprestasjoner. Denne ideen om det individuelle barnet er ikke noe som bare finnes i middelklassen. Det er snarere en kulturell tendens som kan ses på en rekke områder, for eksempel i retorikken knyttet til barns rett til å bli «hørt» og til å få medvirke i ulike sammenhenger (Kjørholt et al. 2005).

Habitusbegrepet kan imidlertid hjelpe oss til å forstå hvorfor slike kulturelle ideer gjør nettopp middelklassens foreldreskap til et utfordrende foreldreskap. Et fokus på klasse kan også få fram hvordan slike ideer ikke er nøytrale. For eksempel krever det foreldreskapet jeg har beskrevet med referanse til Oda familie ressurser i form av både økonomisk, sosial og kulturell kapital. En annen teoretisk fordel med habitusbegrepet er at det får fram at foreldreskapet ikke kan reduseres til enkeltstående strategiske valg – eller kjeder av valg – det refererer også til en helhet. Den kunnskapen som ligger i det blikket foreldrene til Oda anvender og den «Fingerspitzengefühl» de utviser når de responderer på hennes initiativ (for eksempel ved å sørge for at Oda hele tiden må strekke seg, men samtidig opplever stor grad av mestring) er ferdigheter som ikke kan læres i en håndvending. Dette er snarere praksiser som refererer til et komplekst sett av klassifiseringssystemer som er innlært gjennom oppveksten og senere erfaringer i en bestemt kontekst. Dette perspektivet synliggjør dessuten at middelklasseforeldre er fanget i denne logikken uavhengig av hvilken markedssituasjon de har – noe som synes å være et premiss for flere av bidragsyterne på dette feltet.

Avsluttende betraktninger

Betegnelsen «et uendelig ansvar» oppsummerer det jeg oppfatter som kjernen i den kulturelle grammatikken i middelklassens foreldreskap. Det som driver det uendelige eller grenseløse prosjektet det er å sørge for at barnet når sitt potensial, er foreldrenes blikk for det eksepsjonelle hos barnet og den responsiviteten de oppviser i forhold til det de opplever som barnets behov. Et viktig poeng i analysen har vært å synliggjøre at denne logikken gjør seg gjeldende i en bestemt kontekst, nærmere bestemt når de ressursene som kreves for å få til dette krevende prosjektet kan tas for gitt.

At jeg kopler det uendelige ansvaret til middelklassen må imidlertid ikke leses som en påstand om arbeiderklasseforeldre, for eksempel at de ikke er «på alerten» for sine barn. Mange av praksisene Oda foreldre beskrev, for eksempel hvordan de forberedte Oda på ting som skulle skje, eller fulgte opp hennes initiativ til lek og aktivitet er helt vanlige praksiser i norske familier. Gleden ved å følge med på barnets utvikling er heller ikke forbeholdt middelklassen. Når dette caset tolkes som et eksempel på en bestemt type foreldreskap er det fordi denne typen praksiser er til stede hele tiden. I tillegg kommer det omfattende arbeidet foreldrene legger ned i å sluse barnets initiativ inn i større prosjekter, hvor gleden ved kunnskap, sammenheng og oversikt ofte står helt sentralt. Summen blir derfor noe kvalitativt

annet enn foreldreskap hvor slike praksiser kan være tilstede «stykkevis og delt». Dessuten er det uendelige ansvaret et spesielt ansvar, rettet mot ferdigheter som gir uttelling på sikt på de arenaene som teller i en hierarkisk ordnet verden. Hvordan arbeiderklasseforeldre forholder seg til diskurser om «the deserving self» (Gillies 2005) osv. er et empirisk spørsmål som dette kapitlet ikke kan svare på. Jeg vil likevel anta at slike kulturelle budskap forstås på andre måter i arbeiderklassen enn i middelklassen. Og fordi middelklassens kultiveringsprosjekt er så innvevd i de ressursene middelklasseforeldre besitter må vi uansett anta at mange ikke vil ha mulighet til å virkeliggjøre slike prosjekter selv om de har tatt til seg de rettighetsdiskursene dette prosjektet er grunnnet i.

Tidligere analyser (Farstad og Stefansen 2007) av materialet intervjuene med Odas foreldre er hentet fra tyder imidlertid på at middelklasse- og arbeiderklasseforeldre har nokså ulik forståelse av hva små barn trenger. Som jeg var inne på tidligere oppfatter mange middelklasseforeldre at barnet er klar for et eget liv utenfor familien fra ettårsalderen. Barnet trenger andre utfordringer enn de som foreldre kan tilby hjemme. Derfor bør det begynne i barnehage slik at det kan utvikle seg i riktig retning, både sosialt og kognitivt – slik også Odas foreldre formidlet tydelig. Når arbeiderklasseforeldre snakker om ettåring er det ofte et annet barn som kommer til syne, nemlig et barn som er mer avhengig av foreldrene og av hjemmet som en trygg base. Barnet bør derfor få være hjemme lenger, gjerne til det er i toårsalderen. Det trenger å bli seg selv, bli en egen person, og å få noen grunnleggende ferdigheter på plass, som å kunne gå og snakke, før det kan nyttiggjøre seg det som barnehagen kan tilby. Det er med andre ord et klassespesifikt blikk som er virksomt her – både på barnet og på barnehagen som omsorgsarena.

Tilsvarende kan den kroppslige beredskapen jeg har beskrevet hos Odas foreldre forstås både som generell – alle foreldre responderer på barns behov – og som klassespesifikk. Det klassespesifikke handler da om hvilke signaler fra barnet som utløser respons hos foreldrene, og hva slags respons som blir utløst. Når dette er sagt, vil jeg likevel holde det åpent om de begrepene jeg har brukt i analysen av Odas foreldre er gode redskaper for å gripe virksomme kulturelle logikker i arbeiderklassen. Hvordan den «intensive foredlingen» (Lareau 2003) jeg har beskrevet med referanse til Odas foreldre gjør seg gjeldende i middelklassen generelt er på samme måte et åpent spørsmål. I forlengelsen av dette er det flere spørsmål som peker seg ut som empirisk interessante, for eksempel i hvilke situasjoner og kontekster denne logikken trer fram. Og, som jeg har vært inne på, om en slik logikk i det hele tatt kan tenkes i familier som ikke har tilgang til de formene for kapital som det uendelige ansvaret er innleiret i?

Et politisk viktig spørsmål er dessuten hva det betyr at slike foreldrepraksiser holdes opp som ideal for grupper som ikke kan virkeliggjøre dem, uten at dette problematiseres. Gillies (2005) kritikk av tendensen i britisk sosialpolitikk til å forstå foreldrepraksiser som løsrevet fra enhver kontekst er antakelig relevant også her til lands. Hennes poeng er at det systematisk underkommuniseres at det «å produsere» et barn med de riktige ferdighetene krever tilgang til ressurser bare middelklassen besitter. Dermed kan man for eksempel gjøre arbeiderklassens eller andre gruppers «mangelfulle» foreldrepraksiser til problemet når barna gjør det dårligere enn middelklassebarn på skolen og ikke den sosiale ulikheten slike forskjeller reflekterer. Man opprettholder med andre ord en sirkelslutning hvor «class specific parenting practices and values [are] used to account for the inequality they reflect» (Gillies 2005: 850).

Et annet empirisk interessant spørsmål kan knyttes til betydningen av kjønn, eller nærmere bestemt til den avkjønningen av foreldreskapet som jeg har beskrevet med referanse til Odas foreldre – for barnet. Analysen av dette ene caset utfordrer vanlige forståelser av hva avkjønning av foreldreskapet vil innebære for familier. De fleste som argumenterer for at far må komme på banen gjør dette ut fra en forestilling om at når far deltar mer i familien frigjøres noen av de byrdene som nå hviler på mor. En slik forståelse er tydelig i flere av de empiriske bidragene jeg har vist til i kapitlet (se Stefansen 2007) – blant annet hos Reay (2005), som oppsummerer mødres innsats i forbindelse med barnas skolearbeid som «Doing the dirty work of social class». I caset jeg har analysert er det imidlertid ikke slik at fars innsats innebærer at mors innsats reduseres – det er snarere slik at begge bedriver «intensive parenting», for å knytte an til Hays (1996) terminologi. Barnet «utsettes» dermed for et monitorerende blikk og tilhørende respons fra to foreldre, og ikke bare fra mor. En mulig tolkning er at avkjønningen av foreldreskapet bidrar til å intensivere det allerede intensive foreldreskapet. Aarseth (2008) har for øvrig beskrevet et avkjønnet foreldreskapsprosjekt med utgangspunkt i intervjuer med høyt utdannede middelklasseforeldre med barn i skolealder. Også i disse familiene var begge foreldrene intensivt involvert i barnas liv. Involveringen handlet imidlertid om litt andre ting enn de jeg har beskrevet med referanse til småbarnsfasen. Det foreldrene selv trakk fram var «prosjektene» de hadde sammen med barna, for eksempel knyttet til fritidsaktiviteter hvor målet slik Aarseth formulerer det var å gi næring til en generell orientering mot selvskaping og selvutfoldelse.

Aarseth tematiserer imidlertid ikke hva slags hverdagsliv dette blir for barn. Det intensive foreldreskapet er, slik jeg har beskrevet det, både svært barnesentrert og svært voksenstyrt. Barnet blir sett, men kan ikke unndra seg å bli sett. Det blir

verdsatt, men kan ikke unndra seg det rangerende blikket. Det blir involvert i spennende fellesprosjekter med foreldrene, men slipper aldri unna foreldrenes intensive engasjement og tilstedeværelse. Et slikt perspektiv kan synliggjøre at det barnesentrerte oppdragelsesprosjektet samtidig handler om kontroll, og at kontrollen over barnets liv kanskje blir sterkere når også far hele tiden ser, monitorer og responderer på barnets antatte behov. Et tema som peker seg ut som viktig i forlengelsen av dette er hvordan barn opplever og responderer på slike intensive, avkjønnede foreldreskapsprosjekter. En slik analyse må imidlertid basere seg på noe mer enn foreldrenes blikk.

Litteratur

- Ball, Stephen J., Carol Vincent, Sophie Kemp og Soile Pietikainen (2004). Middle class fractions and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. I: *Sociological Review*, 52(4): 478–502.
- Bottero, Wendy (2004). Class identities and the identity of class. I: *Sociology*, 38(5): 985–1003.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Den maskuline dominans*. Pax Forlag: Oslo.
- Bourdieu, Pierre og Loïc J.D. Wacquant (1996). *Refleksiv sosiologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Devine, Fiona (2004). *Class practices: how parents help their children get good jobs*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Farstad, Gunhild R. og Kari Stefansen (2007). Ett år og klar for barnehage? Foreldres forståelser av så barns omsorgsbehov. I: *Barn*, 25 (2): 29–49.
- Gillies, Val (2005). Raising the 'meritocracy': Parenting and the individualization of social class. I: *Sociology*, 39 (5): 835–853.
- Hays, Sharon (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press: New Haven.
- Holter, Harriet, Hildur Ve Henriksen, Astrid Gjertsen og Haldis Hjort (1975). *Familien i klasse-samfunnet*. Pax Forlag: Oslo.
- Kjørholt, Anne Trine, Peter Moss og Alison Clark (2005). «Beyond listening: future prospects». I: Alison Clark, Anne Trine Kjørholt og Peter Moss, (red): *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Policy Press: Bristol.
- Lareau, Anette (2000). Social class and the daily lives of children – A study from the United States. I: *Childhood*, 7(2):155–171.
- Lareau, Anette (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. I: *American Sociological Review*, 67(5):747–776.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods class, race, and family life*. University of California Press: Berkeley.
- Lilleaas, Ulla-Britt (1995). *Når forskjellen blir synlig – kvinner med kroniske smerter i et kjønnsrolleperspektiv*. Arbeidsnotat nr. 8. Senter for kvinneforskning, Universitetet i Oslo: Oslo.

