

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Århus Universitet

Pædagogisk Antropologi

Foråret 2011

# En profession i tilblivelse

- En undersøgelse af de islandske pædagogers kamp for højere status i samfundet

Udarbejdet af: Tinna Sigurdardottir

Studienr.: 20079258

Vejleder: Eva Gulløv

Eksamensform: Skriftligt Speciale

Omfangskrav: 192.000 – 240.000 anslag inkl. noter, mellemrum og abstract

Specialets omfang: 235.447 anslag inkl. noter, mellemrum og abstract

# Indholdsfortegnelse

1. Specialets disposition og metode.....	5
1.1. Introduktion .....	5
1.2. Specialets grundbegreber.....	11
1.2.1. Felt.....	12
1.2.2. Kapital .....	13
1.2.3. Habitus.....	15
1.2.4. Gruppeidentitet og kategorisering .....	16
1.3. Afhandlingens metodiske grundlag .....	17
1.3.1. Registrantanalyse.....	17
1.3.2. Statistik .....	19
1.3.3. Interview.....	23
1.4. Position i feltet og etiske problemstillinger .....	25
1.5. Specialets opbygning.....	26
2. Professionel børnepasning i Island fra 1900 til 2010 .....	27
2.1. Introduktion .....	27
2.2. Udvikling og etablering af børnepasning som professionel gerning 1900-1950.....	28
2.2.1. Barndommen som specifikt domæne.....	28
2.2.2. Etablering af foreningen Sumargjöf .....	29
2.2.3. Legeskolelærerprofessionens opkomst.....	31
2.2.4. Pædagogskolen bliver stiftet.....	32
2.2.5. Professionen danner fagforening .....	33
2.3. Professionen opnår permanent status i samfundet 1950-1998.....	34
2.3.1. Behovet for børnepasning øges og legeskolelærere bliver offentligt ansatte .....	34
2.3.2. Pædagogskolen bliver del af statens uddannelsessystem .....	35

2.3.3. Børnepasning som offentligt ansvar .....	36
2.3.4. Ændringer på daginstitutionsområdet.....	37
2.3.5. Legeskolelæreuddannelsen som bachelor-grad .....	39
2.4. Legeskolelærerprofessionen og dens praksis 1998-2010 .....	40
2.4.1. Legeskolelærerfagforening danner alliance med Lærerforbundet.....	40
2.4.2. Masteruddannelse og lovbeskyttelse .....	40
2.4.3. Legeskoleområdet i dag.....	42
2.5. Opsummering vedrørende legeskolelærerområdet opkomst og udvikling .....	43
3. Social baggrund og position .....	44
3.1. Introduktion .....	44
3.2. Legeskolelærernes sociale baggrund .....	46
3.2.1 Legeskolelæreres sociale baggrund med afsæt i fædrenes beskæftigelse.....	47
3.2.2. Legeskolelæreres sociale baggrund med afsæt i mødrenes beskæftigelse.....	51
3.3. Legeskolelæreres reproduktionsmekanismer.....	54
3.3.1. Legeskolelærernes sociale position med afsæt i ægtefællers/sambos beskæftigelse.....	56
3.4. Afrunding .....	58
4. Legeskolelærernes positioneringskamp.....	60
4.1. Introduktion .....	60
4.2. Placeringen af legeskolelærerne i samfundet i opstartsfasen .....	62
4.2.1. Legeskolelærerne som professionsgruppe.....	64
4.2.2. Faglig organisering af legeskolelærerne.....	66
4.2.3. Legeskolelærernes relation til andre professioner .....	68
4.3. Vejen mod folkeskolelærerprofessionen .....	72
4.3.1. Legeskolelærer monopolstilling på deres praksisområde.....	72
4.3.2. Legeskolelæreruddannelsens position indenfor uddannelsessystemet .....	74
4.3.3. Betegnelsen 'legeskolelærer' og hvad titlen betyder for professionens selvforståelse.....	75