- Lilleaas, Ulla-Britt (2005). Kroppslig beredskap som vane. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 13(2):183–198.
- Neumann, Cecilie Basberg (2007). *Det bekymrede blikket. En studie av helsesøstres handlingsbetingelser*. Avhandling Dr.polit. Institutt for kriminologi og retts sosiologi, Universitetet i Oslo: Oslo.
- Prieur, Annick (2006). En teori om praksis. I: Annick Prieur og Carsten Sestoft (red.). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Reay, Diane (1998). Classifying feminist research: Exploring the psychological impact of social class on mothers' involvement in children's schooling. I: *Feminism & Psychology*, 8(2):155–171.
- Reay, Diane (2004a). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. I: *The Sociological Review*, 52(2):57–74.
- Reay, Diane (2004b). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. I: *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):431–444.
- Reay, Diane (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. I: *The Sociological Review*, 53(2):104–116.
- Sayer, Andrew (2005). *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stefansen, Kari (2007). Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Bidrag fra kvalitative studier. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 15(3):245–264.
- Stefansen, Kari og Gunhild R. Farstad (2008). Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter. Betydningen av klasse. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48(3):343–379.
- Vincent, Carol og Stephen J. Ball (2007). 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. I: *Sociology*, 41(6):1061–1077.
- Vincent, Carol og Stephen J. Ball (2006). *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. Routledge: London.
- Aarseth, Helene (2008). Samstemt selvskapning: Nye fedre i ny økonomi. I: *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 32(2):4–21.

Artikkel IV

Enriching intimacy: The role of the emotional in the
resourcing of middle-class children

Publisert i *The British Journal of Sociology of Education*,
nr. 3 2011 (med Helene Aarseth som medforfatter)

Enriching intimacy: the role of the emotional in the ‘resourcing’ of middle-class children

Kari Stefansen^{a*} and Helene Aarseth^b

^a*Norwegian Social Research (NOVA), Oslo, Norway;* ^b*Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo, Oslo, Norway*

(Received 10 June 2010; final version received 10 November 2010)

This paper analyses qualitative interviews conducted with Norwegian middle-class parents. It explores how a particular type of intimacy – an *enriching intimacy* – is produced as part of everyday parent–child interactions and considers the notion of the social self that spurs middle-class parents to seek this very type of intimacy with their child. By so doing it adds to the growing field of research on middle-class parents’ child-rearing strategies and the role these strategies play in the ‘resourcing’ of middle-class children. The relevance of the dimension of intimacy for studies on the parental effect on children’s school achievement is discussed.

Keywords: middle-class parenting; intimacy; concerted cultivation

Introduction

The impact of class on children’s school achievements and subsequent life chances is well documented. This is true also for our empirical case, Norway (Hansen 2008; Hansen and Mastekaasa 2006; Wiborg and Hansen 2009). The enduring pattern of class difference in school achievement is often related to class-specific child-rearing patterns grounded in differential access to different forms of capital. As middle-class and working-class children move through the educational system, these patterns translate into privileges and disadvantages for middle-class and working-class children, respectively (for instance, Devine 2004; Gillies 2005; Lareau 2003; Reay 2005). This paper contributes to the growing field of research on the ‘family practices’ (Morgan 1996) that make up what Lareau (2003, 3) designates ‘cultural logics of child rearing’, and the understanding of how such practices are linked to processes of social reproduction. More specifically it explores the role of parent–child intimacy in the ‘resourcing’ (Reay et al. 2007) of middle-class children.

*Corresponding author. Email: kari.stefansen@nova.no

We propose the term *enriching intimacy* as a possible conceptualisation of this dimension of middle-class parenting. The concept is inspired by Vincent and Ball's (2007) discussion of middle-class parents' 'fun with a purpose' approach in the 'making up' of their children as middle class. In their paper on the role of enrichment activities in 'parental strategies for class reproduction' (Vincent and Ball 2007, 1061), they point to the merging of enjoyment and learning as vital in this respect (see also Walkerdine and Lucey 1989). Drawing on Skeggs (2004), Vincent and Ball see enrichment activities as a way to generate an 'ability to enjoy' what is good for you (2007, 1070). We see our analysis as adding an important dimension to the understanding of how this approach works. The idea is that when fun with a purpose merges with emotional closeness, it becomes an even more powerful tool for resourcing the child, for instilling what Gillies (2005, 840) terms the 'agentic' self.

Most studies within this field draw on Bourdieu's theoretical framework, within which the family is seen as the key site for 'the accumulation of capital in its different forms and its transmission between generations' (Bourdieu 1996, 23). Bourdieu (1986) refers to a generalised 'arrow effect' that evolves from the 'cultural capital embodied in the whole family'. He points to the exposure to high culture in the form of paintings, books, musical instruments, and so on. His theories do not, however, include conceptualisations of the emotional work and caregiving that are central to the transmission of privilege across generations (Reay 2000, 2004). Such aspects are also largely ignored in the body of research on the 'parental effect' on children's educational achievement (for an overview, see Jæger 2009). Recent qualitative studies (for instance, Gillies 2005; Lareau 2003; Reay 2005; Vincent and Ball 2006, 2007), however, address this shortcoming by exploring middle-class parents' everyday interactions with their children.

Among these studies, Lareau's ethnographic work in the United States (Lareau 2000, 2002, 2003) is the most widely cited. She describes the cultural logic of child-rearing in middle-class families as a practice of 'concerted cultivation'. Concerted cultivation refers to a cluster of parenting practices aimed at cultivating children's talents as well as their ability to behave with a certain 'sense of entitlement' across different institutional settings. Similar dynamics have also been described by authors such as Devine (2004), Gillies (2005, 2006), Reay (2004, 2005) and Vincent and Ball (2006, 2007). In these studies, middle-class parenting is seen as 'a process of experimentation of making and finding the child, ensuring that talents and abilities are located and made the most of' (Vincent and Ball 2007, 1070; see also Devine 2004). The underlying purpose is to enable the child to realise his/her potential and become a self-developing subject, 'a person of categorical value' (Ball 2003, 71).

Different types of practices are seen as indicative of this cultural logic. Research has focused on parents' choices around childcare (Vincent and Ball 2007; Vincent, Ball, and Kemp 2004; Stefansen and Farstad 2010; Stefansen

and Skogen 2010) and schooling (Devine 2004; Gillies 2005; Reay 2005), and linked parents' investments in their children's educational performance to concerted cultivation. Other studies see parents' investments in enriching leisure activities in the same vein (Lareau 2003; Vincent and Ball 2007). The code of communication within the family has also been explored (Lareau 2000, 2002, 2003). Lareau (2003), for instance, provides rich descriptions of middle-class parents' verbal exchanges with their children. In middle-class families the most ordinary verbal exchanges between family members have a dynamic that ensures that the child is given 'the opportunity to develop and practice verbal skills, including how to summarise, highlight important details, clarify, and amplify information' (Lareau 2003, 117).

The relational, or emotional, aspect of middle-class socialisation has, however, received limited research interest in its own right. The studies that explicitly focus on the emotional side of middle-class parenting, such as Reay (2000, 2004) and Gillies (2006), conceptualise the emotional as a type of capital that parents can draw on 'as part of their desire to promote their children's wellbeing and prospects' (Gillies 2006, 285; see also O'Brien 2008). In these studies, then, the emotional is seen as a mediating device. Our focus is somewhat different. Rather than seeing the emotional as a resource that can be activated and invested, we concentrate on a distinct type of parent-child intimacy, and on the role of this intimacy in the transmission of cultural capital.

Our analysis draws on two separate studies of middle-class parents in Norway, most of whom work as 'welfare/voluntary sector professionals' (Vincent and Ball 2007). In line with previous research, we found that these middle-class parents made a range of choices around child-rearing that reflect the 'discourse of the deserving self' (Gillies 2005, 836), which lies at the heart of the dynamic of concerted cultivation. In both studies the parents portrayed their children as equipped with talents and capabilities that they, as parents, had a moral duty to follow up. The obligation to cultivate the child, then, is a distinct feature of the 'moral rationality' (Duncan 2005; Duncan et al. 2003), or 'the localised discourse' (Vincent, Ball, and Kemp 2004), of parenting to which our parents subscribe.

The issue of intimacy

In both of our studies, the cultivational aspect of the middle-class parents' child-rearing approach was seen in their choices around daycare, schooling and leisure, issues that have been explored in previous research. However, it seemed to be integral to their emotional bond with the child as well. Many of the examples parents gave about everyday interactions with their child had a specific quality; they were at the same time about closeness and reciprocity, and enrichment. The parents seemed to be seeking what we understand as an enriching intimacy with their child.

As we see it, this is a form of intimacy based on a mutual sharing of enriching activities – in the broad sense. As is the case for the notion of ‘disclosing intimacy’ (Jamieson 1998), enriching intimacy is an intimacy of the self, not the body. It is an intimacy that involves a disclosing of the inner person. However, this type of disclosing is not based on *talk* about emotions or the quality of the emotional bond, as is the case for conjugal relationships. It should rather be understood as a process that is nurtured through a sharing of activities and interests that give both the child and the adult the opportunity to express who they are. In this sense it parallels Giddens’ (1992) notion of the ‘pure relationship’; that is, a relationship grounded in a contract between equals. It is an intimacy that requires the adult to see the child as a complete ‘being’ (Qvortrup 1994). Giddens’ (1992, 109) vision of a democratic family rests on this type of recognition:

Can a relationship between a parent and a child be democratic? It can, and should be, in exactly the same sense that is true of a democratic political order. It is a right of a child to be treated as a putative equal of the adult.

On a general level, the recognition of the child as equal is a key feature of new parenting ideologies; that is, what Jamieson (1998, 63) designates ‘emotionally intense child-centred parenting’. Bernstein’s (1971) analytical description of ‘person-centered’ families captures some of the relational dynamics associated with the cultural shift towards child-centredness. In person-centred families boundary procedures are weak and flexible and emphasise person rather than position: ‘In such families, the role system would be continuously evoking, accommodating and assimilating the different interest and attributes of its members. In such families, unlike positional families, the members would be making their roles rather than stepping into them’ (Bernstein 1971, 185).

Bernstein located the emerging pattern of person-centred socialisation to a specific fraction within the middle class: the ‘new’ middle class. In line with Gullestad (1996, 1997), we see this pattern as common to modern families and, simultaneously, as a cultural script that merges with differentiating structures such as gender and class. Our analysis deals with the classed underpinnings of the interpretation of the ‘person’, or social self, from which middle-class parents depart in their version of child-centred parenting. As we will demonstrate, the construction of a ‘focused’ self seems to lie at the heart of our interviewees’ approach. Turning to our empirical data, we will explore the role this construction plays in the development of enriching intimacy: what types or fields of activity are seen as indicative of a focused self, and how do parents follow up on what they see as the child’s inherent ability to self-direct? What differentiates situations that generate deep feelings of connectedness from situations characterised by tensions and ambivalent feelings?

Sample and methods

Our empirical material comprises interviews from two different qualitative studies. The first study included parents with children in the toddler phase while the second involved parents with children in the pre-teen and teen phase. The rationale for combining the two studies here is the striking parallels in the ways the parents in both studies talked about their children and involved themselves in their children's lives. Taken together, the studies also form a more solid empirical base for our analytical purposes and allow for an analysis of both changes and continuities in the ways enriching intimacy is achieved in the early years of childhood as compared to later years.

In the first study, parents from 58 families across different class and ethnic backgrounds were interviewed.¹ These interviews were conducted in 2006, when the families had a child aged around six to 12 months. Sub-samples were later re-interviewed.² The analysis here focuses on the six couples among those re-interviewed who performed parenthood in ways that resemble concerted cultivation. These families were all middle class: both parents were highly educated (master's degree or more) and held full-time middle-class positions (mostly academic and professional occupations in the public or private sector).

The interviews conducted as part of this study aimed to map out the structure and content of the child's everyday life in as much detail as possible. In line with the so-called 'life mode interview' (Andenæs 2005; Haavind 1987), the parents were asked to account for one particular day, usually the day before the interview. Here the parents acted as guides in the reconstruction of the day, and situations and events were explored as they came up in the course of the conversation.

In the second study, nine couples were interviewed.³ These couples were in their 40s and had two to three children aged between seven and 19 years. All were working full-time or more at the time of the study and held the same kinds of academic qualifications and professional occupations as the couples in the first study. The parents were interviewed separately on two occasions, in 2004 and 2005, respectively. Methodologically this study was inspired by the 'free-association narrative interview' (Hollway and Jefferson 2000). Here the purpose of the interviews was to invite the parents to tell stories about concrete experiences from their daily life. By letting the interviewee's associations structure the interview, the interview design aimed to capture 'emotionally laden stories' (Chodorow 1999).

The practice of enriching intimacy

Nurturing the child's focusedness

The parents in both studies were generally strongly committed to following their child's initiative. In fact, they portrayed the child's initiative as almost

sacred: when the child showed an interest in something, they felt obliged to follow it up. We interpret this strong commitment as being geared towards nurturing the child's inner drive for learning and exploring – for focusedness. In the interviews, the parents talked about how they were always ready to respond to what they interpreted as something that interested the child. For the toddlers, these things could be rather mundane, like a puddle of water, a heap of sand, drawing and painting, or household chores of different kinds. For the older children, however, leisure activities took centre-stage as the most important arena for nurturing this drive.

In the study of parents with younger children, Thomas, the father of a two-and-a-half-year-old girl, expressed this orientation with a particular precision:

I believe all kinds of stimuli and everything she is interested in is important. We try to take seriously what she is interested in and proceed from that and listen to and go along with what she experiences, and take it from there. And not necessarily organize so many activities or engage her in things, but build up from what we see that she's interested in.

Nora, the mother of a two-and-a-half-year-old boy, talked in a similar vein. She explained, for instance, how her son would set the pace when they were walking home from daycare and how she would let him jump in puddles if he wanted to; if his wellies got all wet it was no problem for her to dry them. There were also few restrictions inside the house for her son's activities, be they football or other 'outdoor' games. In these situations the child seemed to be granted an almost unrestricted right to explore the world, at his or her own pace. Kristin, the mother of two-year-old Oda, expressed this very clearly. In her opinion, Oda did not need specific activities; what she needed were arenas where she could be active. Also, because her parents saw her as exceptionally active and in need of physical challenges, they put great emphasis on giving her opportunities to explore her own limits and capabilities.

This way of relating to the child appears to originate from an understanding of the child as naturally equipped with what Lareau (2003) terms a 'sense of entitlement'. Kristin's portrayal of Oda is a good example:

She's amazingly difficult to distract and lead along, very strong-willed, and not wavering at all when she has decided on something. So if she is diverted away from something, as soon as she has finished with this she will return to whatever she was diverted from.

Gullestad's (1996) description of family life in 'transformed modernity' captures some of the dynamic that seems to be at work here. There has been a cultural shift in the upbringing of children, Gullestad claims, from external discipline to internal discipline through expressivity; hence, the child is not taught to behave according to a given standard, but is given resources to find and develop herself. For the parents, then, child-rearing consists of getting their children to 'choose freely to manage themselves in certain ways' (Gullestad

1996, 37), while at the same time ensuring that they choose within certain limits.

These limits, however, seemed almost invisible to the parents we interviewed. This was reflected in the younger children's parents' enthusiasm for whatever activity or material object their child showed an interest in. Similarly, parents of the older children also seemed to let the child lead the way; the way they talked about it there appeared to be no limits regarding the kind of leisure activity in which they would allow their child to enrol.

The key issue for the parents was not the activity itself, but how the child engaged with it. The ideal seemed to be a committed and persistent engagement: the self that is wholly absorbed in what she is doing and that hangs in there even if the motivation is low from time to time. Peter, one of the fathers with school-aged children, expressed this ideal with precision:

It is all about bringing them on the right track, being sensitive to their own interests, and motivating them to pursue this for some time in order to explore what's in it. That they reach out for something, obtain some knowledge of their own capabilities and make some tryouts in various fields, rather than pushing them towards something that I myself consider important.

At the same time, the child's horizon of fields of activity is undoubtedly powerfully shaped by the family's material and social circumstances. Because of this, no real risk is involved in allowing the child to decide for herself what her interests are, and the parents can therefore see their role as one of following up rather than deciding for the child.

Younger children, however, do not always express their interests clearly. An important part of the parental responsibility is thus to pick up on early signs of interest that may indicate a direction for their child's focusedness. The propensity to allow the child to explore everything probably stems from this responsibility. At the same time, what is transmitted as well through this kind of unrestrictedness is, we believe, the ability to connect the most insignificant and mundane things to the bigger world. From this perspective, being a focused person relates not only to the type of activity or objects one is interested in, but also to the ability to load the smallest things with profound meaning.

Ingrid, referring to her three-year-old daughter, Mari, told a story that exemplifies how a child's interest can evolve into larger projects. Mari's daycare unit had a project on a classic Norwegian children's book, which went on for several weeks. Parallel to this, Ingrid read the book to Mari at home and also arranged for her to see a theatre play based on the book. While Mari wanted Ingrid to read from the start of the book every night, Ingrid was persistent and read it chapter by chapter in order to finish it before they went to the theatre. This way, she thought, Mari would know the story well enough to follow the plot easily. While this sequence of events clearly was set in motion by the child's initial interest in the book, the story highlights the importance

of parental investment and the deeper message that is transmitted as part of the process: an interest in something can expand into more elaborate and therefore more interesting projects; and, importantly, in the concentrated engagement with one subject there is a particular form of joy.

Achieving mutual sharing

The examples provided above indicate that these parents took an active role in their children's fields of interest. Their involvement stretched far beyond organising and supporting their child's leisure activities, as described by Lareau (2003) and Vincent and Ball (2007); the child's interests also seemed to constitute opportunities for the parents' emotional involvement and for mutual sharing.

Two-year-old Liv and her mother Anne, for instance, had a daily morning ritual that reflects some of the complexity of parental involvement in a child's interests. Every day, sometime around six in the morning, Liv and Anne would cuddle up together in the parental bed, and then from a stack of books on a shelf beside the bed Liv would choose the one she wanted her mother to read to her. As they read, Anne would pause to ask Liv questions about the book or the pictures in it. On most mornings they also sang some of Liv's favourite songs and played hide-and-seek under the covers. The prelude for this ritual is Liv's perceived interest in reading and in particular books. Anne's extensive communicative support, however, works to extend the situation from the immediate here-and-now and to help Liv develop both language skills and knowledge about the world.

This ritual is a good example of the fun with a purpose ideal that Vincent and Ball (2007) discuss. The key issue here, however, is that the interweaving of learning and enjoyment seems to produce a type of emotional closeness. Neither Anne nor Erik, Liv's father, talked about this ritual in terms of teaching or learning. They presented it, rather, as a self-evident part of the family's morning routine and seemed to understand it as a time for being together and just doing something that the child and the mother both enjoyed. At the same time, the fact that the books in which Liv initially showed an interest are seen as quality literature for young children is probably part of the picture; what Anne recognises in the child, and can relate to as an adult, is a propensity to value and expose oneself to complex cultural artefacts; artefacts that are interesting on different levels. In the process of exploring the connections between the books and Liv's wider world, this value is transmitted as part of the parcel. The classed feature of the story lies then not in the child-centredness of the parents' approach *per se*, but in the careful orchestrating of the setting within which the child-centredness unfolds.

This way of being with the child – coming together in activities that resonate with both parties in the interaction – is also evident in the following quotation from Nora, referring here to her toddler:

So I think we'll manage to get him to be a likeable person, and I still think that he's so young that what's important is to have time together and to do nice things ... that I find a bit of the child in me.

The emphasis Nora put on finding her 'inner child' appears as an important clue to understanding the process whereby intimacy and learning become intertwined. The adult needs to recognise the child's interests and take part in them as the child's equal, while at the same time ensuring that the activities provide more than just fun.

As children grow older, the value of mutual enjoyment appears even more evident. Parents and children are able to engage in activities based on a more genuinely shared interest. At the same time, parents' understanding of what their child's interests are is more explicitly challenged by the child. Peter, for instance, described a process of carefully attuning his and his son's interest in cross-country skiing. Peter had been heavily involved in his son's skiing career, due partly to his own interest in skiing while growing up and partly to his general rule of '100% follow up' on his children's projects:

I have kind of been consumed by these skiing activities, and it has taken enormous amounts of time; but the reason is that this is something I was interested in when I was a child myself, and so I have a kind of devotion to it.

Peter's interest in his son's skiing activities had for some years been an avenue for shared and mutual engagement, but his son, who was approaching 15 years of age, had begun to express doubts as to whether he really wanted to continue. At the time of the interview, he had decided not to become involved in the elite programme, which at his age seems to be a requirement. Peter expressed a deep ambivalence on this matter:

I feel it more like a relief, and at the same time I do believe that he probably quit just before he could check out how ... how far he actually could go – and thus how much he could gain as a result of his ongoing efforts. But I believe it is an absolutely right decision! I think it is madness that children at the age of 15 have to make a choice between practising five days a week or nothing at all.

Other parents also expressed mixed feelings when it came to their children's interests and achievements or lack thereof. As a general pattern, however, the interviews with these parents were full of stories reflecting the same ideal of shared enjoyment around which Peter's story revolves. Several parents talked about how they made efforts to engage their children in their own interests, or to build up their own enthusiasm for their children's favourite activities.

These processes seem, however, to develop in a somewhat vague relational dynamic of giving and taking. One example is the following story from Paul, the father of a 10-year-old boy. Paul, who loves jazz, took his son to a course in modern jazz where they both could learn to play the saxophone. The son,

however, felt somewhat lost among all the 40 and 50 year olds. He preferred the school marching band. But as Paul proudly noted, when his son started playing in the band, he only wanted to play the saxophone; no other instrument was in question. At the time of the interview, Paul, for his part, was eagerly involved in the parental group that ran the marching band.

Paul's engagement exemplifies the significance of parents' recognition of their children as equals for the development of enriching intimacy (i.e. situations where learning, enjoyment and intimacy merge). It also illustrates Bernstein's analysis of person-centred socialisation. Paul did not see his position as parent as giving him the right to decide for his son. Rather, the roles both he and his son took on seemed to shift constantly as a result of complex processes of negotiation.

Gullestad (1996, 1997) sees such processes as reflecting a general shift in socialisation patterns: 'Children of all classes seem increasingly to have to learn indirect and finely tuned ways of paying attention to other people and to context, ways that are entirely different from the rigid power hierarchies of straightforward "obedience"' (Gullestad 1996, 37). At the same time, she recognises the need to examine how this new cultural ideology interlinks with class, as the shift from positional authority towards person-centredness is not equally distributed across locations in the class structure. The fruitfulness of the metaphor of 'distribution' in this context can be discussed, however. Our analysis, for instance, deals with how this script is interpreted and put to work by parents in a specific class location, and how their interpretation and subsequent practices are contingent upon their access to middle-class resources.

Negotiating tensions

In the study of parents with younger children, descriptions of tensions and conflicts were quite rare. While the parents generally portrayed their children as strong willed and active, they seemed to see these traits as markers of agency and self-directedness (in the positive sense) rather than as areas of potential conflict. This said, there were stories in some interviews that illustrate how the ideal of following the child's initiative can lead to continuous frustration for the parents. Thomas, for instance, talked about his daughter, Oda, as being extremely intense and noted that he really needed to have time-outs from her. The shift arrangement that he and Oda's mother had established – each assumed responsibility for 'having her' on different days of the week – was a measure he felt was essential for his own emotional well-being. Ignoring Oda's demands for immediate response and attention was not an option.