4.3.4. Legeskolernes position i uddannelsessystemet.....	78
4.3.5. Legeskolelæreruddannelsen med internationalt certifikat .....	81
4.3.6. I alliance med folkeskolelærere .....	82
4.3.7. Begrebsbrug i legeskolerne - fra leg til undervisning.....	83
4.4. Legeskolelærerprofessionens position i dag.....	87
4.4.1. Legeskolelæreruddannelsen som masteruddannelse .....	87
4.4.1.1. Legeskolelæreruddannelsen rykker ind på Islands største universitet.....	89
4.4.2. Legeskolelærertitlen bliver beskyttet af staten .....	91
4.4.3. Legeskolelærerprofessionens lønforhold.....	93
4.5. Afrunding .....	95
5. Afrunding og perspektivering.....	99
5.1. Legeskolelærernes status .....	99
5.2. Legeskolelærerne står ved en skillevej.....	103
Abstract .....	104
Litteraturliste .....	106
Bøger og artikler i tidsskrifter .....	106
Artikler i aviser.....	110
Lovgivninger og udtalelser vedrørende lovforslag.....	111
Internet og elektronisk post .....	112
Bilag: Redegørelse af fremtrædende personer, institutioner og organisationer i specialet.....	114

# 1. Specialets disposition og metode

## 1.1. Introduktion

Det er en onsdag aften i oktober 2009. Jeg sidder i festsalen på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og lytter til en forelæsning. Aftenens tema omhandler spørgsmålet: ”Bliver pædagoger umyndiggjorte?” og forelæserne bidrager på forskellig vis med deres perspektiver på dette spørgsmål. Jeg begynder imidlertid at miste fokus, idet en af forelæserne vækker min nysgerrighed med en påstand om, at pædagoger får svært ved at blive professionaliseret så længe, at folk synes, at de forsøger at professionalisere husmoderrollen.

Dette udsagn affødte en undren hos mig og igangsatte en interesse for at undersøge og opnå en forståelse af *legeskolelærer*<sup>1</sup> professionen i Island. Det vil sige, hvordan legeskolelærere opfatter professionaliseringen af legeskolelærerområdet, og hvad de oplever, den har bidraget til. Jeg er selv islænding og derfor synes jeg, at det vil være interessant at finde ud af, om legeskolelærerprofessionen er præget af husmoderrollen på samme måde, som den føromtalt forelæser hævdede var tilfældet i Danmark. Man kan lidt populært sige at jeg har fået legeskoleområdet ind med modermælken, da min mor er legeskolelærer, og jeg som barn gik i legeskole til hverdag. Legeskoleområdet har derudover været en del af mit voksne liv, idet jeg har arbejdet som medhjælper og senere er blevet uddannet med bachelorgrad som legeskolelærer, hvilket har affødt en bestemt forståelse og en interesse for området, som derfor opfattes som et ikke ukendt genstandsområde. Det har ligeledes bevirket, at jeg har været vidne til de meget hastige ændringer i legeskolelærerprofessionens eksterne struktur de sidste årtier, eksempelvis i forhold til strukturen af professionens uddannelse, som indbefatter en udvikling fra en uddannelse på et gymnasialt niveau til en uddannelse, som i dag giver en mastergrad<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Jeg har oversat det islandske ord *leikskólakennari* til legeskolelærer, fordi jeg i dette speciale har valgt at omtale de islandske pædagoger som legeskolelærere, da det er den professionstitel, som bruges i Island og som bedst beskriver den islandske legeskolelærerpraksis. Legeskolelærere i Island er uddannede til at beskæftige sig med børn fra nul til seks år. De arbejder i *legeskoler*, og begrebet legeskole angiver, at det er institution, der opfattes som en skole med lærere, som ansøger børn til at lære igennem leg. Legeskole svarer til en dansk daginstitution, der indebærer vuggestue og børnehave.