In the families with older children, it was the children's growing orientation towards commercial youth culture that seemed to spark tension. Parents talked about feeling strongly ambivalent as they confronted their children's enormous desire for computer games and television shows that they perceived as junk. In marked contrast to the wholehearted celebration of their children's

interests in meaningful activities and the joy of becoming absorbed in such activities with them, in these situations the parents felt stuck, entrapped by their own 'enjoyment first' maxim. Some felt overwhelmed by the limitlessness of the diversions and their lack of the wherewithal to transform them into something worthwhile. Several of the parents talked about 'a struggle' or 'a battle' and a feeling that they were 'doomed to fail'.

The problem is not that these parents lacked knowledge of the 'pedagogically correct thing to do'. Quite the contrary; they demonstrated a rather sophisticated knowledge of this pedagogical know-how. Indeed, this seems to be the very reason why they felt stuck. Turid, for example, explained that she was well aware that her own emotional hostility towards these kinds of television programmes worked against her overall objectives:

You know it would be better to watch this with them and then ask questions and invite them to form their own opinion, rather than just saying 'NO!' When you do that, what you get is nothing but this: 'Oh, Mummy, you are so old fashioned, you don't understand anything!' Then you have not achieved anything at all. All you get is a reflection (negation) of your own attitude.

According to these parents, the pedagogically right thing to do would be to take an interest in these shows, to sit down with the children and watch the programmes or electronic games with them. This should be followed by a mutual discussion about the qualities and the more questionable aspects of the various productions. But because they are unable to develop the necessary interest in these kinds of activities, they are unable to achieve the mutual sharing described earlier. As Peter expressed it: 'I do not sit down with him in front of the computer and find out about these things, showing genuine interest in these games ... I really can't stand it'.

Generally speaking, 'moping' is at odds with the type of persons these parents want their children to be; namely, self-developing subjects who actively and purposefully engage with the world. Seeing their children mope or waste time, then, led to parental anxiety because such behaviour represents the antithesis of the types of activities that define the social person in this cultural environment. A quotation from John, the father of two teenage girls, is a good illustration. In the interview he talked about how he was not really worried that his girls would be caught up in drugs or things like that, but that he was anxious 'on a more profound level':

I am afraid that, or I really feel aggravated or provoked, if they sit around and mope too much, if they sit and watch these American cartoons and those sorts of things. I mean, all people may mope from time to time, but [...] maybe I put too stringent demands on them, expecting them to be as focused as one tends to believe that one is oneself.

The anxiety over their children's unfocusedness relates, then, to these parents' image of themselves as belonging to the segment of 'focused' persons; that is,

persons who constantly self-invest. John's description of himself is an apt illustration of this ideal. From this perspective, parental anxiety over children's unfocused moping and 'meaningless' pastimes can be understood as reflecting these parents' deep-seated knowledge of the mechanisms that sort out the focused from the unfocused, both in the educational system and in their fields of work. Their efforts to achieve enriching intimacy can, in this sense, be seen as the result of an intermingling of the ideology of child-centredness and class privileges obtained through education and work.

Conclusion

Summing up, the notion of concerted cultivation seems to capture the overall dynamic of parenting among the middle-class families in our two studies. In line with middle-class parents in Britain and the United States, our parents capitalised on their stock of resources in order to secure their children's well-being and future prospects. At the same time, we have identified what we see as a relational dynamic that adds to the picture of middle-class parenting outlined in previous research.

Drawing on data from two separate studies, we found middle-class parents to seek a form of *enriching intimacy* with their children; that is, an intimacy based on shared enjoyment of enriching activities in the broad sense. At the heart of enriching intimacy lies the idea of a focused self, meaning a self that has the ability both to become wholly absorbed in activities that have the potential for furthering one's development or knowledge about the world and to find such pursuits genuinely pleasurable. The parents we interviewed did not explicitly connect this self-directedness to their child's future prospects. Nevertheless, their strong negative response to signs of unfocusedness indicates that, on a more or less conscious level, they were aware of the risks in the long run if their child failed to live up to the ideal of the focused self.

Based on our analysis we cannot, however, conclude that the practice of enriching intimacy is exclusive to the middle class. Our analysis is limited, and lacks the comparative basis that is needed for such a claim to be substantiated empirically. However, as part of our own study of parents with toddlers we also interviewed working-class parents. While these interviews are not analysed in detail for the purpose of this paper, we tentatively draw the conclusion that the type of situations we have linked to enriching intimacy in the middle-class material are far between, if present at all, in the working-class material. The same seems to be the case in other studies on parenting as classed practices. Lareau (2003), for instance, describes working-class family life as characterised by a marked separation of the worlds of children and adults; here children's activities are regarded as fun and games, rather than serious pursuits – as is the case in the middle class. Other studies emphasise the boundaries working-class parents draw between the home and educational institutions, including their reluctance to take on the teacher-like role that

enriching intimacy implicates (for instance, Evans 2007; Gillies 2008; Reay 2000; Stefansen and Skogen 2010):

[Working-class parents] viewed their role in terms of caring for, protecting and loving their children, rather than teaching or cultivating them. From this perspective educational development is confined to the classroom, while home time and weekends are for playing and socializing. (Gillies 2008, 103)

In contrast, enriching intimacy seems to transmit a generalised desire for self-resourcing practices that is not confined to specific domains.

In our interpretation enriching intimacy is a situated process that derives its meaning and effect from the context it evolves from and unfolds within. Consequently it should not be seen as a detachable skill that warrants success in the case it is taken up by less privileged groups of parents. Based on the empirical evidence we have to date, it also seems unlikely for enriching intimacy to be widespread among the working classes; the practices associated with enriching intimacy seems to be at odds with important features of working-class culture. On this background our hypothesis is that enriching intimacy is a marker of middle-classness, and that it contributes to the resourcing of middle-class children because it takes place in context of privilege.

Clearly the parental practices we associate with enriching intimacy could be seen as indicative of a calculated strategy aimed at reproducing middle-class privilege. With reference to Deverson and Lindsay's (1975) study on middle-class parenting, Jamieson (1998) discusses whether middle-class parents' high expectations for their children reflect a general development towards 'self-interested instrumentalism dominating all relationships' that empties out the intimacy in parent-child relationships. We propose a different interpretation: such expectations should be seen as indicative of a class-specific construction of the self that lays the groundwork for new forms of intimacy in the family. This interpretation parallels findings from previous analysis of our interviews; there is a marked transference between the parents' professional habituses and the forms of intimacy that appear in the family, both in the conjugal couple (Aarseth 2007, 2008a) and in the parent-child relation (Aarseth 2008b).

In this sense our analysis connects to that of Illouz (1997a). Her analysis of communication patterns in heterosexual couples shows how self-expression in intimate relationships is powerfully shaped by class. In middle-class couples, for instance, intimacy was found to be obtained through the partners' sharing of work-related experiences and projects, or in Illouz's words, by the 'transferring of their professional ethos into the private sphere' (1997a, 280). Illouz draws the conclusion that such processes have a double effect: Not only do they increase communication – and romance – in the private sphere, they may also improve both partners' professional performance.

We suspect that enriching intimacy in parent-child relationships may work to resource the adult in the ways that Illouz suggests with reference to romantic relationships. The question that needs to be addressed in the context of

educational research is the role enriching intimacy may play in the resourcing of the child; that is, in the child's accrual of cultural capital.

Vincent and Ball discuss the role that parent-purchased enrichment activities play in such processes and argue that such activities contribute substantially to 'making up' the child as middle class in addition to 'the cultural capital held by and embodied in the family itself' (2007, 1067). The notion of enriching intimacy cuts across the divide between activities in the market and activities within the sphere of the family and highlights a general interactional dynamic: by engaging in the child's field of interest, the parents both recognise and scaffold a general focusedness in the child. In this sense, the resourcing of the child is not contingent on the type of activity involved.

Our analysis points, then, in the same direction as that of Vincent and Ball. They contend that the broad range of enrichment activities that middle-class children engage in is indicative of 'cultural breadth' as a new marker of distinction (see also Reay et al. 2007). Interestingly, their analysis also points to ideals of letting the child lead the way and sharing leisure interests with the child as operative among the group of parents they interviewed. One of the mothers, for instance, talked about letting her children 'grow into what they're going to be and not trying to impose too much, but still setting a framework that is acceptable'; she described as well how she wanted to share 'with them the things that we like and enjoy'. Unlike Vincent and Ball, however, we link these ideals explicitly to the dimension of intimacy, and intimacy to the accrual of cultural capital.

On a theoretical level, we would argue that enriching intimacy could constitute a particularly potent vehicle for resourcing middle-class children. While enrichment activities of different sorts transmit important life skills to children (Lareau 2002) and help develop both body and soul (Vincent and Ball 2007), we see enriching intimacy (i.e. the connecting of love and focusedness) as working on a deeper level in terms of the formation of the self. Thus, it could be regarded as a particular 'condition of acquisition' (Bourdieu 1986) of cultural capital, which results in the integration of self-directedness and enjoyment of learning in the habitus. In terms of class reproduction the value of enriching intimacy lies, then, in the development of such general dispositions. Vincent and Ball point out how the enrolment of young children in enrichment activities ensured that they 'developed physical, social and intellectual skills which would leave them in a state of readiness for future success at school' (2007, 1072). Enriching intimacy contributes to such 'learning readiness' by instilling and constantly reaffirming the child's drive for enjoying not only learning – that which is good for you – but also the type of persistent engagement that marks people with what Baker and Brown (2008) terms an 'aspirational habitus'.

This said, our analysis does not offer definitive answers as to the role of enriching intimacy in preparing children for academic achievement. It is worth noting, however, that in Norway children from the very same middle-class

fraction examined in this study have been found to do significantly better in school than children from the economic/managerial middle-class fraction (Hansen and Andersen 2009), a pattern that is observed at all levels of the educational system and across different educational fields.

Against this background, it seems reasonable to hypothesise that enriching intimacy may take different forms – and lead to different outcomes in terms of educational achievement – as the universal cultural ideology of child-centredness combines with parents' 'professional habituses' (Illouz 1997b) and the family's stock of cultural capital. Further research is needed to address this hypothesis. However, the general point to be made in the context of educational research is the need to broaden the focus when studying the 'parental investment effect' (Jæger 2009) on children's educational achievement and to recognise the significance of new forms of intimacy in parent–child relationships.

Acknowledgements

This paper is based on two research projects financed by the Norwegian Research Council. Thanks to Ingrid Smette and Selma T. Lyng for valuable comments on an earlier draft of the paper. Thanks also to the two anonymous referees for helpful suggestions on how to improve the paper.

Notes

1. Details on the sample and methods are described elsewhere (Stefansen and Farstad 2010; Stefansen and Skogen 2010).
2. Nineteen families were re-interviewed in 2007, when the child was around two years old, and 11 families a year or so later, in 2008.
3. For further information on the sample and methods, see Aarseth (2007).

References

- Aarseth, H. 2007. Between labour and love: The re-erotization of homemaking in egalitarian couples. *NORA, Nordic Journal of Women's Studies* 15, nos 2–3: 133–43.
- Aarseth, H. 2008a. Selvskapingsromantikk i endring? Tokarrierefamiliens nye investeringsmaksime [Changing the romantic ethic of self-fulfilment? The new investments of the dual-career families]. *Sosiologi i dag* 38, no. 4: 51–74.
- Aarseth, H. 2008b. Samstemt selvskapning: Nye fedre i ny økonomi [Concerted self-fulfilment: New fathers in the new economy]. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 32, no. 2: 4–21.
- Andenæs, A. 2005. Neutral claims – gendered meanings. Parenthood and developmental psychology in a modern welfare state. *Feminism & Psychology* 15, no. 2: 209–26.
- Baker, S., and B.J. Brown. 2008. Habitus and homeland: Educational aspirations, family life and culture in autobiographical narratives of educational experience in rural Wales. *Sociologia Ruralis* 48, no. 1: 57–72.
- Ball, S.J. 2003. *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. London: RouthledgeFalmer.

- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control, Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Keegan Paul.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. In *Handbook of theory and research for the sociology of education*, ed. J. Richardson, 241–58. Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. 1996. On the family as a realized category. *Theory, Culture and Society* 13, no. 3: 19–26.
- Chodorow, N.J. 1999. *The power of feelings. Personal meaning in psychoanalysis, gender, and culture*. New Haven and London: Yale University Press.
- Deverson, J., and K. Lindsay. 1975. *Voices from the middle class: A study of families in two suburbs*. London: Hutchinson.
- 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, no. 1: 50–76.
- Duncan, S., R. Edwards, T. Reynolds, and P. Allred. 2003. Motherhood, paid work and partnering: Values and theories. *Work, employment and society* 17, no. 2: 309–30.
- Evans, G. 2007. *Educational failure and working class white children in Britain*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. 1992. *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity Press.
- Gillies, V. 2005. Raising the ‘meritocracy’: Parenting and the individualization of social class. *Sociology* 39, no. 5: 835–53.
- Gillies, V. 2006. Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital. *Gender and Education* 18, no. 3: 281–93.
- Gillies, V. 2008. Perspectives on parenting responsibility: Contextualizing values and practices. *Journal of Law and Society* 35, no. 1: 95–112.
- Gullestad, M. 1996. From obedience to negotiation: Dilemmas in the transmission of values between the generations in Norway. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 2, no. 1: 25–42.
- Gullestad, M. 1997. A passion for boundaries: Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway. *Childhood* 4, no. 1: 19–42.
- Haavind, H. 1987. *Liten og stor* [The small and the big one]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M.N. 2008. Rational action theory and educational attainment. Changes in the impact of economic resources. *European Sociological Review* 24, no. 1: 1–17.
- Hansen, M.N., and P.L. Andersen. 2009. Class and culture – the case of class inequality in educational performance. Paper presented at Beyond Bourdieu: Habitus, Capital & Social Stratification, 1–2 December, in Copenhagen.
- Hansen, M.N., and A. Mastekaasa. 2006. Social origins and academic performance at University. *European Sociological Review* 22, no. 3: 277–91.
- Hollway, W., and T. Jefferson. 2000. *Doing qualitative research differently: Free association, narrative and the interview method*. London: Sage.
- Illouz, E. 1997a. *Consuming the romantic utopia: Love and the cultural contradictions of capitalism*. Berkeley: University of California Press.
- Illouz, E. 1997b. Who will care for the caretaker’s daughter?: Toward a sociology of happiness in the era of reflexive modernity. *Theory, Culture and Society* 14, no. 3: 31–66.
- Jæger, M.M. 2009. Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces* 87, no. 4: 1943–71.
- Jamieson, L. 1998. *Intimacy. Personal relationships in modern times*. Cambridge: Polity Press.

- Lareau, A. 2000. Social class and the daily lives of children. A study from the United States. *Childhood* 7, no. 2: 155–71.
- Lareau, A. 2002. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review* 67, no. 5: 747–76.
- Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Morgan, D. 1996. *Family connections: An introduction to family studies*. Cambridge: Polity Press.
- O'Brien, M. 2008. Gendered capital: Emotional capital and mothers' care work in education. *British Journal of Sociology of Education* 29, no. 2: 137–48.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: An introduction. In *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, ed. J. Qvortrup, G. Sgritta, and H. Wintersberger. Aldershot: Avesbury.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *The Sociological Review* 48, no. 4: 568–85.
- Reay, D. 2004. Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review* 52, no. 2: 57–74.
- Reay, D. 2005. Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review* 53, no. 2: 104–16.
- Reay, D, S. Hollingworth, K. Williams, G. Crozier, F. Jamieson, D. James, and P. Beedell. 2007. 'A darker shade of pale?' Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling. *Sociology* 41, no. 6: 1041–60.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Stefansen, K., and G.R. Farstad. 2010. Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. *Critical Social Policy* 30, no. 1: 120–41.
- Stefansen, K., and K. Skogen. 2010. Uneasy identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *The Sociological Review* 58, no. 4: 587–604.
- Vincent, C., and S.J. Ball. 2006. *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. London: Routledge.
- Vincent, C., and S.J. Ball. 2007. 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology* 41, no. 6: 1061–77.
- Vincent, C., S.J. Ball, and S. Kemp. 2004. The social geography of childcare: Making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education* 25, no. 2: 229–44.
- Walkerdine, V., and H. Lucey. 1989. *Democracy in the kitchen. Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- Wiborg, Ø.N., and M.N. Hansen. 2009. Change over time in the intergenerational transmission of social disadvantage. *European Sociological Review* 25, no. 3: 379–94.

Artikkel V

Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model

Publisert i *The Sociological Review*, nr. 4 2010
(med Ketil Skogen som medforfatter)

Selective identification, quiet distancing: understanding the working-class response to the Nordic daycare model¹

Kari Stefansen and Ketil Skogen

Abstract

In Norway, our empirical case, enrolment of children under three years old in formal daycare has increased rapidly during the last 5–6 years, especially among the working class. This has happened despite working-class parents' traditional reluctance to use such childcare services for the youngest children. As a pedagogical project, formal daycare mirrors middle-class cultural traits that seem to clash with traditional working-class notions about young children's needs. Drawing on a longitudinal qualitative study, this paper explores this new element in working-class parenting. The analysis suggests that working-class parents' response to daycare unfolds as a dual process; it involves participation and identification as well as distancing and separation. This pattern of selective identification and distancing is interpreted as a type of boundary management that structures working-class childhoods in particular ways. To facilitate a discussion of the wider cultural context that working-class parents' response both reflects and potentially reproduces, we contrast it to middle-class parents' ways of relating to daycare. Koselleck's (2004) analytical concepts of 'space of experience' and 'horizon of expectation' are used to explore such linkages.

Keywords: Nordic daycare model, social class, parenting, childhood, social reproduction

Introduction

Across Europe the issue of childcare has moved from the periphery to the centre of political debate (Ellingsæter, 2006; Gillies, 2008; Vincent, Braun and Ball, 2008). This is true also for our empirical case, Norway. This development reflects a stronger emphasis on the state's responsibility to control the process of upbringing (Gulløv, 2009; James, in press). The assumption that formal daycare essentially offers the same opportunities to all children is a key argument used to justify this type of state intervention in the sphere of the family. The general idea is that daycare will alleviate the unevenness in parental resources, which has produced the well-documented and stable pattern of

social differences in school achievement and subsequent life chances (for the case of Norway, see for instance Hansen, 2008; Hansen and Mastekaasa, 2006; Wiborg and Hansen, 2009). In this sense daycare is seen as a compensatory effort. The current state interest in daycare is also framed as an investment in the human capital needed for the future (Ellingsæter and Gulbrandsen, 2003).

Developments in the Norwegian daycare sector following a 2003 Parliamentary agreement are part of this general trend, which – in addition to a historic expansion, introduction of a low maximum fee, and institutionalization of daycare as a legal right – also comprises a more explicit political interest in the daycare curriculum. The rapid expansion in the sector has led to a pronounced increase in attendance rates²; for five-year-olds attendance is now approaching 100 percent (mandatory school starts at six). Among the under-threes (the group which was especially targeted in the recent expansion period), attendance has increased dramatically (from 44 percent attending daycare in 2003 to 77 percent in 2009). While these trends are interesting on a general level (for a discussion, see Ellingsæter, 2006; Ellingsæter and Gulbrandsen, 2007), our paper deals with the change that has taken place in the working class.

From 2004 to 2008, the general attendance rate (children aged 1–5) increased more among parents with lower education than among parents with higher education, but has so far not reached the same level as in the latter group (Sæter 2010). Still, this rapid change in working-class parents' choice of child care setting is intriguing. Compared to middle-class parents, working-class parents have until recently been much more reluctant to use formal care (Ellingsæter and Gulbrandsen, 2003; Gulbrandsen, 2008; Gulbrandsen and Hellevik, 1998; Skilbrei, 2003) and have been found to choose informal care solutions even when such solutions are difficult to manage (Gullestad, 2002). Also, the institution of formal daycare seems to rest on a pedagogy that mirrors central elements in the childrearing logics found in the middle class. So, are we witnessing a fundamental change in working-class parents' ideas about childrearing? Or is the change related to ongoing transformations in the daycare sector that make formal daycare more attractive for new cohorts of working-class parents?

Parenting and class culture

The impact of class on how parents relate to modern formal daycare has received limited research attention. Vincent, Braun and Ball's (2008) study from the UK is an exception: the authors found distinct classed patterns both in parents' choices around childcare and in their views on the role of formal care in their general childrearing project. A similar conclusion was drawn in a Norwegian study (Stefansen and Farstad, 2010). These studies did not, however, explore the day-to-day interaction between parents and the institu-

tion of formal daycare and the way this interaction might work to structure children's life-worlds in particular ways. This is the aim of this paper.

For this purpose we analyse interviews with working-class parents who participated in a study on the everyday life of the under-threes in Norway and contrast their responses to daycare to those of middle-class parents interviewed as part of the same study (see Stefansen and Farstad, 2010; Stefansen, 2008). Our analysis is motivated by insights from a large body of research that has demonstrated that class strongly affects the ways in which parents relate to another formal child 'care' system: the school (Gillies, 2005; 2006; 2008; Lareau, 2003; Reay, 2000; 2005). Given what we know about other aspects of childrearing, education and class, and how class cultures are reproduced through socialization, an examination of the role of the expanding system of institutionalized care in this perspective is overdue.

Analytically we are inspired by Ball *et al.*'s (2004: 495) research from Britain. In line with their work, we focus on how class 'gets done' when it comes to childcare, 'the heartland of the formation of classed subjects'. Our analysis relates primarily to the cultural aspects of social class, ie the culturally embedded ideas and interpretations that guide parents as they interact with the formal daycare system on a day-to-day basis. This should not be read as a claim that cultural factors are more important than structural factors in shaping parents' approaches to childcare. Our position is, rather, that a focus on the cultural is necessary in order to capture class as a *process* that cannot be separated from people's life projects. We also believe that a focus on the cultural makes parents' practices visible as purposeful and directed actions, and not merely reflections of structural locations (Gullestad, 2002). In line with Vincent *et al.* (2004: 229–30), we believe that people 'cannot be "read" as though their experiences were transparent concomitants of the social category to which they are allocated.'

Our aim is to try to show, by applying Koselleck's (2004) analytical concepts of 'space of experience' and 'horizon of expectation', how parents' responses to formal daycare interlink with and may work to reproduce class relations. We use these concepts as analytical tools in an effort to shed light on parenting as 'class work' (Morgan, 1996: 59) or 'class actions' (Reay, 1998), that is, on how everyday domestic practices connect to 'wider social processes in the world outside the family' (Allatt, 1993: 156). We use the concepts as sensitizing metaphors for linking parenting practices and children's ensuing experiences in the here-and-now to parents' pasts, their interpretation of how the world is structured and their own place within this structure, and the future for which they are preparing their child. In this sense we understand parenting as a social dynamic that operates in the space between the 'present past', ie the experiences from the past that are brought to the surface in the here-and-now, and the 'future made present', ie the futures that are possible to imagine within this space of experience.

Parenting as class work comprises two processes. Drawing on Vincent and Ball (2006: 167) we see parenting as both:

(. . .) an *enactment* of class and class relations, focusing on the present and how ‘people like us’ respond to the need to care for or organize care for a young child, and also an act of *reproduction* focusing on the future, and equipping the child with the social and educational resources deemed necessary by families within particular social groupings.

Koselleck’s concepts – ‘space of experiences’ and ‘horizon of expectation’ allow us to explore how both these processes are implicated in parents’ responses to formal daycare.

The middle-classness of formal daycare

The Nordic model of daycare provision (Leira, 2002) is characterized by pronounced state engagement, a strong principle of universalism, and a philosophy of social education based on ‘child-centred’ pedagogy (Gulløv, 2009; in press). In Norway the sector is made up of a mix of municipal and private institutions that receive the same level of state funding and have the same maximum fee limits. This means that there is no real private market, and more profitable ‘circuits of care’ (Ball *et al.*, 2004) are virtually non-existent. The Norwegian system represents a different context for the socialization of young children compared to, for instance, the socially segmented childcare market found in the UK (Vincent and Ball, 2006).