<sup>2</sup> Det svarer til kandidatgrad i dansk uddannelseskontekst, det vil sige to-års uddannelse som er overbygning på bachelorgrad.

I dag skal legeskolelærere have afsluttet en treårig bacheloruddannelse og derudover to års masteruddannelse for at kunne kalde sig legeskolelærer ifølge lovgivningen fra 2008 (jf. lov nr.87/2008). Fokus i specialet bliver rettet mod udviklingen af professionen i Reykjavik, fordi det er der, professionen er opstået og den mest betydningsfulde udvikling er foregået<sup>3</sup>. Det er stadig også i Reykjavik de fleste legeskolelærere uddannes, og professionens fagforening, *Félag leikskólakennara*, har sit hovedkontor, der danner grundlaget for professionens professionaliseringsstrategier.

For at få indblik i hvorfor legeskolelærerprofessionen forsøger at opnå øget professionalisering, kan et udgangspunkt være en analyse af professionens samfundsmæssige status. I en sociologisk professionsteori kategoriseres professioner som f.eks. legeskolelærer, folkeskolelærer og sygeplejersker som semi-professioner i relation til de ”rigtige” professioner, f.eks. læge, advokater og præster. Ifølge Katrin Hjort (2006) baserer de ”rigtige” professioner deres arbejde på et specielt vidensmonopol. Det vil sige, at deres viden er videnskabeligt funderet og opnået gennem uddannelse. De rigtige professioner besidder dermed en særlig autonomi, en speciel ret til selvstyring af deres arbejde og en bestemt samfundsmæssig legitimitet (Hjort 2006:3). Det vil sige, at semi-professioner ikke ligger på linje med de ”rigtige” professioner i en hierarkisk samfundsmæssig orden.

Legeskolelærere har en form for autonomi i kraft af sin praksis, men mangler samfundsmæssig legitimitet på grund af, at deres viden og kunnen er opfattet som almen. I den sammenhæng fremhæver Hjort, at legeskolelærere uafbrudt er i kamp om at opnå legitimitet (ibid.:4). Ifølge sociologen Amitai Etzioni forsøger semi-professioner at blive definerede som ”rigtige” professioner (Etzioni 1969 i Jónsdóttir 2005:126). Det skal forstås som, at semi-professioner målbevidst forsøger at tilkæmpe sig en status som en ”rigtig” profession. Det vil sige, at opnå en autonomi og legitimitet over professionen og det arbejde, det omfatter, som de klassiske professioner såsom læge og advokater anses for at have. Man kan antage, at de strategier og forandringer, som legeskolelærerprofessionen har undergået i kampen for at blive anerkendt som ”rigtig” profession, må have påvirket legeskolelærernes selvforståelse. Denne kamp bliver således et af omdrejningspunkterne i dette speciale.

---

<sup>3</sup> Her skal fremhæves, siden 1996 har legeskolelæreuddannelse også været muligt på universitet i Akureyri, Islands anden største by.

Idet specialet grundlæggende bygger på pædagogisk-antropologisk videnskab har jeg valgt at gøre brug af Pierre Bourdieus<sup>4</sup> (f.1930-2002) hovedbegreber og syn på magtrelationer i samfundet. Bourdieu var en fransk sociolog, der i gennem sit akademiske forløb lavede undersøgelser af forskellige strukturer i samfundet, både i sit hjemland og i Algeriet. Bourdieus teoretiske syn og begreber bliver forklaret nærmere i et senere afsnit. Bourdieu fremhæver nødvendigheden af at forklare og forstå sociale fænomener i en historisk kontekst for på den måde at rekonstruere, hvordan de har udviklet og forandret sig (Bourdieu 1988 i Kropp 2009:173). I dette speciale anses legeskolelærerprofessionen for et socialt fænomen, der bevæger sig inden for samfundets sociale rammer. For at kunne forstå strategierne og deres betydning for professionen bliver det fremtrædende at sammenfatte og redegøre for professionens historie. Dette involverer en forståelse af legeskolelærerprofessionens udvikling, det vil sige, professionens opkomst, og herunder de sociale kampe og strategier legeskolelærere som organiseret gruppe har været involveret i og har brugt til at opnå rettigheder, prestige og anseelse i samfundet.