While the middle-classness of formal daycare is recognizable both in the core ideas about children and childhood from which its pedagogy derives and in the way these ideas are built into the very structure of the institution (Gulløv, 2009: 19), daycare is probably rarely *read* as ‘middle class’, either in public discourse or by parents from any class background. The unobtrusive message of children’s right to daycare, for instance, may connect to different notions of childrearing, although it is founded on the middle-class idea of the child as ‘being’ (Qvortrup, 1994), ie the child as a complete, competent and creative person with rights of her own.

In line with Halldén (2005), we see formal daycare as a symbolic terrain open for different interpretations, where negotiations take place and where ideas about children and childhood are in motion. Thus, the aspects of formal daycare that give some parents grounds for positive identification may be challenged in different ways, or simply ignored, by others.

The study

Our analysis is based on a longitudinal qualitative study on the everyday life of the under-threes in Norway, comprising a total of 58 families.³ Thirteen families were categorized as ‘working class’, ie both parents did either manual work or routine office work, or had these kinds of jobs prior to receiving

welfare or unemployment benefits. None of the parents in these families had any higher education or other formal training that would make them qualified for what we may term middle-class jobs.

The families in the study were recruited primarily through public health centres in two urban and two rural municipalities.⁴ Three rounds of interviews were conducted, the first when the child was between approximately six and 12 months (all 58 families in 2006). Subsequent interviews were conducted with sub-samples when the child was around two years old (19 families plus nine pre-school teachers in 2007) and again when the child was around three (11 families in 2008). Using the so-called 'life mode interview' technique (Andenæs, 2005; Haavind, 1987), the interviewers explored the parents' choice of childcare arrangement and the structure and content of the child's everyday life. Of the 13 working-class families, six were interviewed in all three rounds. This resulted in a total of 30 interviews, including 23 with the core group of six families. These six families form our empirical nucleus, but the other interviews were also analysed.

Both parents in the six families had grown up in working-class families themselves, and all held typical working-class jobs at the time of the study or prior to it, working as plumbers, shop assistants, nursing assistants, carpenters, cleaners and so forth. Some of the fathers had also held second jobs off and on, for example, delivering morning newspapers or taking on small-scale carpentry work. Half of the parents experienced short periods of unemployment during the study.

Although there was some variation, it seems reasonable to see the families we interviewed as part of a working-class segment where people 'manage to cope' (Vincent, Ball and Braun, 2008). They did not struggle to make ends meet on a day-to-day basis, and had more or less steady (though most often low) incomes and sufficient means to provide for their children in terms of clothing, food, and other material things. By Norwegian standards, however, some were clearly in a vulnerable situation, able to manage largely because of a favourable labour market at the time. It should also be noted that, while not the general picture, some families experienced problems related to health and psycho-social issues.

Middle-class parents: strong identification, integrating practices

We have discussed important aspects of middle-class parents' relationship to daycare elsewhere (Stefansen and Farstad, 2010; Stefansen, 2008). However, a brief review here will facilitate a comparison with the perspective of working-class parents, who are now the main focus. We aim to sketch out the dimensions that enable our later discussion on the classed underpinnings of parents' responses to daycare. The middle-class parents we studied all held work-life positions requiring formal educational qualifications at master's level and entailing elements of autonomy and/or authority based on expertise. Most

were employed in the public sector and could be seen as representing the so-called 'ascetic' middle class (Savage *et al.*, 1992). The pattern we describe may therefore be less relevant for other middle-class fractions.

While there was some variation, middle-class parents were generally very positive towards formal daycare starting immediately after the parental leave period (when the child was approximately 12 months old). By their child's first birthday, middle-class parents felt that informal home-based care did not offer a satisfactory environment. They understood children at this age as rather robust and flexible beings who need the challenges of a complex daycare environment in order to thrive. In daycare the child could socialize with same-aged peers in a stimulating setting, which they believed to be essential for the child's well-being and social and cognitive development. The idea of *not* enrolling the child in formal daycare around the age of one was therefore viewed as morally questionable.

Generally, middle-class parents saw the pedagogical competence of the staff as important. Some were dissatisfied with the staff's choice of project topics, their knowledge of children's language development, or their level of pedagogical reflection. However, this evaluative approach centred more around how daycare stimulated the child's natural curiosity than around the teaching of concrete and measurable skills such as learning letters and numbers. Middle-class parents generally believed that their child was ready for a daycare unit⁵ with older children as he or she approached three, if not before. The perception that their child needed more stimulation than units for under-threes offered could lead parents to ask for an early transfer, ie before the autumn term in the year of the child's third birthday.

These observations support the view that formal daycare should be seen as part of a particular approach to parenting in the middle class, namely the practice of 'concerted cultivation' (Lareau, 2003). This refers to middle-class parents' moral commitment to raise a child with a generalized ability to enjoy the process of learning and to behave with a certain sense of entitlement. Middle-class parents' constant monitoring of their child's development and the quality of their child's daycare is indicative of this approach.

Furthermore, middle-class parents engaged in an array of practices deliberately aimed at integrating the spheres of home and daycare. There were stories, for instance, about how the child's fascination for daycare activities expanded into elaborate projects at home. Middle-class parents engaged in this kind of project-oriented preschool pedagogy at home as part of their day-to-day routine and interaction with their child. Other examples include the widespread use of a 'pedagogical' mode of communication with the child, a general 'playing with a purpose' orientation, and 'stretching' the child by initiating activities entailing elements of coping while at the same time offering new challenges.

Summing up, middle-class parents recognized daycare as contributing significantly to the child's development and learning in a broad sense. At the same time they did not leave the responsibility for the child's development to

the daycare staff, but took a 'hands on at all times' approach. 'The interconnecting practices' (Lareau, 2000: 61) described above are part of this orientation. While home and daycare are different arenas, for the middle-class child they are closely integrated into one coherent life-world.

Working-class parents: selective identification, quiet distancing

The innocence of childhood, the reality of life

Working-class parents' reflections on formal daycare revolved around what they saw as necessary and unnecessary demands. They talked about sheltering their child from unnecessary troubles and of the value of exposing the child to what they saw as necessary challenges.

The issue of sheltering was expressed in relation to two different aspects of daycare: the timing of enrolment and the type of unit the parents found appropriate for their child. Generally, working-class parents did not consider a child ready for daycare at 12 months; the child needed to 'become a person' and have some essential skills in place (like walking and talking) in order to thrive in daycare. A certain level of development was seen as a precondition for enrolment. Most parents felt that the child would 'be ready' at the age of two years, or perhaps three. If a child as young as 12 months is placed in daycare, some of them commented, it is for the benefit of the parents, not the child. Some pointed to the calm and safety of the home as a child's right.

I see now that [daycare] is positive. But [I'm] very glad that [he did not start] so early, because he deserved to be at home. (Daniel's mother)⁶

The theme of sheltering was also connected to working-class parents' views of the world 'out there'. This world, as Daniel's father indicated, was not just a walk in the park; therefore the youngest should be shielded.

The way that society is, well, it's only stress and fuss, right? And it's . . . it's not good to have that right away. (Daniel's father)

The 'stress and fuss' partly has to do with the fact that most of these parents, in contrast to the middle-class group, had non-flexible work hours and jobs that started early in the morning, meaning that the child would have to be in daycare from around 7 a.m. every working day. Generally, this was seen as an argument for postponing enrolment.

The theme of sheltering was articulated also in relation to the type of day care unit the parents found appropriate for their child following enrolment. They were generally happy that their child was in a unit for under-threes and

saw no reason for a transfer before it was necessary. Some parents had been offered transfers, but had refused. In other cases the child had been moved, much to the parents' regret.

In contrast to some of the middle-class parents, none of the working-class parents described the units for under-threes as too relaxed or offering too little in terms of stimulation. Rather, as they saw it, it is because such units are relaxed that they are good for children this age. The idea seemed to be that children should be allowed to be children. Daycare is beneficial not because it is an arena for 'stretching'; it is good only as long as it does not pose unnecessary demands on children, but allows them to develop at their own pace. In this sense, the concept of stretching is at odds with what constitutes a good childhood: a period of innocence and freedom.

The fact that working-class parents value their child's propensity to interact with younger children probably reflects another culturally embedded expectation: that older children should feel responsibility and take care of the younger ones. Lareau's (2003) study from the US also points in this direction: among the working-class families she studied it was commonplace for older children to look after the younger ones voluntarily at family gatherings of various sorts. Several of our interviewees mentioned a caring attitude towards younger children as a desirable personality trait in a child, and it could be seen as an element in a general collective orientation found in the working class (Lysgaard, [1961] 1985; Willis, 1977). It is highly unlikely that middle-class parents would let their child's orientation towards playing with younger children interfere with a transfer to a unit for older children, probably the contrary.

However, working-class parents also saw it as paramount to enrol their children in daycare in order to prepare them for the reality that awaits.

From age three, children should be in daycare. If not, the transition to school will be very hard. Children are going through a lot. (Emilie's mother)

[In life you] have to put up with things, so they should have a bit of a shell around them, and she gets that from being in daycare. (Celine's mother)

Working-class parents' idea of growth was different from the middle-class notion of stretching; it centred instead on the child acquiring 'a shell' that could offer protection when the realities of life set in. In contrast to middle-class parents, they feared bullying and other problems as the child grew older. They wanted their child to acquire a certain robustness. From this perspective the necessary demands that formal daycare represents are not 'pedagogical', but social, and relate to the importance of their child being exposed to life, as represented by a group of peers. The value of daycare, then, is construed much like the value of playing 'out in the streets', as described in Gullestad's (2002: 130) study of working-class mothers from the early 1980s. These mothers talked about life as a battle and the importance of children learning the rules that applied 'out there'.

A suitable place for children: daycare as an informal space

Working-class parents saw daycare as having many positive aspects, not least letting young children be with other children and have fun.

I'm not afraid that she will miss out on learning [if she does not attend daycare] because I think one learns that anyhow. But I think that they have fun in daycare. I think they do lots of things that are fun. (Iselin's mother)

While learning specific skills such as knowing numbers and letters was valued, working-class parents seldom talked about the importance of pre-school pedagogy and – unlike the middle-class parents – almost never used words from the pedagogic vocabulary. Furthermore, the staff's formal qualifications were only briefly mentioned, if at all, in the interviews. For Iselin's mother this was not a concern. She believed that she had become a decent person without pre-school teachers in her own childhood. She also felt that she was sufficiently 'pedagogical' to take care of children and that her own would have turned out fine even if they had not started out in daycare.

Working-class parents' trust in the daycare staff seemed to be grounded in their impressions of each individual's personality traits and experience with children, not formal qualifications. Alex's father, for instance, described the staff in his son's daycare as 'really nice' and 'organised'. Celine's father talked about trust in a similar way:

(. . .) you think that they know what they are doing. Most of them, or all of them, (. . .) have children of their own. (. . .) They are nice down there. So, I like all of them. (Celine's father)

In his eyes, the fact that most staff members had children of their own was their most important qualification. In fact, some of the parents either did not know who the preschool teacher was or did not differentiate between the formally qualified preschool teachers and the assistants. Several referred to the staff in general as 'aunties', a term originating in the 1950s, the early days of 'modern' daycare. We see this pattern as indicative of a distancing from the pedagogical as the *raison d'être* of formal daycare. However, in most cases this distancing came across as somewhat timid. Only a few parents offered any explicit criticism of the institutional aspects of daycare.

Working-class parents' construction of daycare as an informal space should probably be seen as part of an effort to make daycare compatible with their notion of a good childhood. By disregarding the developmental rhetoric of 'constant stimulation' that appeals to middle-class parents, working-class parents sustained an image of daycare as a free space for children. The organized activities offered by the staff were seen as fun and games, that is, precisely what a good childhood is made up of. This pattern mirrors Lareau's

(2002) findings from the US: while middle-class parents viewed leisure activities for school-aged children as a place for cultivating children's talents, working-class parents saw such activities as providing a 'safe haven' for children, a place where they would be protected from harm.

The construction of daycare as an informal space also made it possible for the parents in our study to see continuity between their own childhood and the life they now provided for their own child.

[My own upbringing] . . . I don't know . . . It was probably quite similar. It was all about getting up in the morning and going out to play. Being outdoors a lot. Food and clean nappies really, that was very important. So that's like . . . that was . . . that's the most important really. And that she's happy. (Celine's mother)

It is also important to recognize that there clearly are 'real' free spaces in daycare. The high proportion of unskilled staff, for instance, modifies the picture of middle-class hegemony and may allow working-class parents to identify with aspects of the present daycare system that, from a professional viewpoint, are regarded as problematic (the lack of properly educated staff and 'pedagogical competence'). The emphasis on the formal pedagogical aspects of daycare may also vary among institutions and within an institution over time. In addition, there are aspects of the child-centred daycare pedagogy that probably have a stronger resonance with working-class values, for example, the ideas of children's need for 'free play' and daycare as a place for building social competence.

Establishing boundaries

Working-class parents' construction of daycare as an informal space was constantly challenged both by general daycare routines and by specific interventions from the daycare staff. One example is the daily reports, or logs, that staff write based on the idea that parents generally want as much information as possible in order to monitor their child's development. Some working-class parents distanced themselves quite clearly from this notion:

I told them that they don't have to write an individual log for Celine. (. . .) Because I read on the notice board what they have done during the day, when they slept and what foods they had, and I don't know what more you should have. (Celine's mother)

We see this as reflecting a view of daycare as a place for children's stuff and therefore not requiring detailed parental monitoring as long as the children are happy, 'as long as they do not cry or bawl and can sleep,' as Iselin's father expressed it.

In line with this, working-class parents did not follow up on daycare activities or themes to the extent that middle-class parents did. None of them mentioned that they used the child's interest in daycare projects as a starting point for corresponding activities at home. Nor did they necessarily tell the daycare staff about significant changes in their life circumstances. For instance, at the time of the third interview, Sandra's parents had not informed the staff that they had been separated for over a year

This type of *boundary work*, ie actively keeping home and daycare separate arenas, was especially evident in stories about daycare staff voicing concern about a child's well-being or general development. Three families had experienced this. Faced with the staff's concern, the parents saw the problem as more or less belonging to the daycare and as something that should be dealt with there by the staff. Given the staff's experience, the parents trusted them to do the right thing.

Celine's parents told a story that exemplifies this dynamic. At age two Celine was the oldest in her daycare unit, and the staff were concerned that she was not developing as she should be. According to the pre-school teacher, she was showing signs of going backwards both in terms of motor skills and general behaviour. So the pre-school teacher suggested different measures to improve the situation. The parents were surprised to hear that Celine was having problems, as they had not noticed anything at home; but they were really happy that the staff took action and suggested solutions within the sphere of daycare.

[They are] very good at taking care of things like that. (. . .) We didn't have to do so much; they did everything themselves. They really made an effort.
(Celine's father)

In another example the child was perceived as clumsy and slow and in need of stimulation to develop better motor skills. The parents were advised to be more active with the child at home by, for instance, playing tag or engaging the child in other physical games.

None of the parents who were summoned to meetings or presented with solutions to their child's problem reacted negatively. At the same time, however, the problems identified in daycare were not addressed through joint efforts involving the parents and the daycare staff. The parents saw issues like clumsiness or being slow not as problems that should be worked on, but rather as part of what made the child who he or she was or as a family weakness; for instance, they might say that they were the kind of family that likes to take it easy.

We see this way of dealing with the daycare staff's concerns as indicative of a type of separating of 'domains of life' (Gullestad, 2002), of drawing a line between home and daycare. Similar patterns have been described in research on working-class parents' relationship to the school system (Gillies, 2008; 2006; Lareau, 2000; Reay, 2000). Lareau, for instance, talks about 'a thicker divide

between families and the outside world' in the working class as compared to the middle class (Lareau, 2002: 773). Gillies sees such divides as representing a 'protective boundary'. 'For working-class mothers, in particular, home appears to hold a powerful significance in the context of their experience of external and institutional spaces as hostile environments' (Gillies, 2008: 103). In our case, this protective boundary is, however, only related to certain aspects of formal daycare. In this sense, formal daycare can not be interpreted solely as a 'dislocation' (Gillies, 2008: 105) for working-class families. Our interpretation is that working-class parents' interaction with formal daycare unfolds as a split process. On the one hand, it is marked by identification and participation; working-class parents see formal daycare as positive, they enrol their children at a relatively early age, and they are attentive to their child's well-being in daycare. On the other hand, there is an undercurrent in these interviews that clearly points in another direction; working-class parents seem to distance themselves from the notion of the child that spurs middle-class parents to engage in the kind of interconnecting practices we described earlier. In contrast to the porous interface recounted by middle-class parents, working-class parents drew a rather sharp line between daycare and life at home and thus sustained these arenas as separate worlds for the child.

Discussion

Summing up, we see working-class parents as selectively identifying with aspects of daycare that resonate with their ideas about a good life and what their child needs in order to cope with the unforgiving world out there. This process of identification is not straightforward; the construction of daycare as good for children requires a complex reinterpretation: disregarding or even resisting aspects of daycare that challenge their perspectives. The idea of childhood as an age of innocence, as a phase untouched by the often troubling reality of life, is incompatible with the aspects of daycare pedagogy that mirror the hegemonic paradigm of concerted cultivation, ie the 'dominant set of cultural repertoires about how children should be raised' (Lareau, 2003: 4). In their view parenting is not about constantly cultivating the child's special talents or instilling a sense of entitlement, but about ensuring that the child's right to be a child – a happy and carefree person who does childish things – is protected. The values of free play and free space for peer interaction that also resonate with some aspects of modern pre-school pedagogy are thus selected as *points of identification* by working-class parents. Our interpretation is that this process works to construct daycare as a benevolent, indeed necessary, place for children; daycare is at the same time an arena for carefree play and sociability, and an arena for acquiring life skills and a necessary robustness. An interesting finding is that what is considered a requirement to sustain childhood as a carefree time, the free time with peers, is also what lays the ground-

work for this robustness. In this sense the here-and-now cannot be separated from the future these parents envision.

These dimensions, or processes – how children are allowed to act out their ‘child nature’ and the acquisition of life skills – seem to structure middle-class parents’ response to daycare as well: middle-class parents see daycare as a necessary component of a good childhood because they believe that it offers their child opportunities for exploring the complexities of the world in a setting structured precisely for that purpose. This type of exploration is seen as important for developing a set of skills that the child will need when she meets the world. In the middle-class world-view, constant stretching is what being a person is about, regardless of age or life phase. Hence, the fact that daycare, as a pedagogical project, revolves around opportunities for children to stretch is not seen as an external demand that compromises childhood; rather, this very element is what marks daycare as the best place for young children.

In this sense daycare is incorporated into a childrearing model geared towards a particular future, namely, a future in which ‘success’ is contingent on constant self-investment. The pursuit of self-investment as the natural way of being in the world could be seen as a naturalization of the drive for both higher education and favourable positions in the labour market. Rewards in terms of economic and social advantages tied to these positions come as part of the parcel. From this perspective middle-class parents’ horizon of expectation for their children has a concrete impact on the way they relate to daycare; in Koselleck’s (2004) terms, this is a case of ‘the future made present’.

Middle-class parents’ response to daycare is also linked to their space of experience, to their accumulated knowledge and experience of the world as middle-class persons. The demands they face in their jobs and in life at large and the efforts they know are needed for them to be recognized as a ‘person of categorical value’ (Vincent and Ball, 2007: 1070) are part of this realm of experience. The futures they foresee for their children are related to these experiences, not as direct reflections, but in the sense that one can only understand as realistic that which is more or less familiar; the completely unknown is irrelevant as an object of hope and desire. At the same time, these imagined futures trigger the activation of some experiences, or layers of meaning, and not others.

Koselleck (2004) sees a dialectical interdependence between a contextually shaped understanding of the world and the experiences and practices that are possible within its horizon of expectation. At the level of *meaning*, this means that if the past is classed, so, too, is the future. The childhood that parents create for their child is infused by class. At the same time, both middle-class and working-class childhoods comprise new elements as well as continuities with the past. In the Norwegian context, for instance, enrolment of under-threes in formal daycare is, on one level, a new element in working-class childrearing. On another level, the construction of daycare as an informal arena clearly represents a cultural continuity with the past. In this sense formal daycare is integrated into a childrearing approach that relates to a horizon of

expectation that is different from the middle-class version. To a much greater extent than for the middle class, working-class life seems to involve different logics in the home and outside it (Walkerdine and Lucey, 1989). Home is seen as a haven away from (demanding, sometimes harsh and unpleasant) work and is a staple element in the 'autonomous zone' that working-class people often strive to construct around their life projects (Krange and Skogen, 2010). The tensions this creates are clearly reflected in working-class parents' response to formal daycare, for instance, in their refusal to take on the role of co-educator, insisting that the home is not an arena for pedagogical intervention (see Lareau, 2000; Gillies, 2008; 2006).

While working-class parents interpret daycare as essentially informal, for the child being in daycare inevitably involves being exposed to modern pre-school pedagogy that revolves around the child as the initiator of activities which the adults respond to and participate in. Working-class parents' orientation clearly originates in a different world. For them, pedagogical intervention represents work rather than normal interaction, a very different perspective from that of middle-class families, who tend, for example, to transform everyday chores into interesting learning-oriented projects (Walkerdine and Lucey, 1989; Lareau, 2000). In Koselleck's terms this means that the totality of home and daycare represents different spaces of experience for working-class and middle-class children, which in turn serve to limit the range of imaginable futures for both groups.

Conclusion

In Norway, formal daycare is increasingly seen as a natural part of childhood for the under-threes across social classes (Ellingsæter and Gulbrandsen, 2003; 2007). Obviously, the use of daycare is a response to the challenge of managing work and care in modern societies. But daycare is also widely seen as mandatory for the sake of the child. The timing of a child's enrolment, however, varies with social class; working-class parents are more sceptical of early enrolment than are middle-class parents. More important, the value of formal daycare is understood differently by parents in different classes; while working-class parents see daycare as an essentially informal space that shelters children from unnecessary demands, middle-class parents value the ideal of stretching around which daycare, as a pedagogical project, revolves. For both groups, however, the response to daycare originates from understandings of what it means to grant children autonomy and a degree of control. For working-class parents, children's autonomy appears to unfold in peer groups and other unorganized spaces, where the uncontrolled interaction fosters important social skills and helps to develop a necessary 'shell'. In contrast, middle-class parents seem to regard children as empowered when their initiatives to explore and interact are seen and actively taken up by adults. These findings

are in accordance with Lareau's (2003) descriptions of class-cultural logics of childcare in American families.

In the British context, working-class mothers' use of daycare has been interpreted as a form of resignation from taking total responsibility for the child's upbringing (Vincent, Braun and Ball, 2008). As we see it, this is not the case for our Norwegian working-class parents. They are not resigning their responsibility, but, rather, are adapting to a situation in which daycare has become *the* arena for informal play and peer socialization due to active state intervention in the upbringing of children. The premise for working-class parents' use of daycare is that children need to be with other children, and because children today are in daycare, children need daycare. What children do not need is modern pre-school pedagogy and constant stimulation by adults. But as this can be kept at arms length by selectively identifying and distancing from particular aspects of daycare, daycare becomes the obvious choice for working-class parents as well. In terms of class, the irony is that it is because of these parents' success in distancing themselves from the dominant discourse on childrearing that their children's life-worlds, ie the totality of home and daycare, are perpetuated as realms of working-class experience. In that sense, this is an example of a more general mechanism, where successful cultural resistance does entail a degree of autonomy, while at the same time contributing to the reproduction of class relations (Willis, 1977; Krangle and Skogen, 2010).