I nærværende speciale bliver legeskolelærerprofessionen beskrevet som en profession, fordi den består af mennesker, der er certificerede til at udøve et bestemt erhverv. Legeskolelærerprofessionen opfattes samtidig som et socialt konstrueret fænomen, idet det betragtes som et resultat af, en bestemt gruppe menneskers selvfremstilling som en særlig gruppe parallelt med at de skaber en social udgrænsning indenfor samfundets kontekst (Bourdieu 1996:222). Derudover ser jeg udviklingen i et dobbeltperspektiv, idet jeg forsker i historien, dvs. professionens opkomst og strategier i kampen og samtidig undersøger jeg de aktører, der er samlet i professionen, dvs. deres sociale position og baggrund. Denne del er baseret på et udvalg af hele årgange af legeskolelærere, som jeg tilfældigt har udplukket fra en udgivelse over samtlige legeskolelærere i Island - den såkaldte *Leikskólakennarartöl* (2000)<sup>5</sup>, der omfatter forskellige informationer om den enkelte legeskolelærer, lige fra foregangskvinderne til årgangen, der dimitterede i 1999. Ligeledes har jeg lavet interview med udvalgte legeskolelærere for at få en dybere forståelse af legeskolelærernes syn på udviklingen og deres opfattelser af professionen.

---

<sup>4</sup> Bourdieu betragte som sociologiens og antropologiens fælles forfatter (Krejsler, Kryger og Milner 2005:11).

<sup>5</sup> Bliver forklaret nærmere i metodeafsnittet

Professionens strategier for at opnå højere status er en vinkel på professionens professionalisering og vil blive diskuteret i nærværende analyse. Jeg har valgt at fokusere på de strategier professionen sætter på spil i forhold til det politisk felt og samfundet, dermed har jeg mindre opmærksomhed på professionens faglighed. Jeg er dog opmærksom på, at det er en betydningsfuld faktor i hele forløbet.

Ovenstående leder mig til følgende problemformulering:

*På hvilken måde har islandske legeskolelærere søgt at højne deres professionelle status?*

Det overordnede formål med dette speciale er således at belyse og indhente viden om legeskolelærerprofessionens kamp for at opnå en højere status i det islandske samfund. Dette inkluderer en udredning af professionen som en organiseret gruppe og en gennemgang af en stor gruppe af aktører, der er samlet i professionen. Med disse perspektiver for øje vil analysen være centreret omkring legeskolelærerprofessionens historie med særligfokus på aktører i professionen og professionens strategier for at opnå højere status. Således vil specialet omhandle legeskolelærerprofessionens strategier om højnelse af kapitaler med særligt fokus på aktører, der er blevet rekrutteret ind i professionen.

Med ovenstående formål og forskningsfelt for øje har jeg søgt viden og inspiration, primært i Bourdieus tekster og interviews med ham, eksempelvis: *In Other Words – Essays Towards a Reflexive Sociology* (1990), *Language and Symbolic Power* (1991), *Refleksiv sociologi – mål og midler* (1996) og *Den maskuline dominans* (1998). Derudover har jeg gennemgået mange forskellige undersøgelser, teoretiske diskussioner og akademiske tekster, der grundlæggende er baseret på Bourdieus teorier. Teksterne har oftest bestået af danske eller svenske undersøgelser inden for sygeplejerske- eller pædagogområdet, ofte centreret omkring uddannelsens samfundsmæssige status. Det er især Søren Gytz Olesen ph.d. afhandling ”*Rekruttering og reproduktion*” (2005), Bent Olsen ph.d. afhandling, ”*Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger*” (2007), Mikael Börjesson artikel ”*Lärarytbildningarnas plats inom det svenska höjskolefältet*” (2009) i tidsskriftet *Praktiske grunde* og Kristian Larsen ph.d. afhandling ”*Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider*” (2000).