*Norwegian Social Research and
University of Oslo*

Notes

- 1 This research was funded by The Research Council of Norway, The Programme on Welfare Research.
- 2 Attendance rates from Statistics Norway.
- 3 For further details on the sample, see Stefansen and Farstad (2010).
- 4 These centres offer routine follow-ups of children from birth to school age and a vaccination programme. Attendance is generally very high.
- 5 Most daycare facilities are organised in units for one- and two-year-olds and units for three-to-five-year-olds. Units for the under-threes are commonly referred to as young children's units (in Norwegian: *småbarnsavdelinger*). The staffing requirements are higher in these units than in units for three-to-five-year-olds. Different units generally share the same building but are physically separated into different rooms.
- 6 All names are pseudonyms.

References

- Allatt, P., (1993), 'Becoming privileged: The role of family processes', in Bates, I. and Riseborough, G. (eds), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.

- Andenæs, A., (2005), 'Neutral claims – gendered meanings. Parenthood and developmental psychology in a modern welfare state', *Feminism & Psychology*, 15: 209–226.
- Ball, S., Vincent, C., Kemp, S. and Pietikainen, S., (2004), 'Middle class fractions and the “relational” and “normative” aspects of class practices', *The Sociological Review*, 52: 478–502.
- Ellingsæter, A.L., (2006), 'The Norwegian childcare regime and its paradoxes' in Ellingsæter, A.L. and Leira, A. (eds), *Politicising Parenthood in Scandinavia. Gender relations in Welfare States*, Bristol: The Policy Press: 121–144.
- Ellingsæter, A.L. and Gulbrandsen, L., (2003), *Barnehagen – fra selektivt til universelt velferdsgode*, Oslo: Norwegian Social Research, Report no. 24/03.
- Ellingsæter, A.L. and Gulbrandsen, L., (2007), 'Closing the childcare gap: The interaction of childcare supply and mother's agency in Norway', *Journal of Social Policy*, 36: 649–669.
- Gillies, V., (2005), 'Raising the “meritocracy”: Parenting and the individualization of social class', *Sociology*, 39: 835–853.
- Gillies, V., (2006), 'Working class mothers and school life: Exploring the role of emotional capital', *Gender and Education*, 18: 281–293.
- Gillies, V., (2008), 'Perspectives on parenting responsibility: Contextualizing values and practises', *Journal of Law and Society*, 35: 95–112.
- Gulbrandsen, L., (2008), 'Barnehager og sosial ulikhet', *Barnehagefolk*: 46–50.
- Gulbrandsen, L. and Hellevik, T., (1998), 'Barnehager og kontantstøtte i et fordelingsperspektiv' *Samfunnsspeilet*, 5: 17–23.
- Gullestad, M., (2002), *Kitchen-Table Society: A Case Study of the Family Life and Friendships of Young Working-Class Mothers in Urban Norway*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E., (2009), 'Civilizing institutions. A discussion of early childhood education in Denmark.' Keynote lecture at the NOSEB conference 'The modern child and the Flexible labour market: Exploring early childhood education and care'. Trondheim, Norway, 29–20 April 2009.
- Gulløv, E., (in press), 'Kindergartens in Denmark – reflections on continuity and change', in Kjørholt, A.T. and Quorstrup, J. (eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Exploring Early Childhood Education and Care*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halldén, G., (2005), 'The metaphors of childhood in a preschool context', paper presented at AARE Conference, Sydney 27. November – 1. December 2005.
- Hansen, M.N., (2008), 'Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources', *European Sociological Review*, 24: 1–17.
- Hansen, M.N. and Mastekaasa, A., (2006), 'Social origins and academic performance at University', *European Sociological Review*, 22: 277–291.
- Haavind, H., (1987), *Liten og stor*, Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A., (in press), '“Child-centeredness” and “the child”: The cultural politics of nursery schooling in England.' in Kjørholt, A.T. and Qvortrup, J. (eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Exploring Early Childhood Education and Care*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koselleck, R., (2004), *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, New York: Columbia University Press.
- Krange, O. and Skogen, K., (2010), The Hammertown mechanism. Cultural resistance and political marginalization, in Dunk, T. (ed.), *Transitions in Marginal Zones in the Age of Globalization: Case Studies from the North and South:223–248*, Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies.
- Lareau, A., (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education, second edition*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Lareau, A. (2002), 'Invisible inequality, social class and childrearing in black families and white families', *American Sociological Review*, 67: 747–776.
- Lareau, A., (2003), *Unequal Childhoods Class, Race, and Family Life*, Berkeley: University of California Press.
- Leira, A. (2002), 'Updating the “gender contract”? Childcare reforms in the Nordic countries in the 1990s', *NORA. Nordic Journal of Women's Studies*, 10: 81–89.

- Lysgaard, S., ([1961] 1985), *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D., (1996), *Family Connections. An Introduction to Family Studies*.
- Qvortrup, J., (1994), 'Introduction.' in Qvortrup, J., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (eds), *Childhood Matters*, Aldershot: Avebury.
- Reay, D., (1998), 'Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender', *Sociology*, 32: 259–275.
- Reay, D., (2000), 'A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education', *The Sociological Review*, 48: 568–585.
- Reay, D., (2005), 'Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling.' *The Sociological Review*, 53: 104–116.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. and Fielding, T., (1992), *Property, Bureaucracy and Culture*, London: Routledge.
- Skilbrei, M.L., (2003), '*Dette er jo bare en husmorjobb*': *Ufaglærte kvinner i arbeidslivet*, Oslo: Norwegian Social Research, Report No. 17/2003.
- Stefansen, K., (2008), 'Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen', in Olsen, B.C.R. and Bø, B.P. (eds), *Utfordrende foreldreskap*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stefansen, K. and Farstad, G.R., (2010), 'Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway', *Critical Social Policy*, 30: 120–141.
- Sæter, J.P., (2010), *Barn i barnehage – foreldrebakgrunn og utvikling de seneste årene*, Oslo: Statistics Norway, Report 11/2010.
- Vincent, C., Ball, S. and Braun, A., (2008), '“It's like saying ‘coloured’ ”: understanding and analysing the urban working classes', *The Sociological Review*, 56: 61–77.
- Vincent, C., Braun, A. and Ball, S., (2008), 'Childcare, choice and social class: Caring for young children in the UK', *Critical Social Policy*, 28: 5–26.
- Vincent, C. and Ball, S., (2007), '“Making up” the middle-class child: Families, activities and class dispositions', *Sociology*, 41: 1061–1077.
- Vincent, C., Ball, S. and Kemp, S., (2004), 'The social geography of childcare: making up a middle-class child', *British Journal of Sociology of Education*, 25: 229–244.
- Vincent, C. and Ball, S., (2006), *Childcare, Choice and Class Practices. Middle-Class Parents and Their Children*, London: Routledge.
- Walkerdine, V. and Lucey, H., (1989), *Democracy in the Kitchen. Regulating Mothers and Socialising Daughters*, London: Virago.
- Wiborg, Ø.N. and Hansen, M.N., (2009), 'Change over Time in the Intergenerational Transmission of Social Disadvantage', *European Sociological Review*, 25: 379–394.
- Willis, P., (1977), *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House.

Vedlegg I:

Antall familier og antall intervjuer i hver intervjurunde

	Runde I	Runde II	Runde III
Antall familier	58	19	10
Antall par-intervjuer	50	1	7
Antall enkeltintervjuer	8	35*	4
Antall int. førskolelærer / dagmamma	-	10**	-
Antall intervjuer i alt	58	46	11

*I en av familiene ble kun mor intervjuet

**Dvs. ni førskolelærere og en dagmamma

Vedlegg II: Intervjutemaer

1. Temaer i samtlige intervjurunder:

Bakgrunnsinformasjon

- Familiens medlemmer (evt. opprinnelsesland, språk)
- Tilknytning til stedet og planer framover
- Utdanning, yrke og arbeidstid, samt planer framover
- Oppvekstfamilie (foreldres utdanning og yrke)

Omsorgsorganisering (fra fødsel til fylte tre år)

- Deling av permisjon mellom foreldrene, bruk av fedrekvote. Begrunnelser og erfaringer (Runde II og III: refleksjoner over valg og erfaringer)
- Planer framover: kontantstøtte, dagmamma, barnehage. Begrunnelser og erfaringer (Runde II og III: refleksjoner over valg og erfaringer, utforsker overganger)

Livsformsintervju (barnets bane gjennom dagen / døgnet)

- Bevege seg gjennom *morgenen* med livsformsintervjuets grunnform. Hvem gjorde hva? Hva skjedde så? Støttespørsmål: Er det sånn det pleier å være? Hvordan har det blitt slik?
- Bevege seg gjennom *formiddag, ettermiddag, kveld og natt* med livsformsintervjuets grunnform. Hvem gjorde hva? Hva skjedde så? Støttespørsmål: Er det sånn det pleier å være? Hvordan har det blitt slik?
- Hva gjorde dere i *helgen*? Er det sånn det pleier å være?

2. Temaer introdusert i runde II (gjentatt i runde III)

- Erfaringer med å kombinere jobb og omsorgsoppgaver
- Syn på barnehagen og barnehagens betydning for barnet
- Organisering av henting og bringing
- Daglig interaksjon med barnehagen / andre omsorgsgivere
- Utforsking av foreldrerollen – sammenligninger med egen oppvekst
- Hvis nytt barn i familien: Omsorgsorganisering og planer for dette barnet
- Framstilling av barnet: egenskaper, ferdigheter, utfordringer

3. Tema introdusert i runde III

Utforsker barnets sosiale nettverk med nettverkskart som hjelpemiddel, dvs. ark med konsentriske sirkler der barnet er plassert i sentrum. Foreldrene plasserer personer som er viktige for barnet etter grad av nærhet.

Vedlegg III:

Del av livsformsintervju med forslag til oppfølgingsspørsmål (runde III)

Morgen

Først vil jeg gjerne høre hvordan dere ordnet dere denne morgenen.

- Stell, påkledning, frokost osv.: Hvem gjorde hva? Hva skjedde så?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Tidsramme?
- Hva klarer barnet alene, hva trenger det hjelp til?
- Hva bestemmer barnet og hva bestemmer dere?
- Noe dere gjør annerledes nå enn for ett år siden?

Overgang til barnehage/dagmamma

- Hvordan reiser dere til barnehage/dagmamma (bil, buss, til fots)?
- Samtaler og hendelser underveis?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Tidsramme?
- Noe dere gjør annerledes nå enn for ett år siden?

Hvis barnet har startet i barnehage siden sist

- Innkjøring: hvordan, hvem?
- Hva gjorde barnehagen / du / dere for at barnet skulle finne seg til rette?
- Hvordan var overgangen for barnet? For deg / dere?

Hvis barnet har skiftet barnehage / avdeling siden sist

- Hva var bakgrunnen?
- Hvordan gjorde barnehagen / du / dere det med overgangen?
- Hva er annerledes i ny barnehage / avdeling?
- Hvordan har barnet håndtert overgangen, og hvordan merker du / dere det?

Hvordan skjedde leveringen i dag?

- I dag leverte mor/far. Hvordan er det vanligvis?
- Hvordan har dere kommet fram til denne ordningen?
- Har dette forandret seg siden barnet begynte i barnehagen?
- Hvem var der da dere kom? Hva skjedde så?
- Hva holdt barnet ditt på med da du gikk?
- Er det sånn det vanligvis foregår?
- Noe det var viktig at personalet fikk vite denne dagen (evt. andre dager)?

Hvordan foregår kontakten med de ansatte i barnehagen?

- Konkret erfaring med å ta opp ting med de ansatte? Hvordan gikk du/dere frem?
- Tar de ansatte opp ting med deg/dere hvis det er noe? Eksempler?