Det islandske forskningsfelt på legeskoleområdet er relativt nyt. Den første islandske professor på området afleverede sin ph.d. afhandling i 2000. Hun hedder Jóhanna Einarsdóttir, og jeg har ladet mig inspirere af hendes artikel ”*The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators’ discourses*”(2003), såvel som lektor i legeskolelærervidenskab, Arna H. Jónsdóttirs artikel ”*Fagþróun leikskólakennara*”<sup>6</sup> (2005). Disse artikler, såvel som andre tekster og undersøgelser, som omhandler legeskolelæreres professionalisering i Island, kan dog ikke sammenlignes med nærværende speciale, fordi det overordnet er første gang, at det gøres brug af et Bourdieusk perspektiv til analyse af udviklingen af legeskolelærerprofessionen på den måde, jeg har valgt at gøre. Ligeledes er det første gang at en gruppe af legeskolelærere er diskuteret ud fra deres sociale baggrund og sociale position. Dermed forestiller jeg mig, at dette speciale vil bidrage til studier af legeskolelærernes professionalisering i en islandsk kontekst med et nyt perspektiv på emnet. Derudover kan det bruges som grundlag til videre diskussion og undersøgelse af legeskolelærerprofessionen, deres professionaliseringsstrategier og samfundsmæssige status.

I begyndelsen af arbejdsprocessen omkring nærværende speciale interesserede jeg mig for legeskolelærernes holdninger til professionens strategier mod højere status i samfundet, dermed indskriver specialet sig i den pædagogiske – antropologiske videnskab, som er en videnskab i et krydsfelt mellem pædagogik og antropologi. Dette speciales formål er at indskrive sig i denne videnskab, hvor vidensprojektet indbefatter studier i den del af antropologien, som handler om, hvordan mennesker skaber mening og betydning i pædagogisk praksis i mødet med sociale og kulturelle praksisser (Madsen 2004:11). Af denne grund lavede jeg interview med legeskolelærere, med en intention om at lade dem være centrum i specialet. I løbet af arbejdsprocessen har specialet bevæget sig nærmere mod den sociologiske tradition, og således er legeskolelærerprofessionens samspil med samfundet blevet mere fremtrædende i forhold til legeskolelærernes holdninger. I hovedtræk er det muligt at påstå, at antropologien sætter fokus på kultur mens sociologiens centrale fokus er på samfundet. Det kan dog være svært at adskille disse to discipliner på en meningsfuld måde i praktiske undersøgelser (Krejsler et al. 2005:11). Med afsæt i den sociale baggrund og position i forhold til legeskolelærere og professionaliseringsstrategier hvor legeskolelærernes meninger komme i spil, befinder dette

---

<sup>6</sup> Legeskolelærernes professionalisering, i min oversættelse.

speciale sig i grænseområdet mellem pædagogisk- antropologi og sociologi. Dette fordi diskussionen udfolder sig i en sociologisk form, men med pædagogisk- antropologisk videnskab som formål og hensigt.

## 1.2. Specialets grundbegreber

I nærværende speciale har jeg valgt at tage afsæt i Pierre Bourdieus hovedbegreber og teoretiske pointer i forhold til magtrelationer og kapitalfordelingen i samfundet for at belyse legeskolelærerprofessionen og diskutere dens strategiske fremgangsmåde. Med andre ord udgør Bourdieus begreber og teoretiske pointer grundlaget for denne specialeafhandling og tjener således formålet med en analyse og diskussion af det, jeg anser for afgørende faktorer i professionens kamp om højere samfundsmæssig status.

Idet det overordnede formål med dette speciale er at analysere den kamp og de strategier, som legeskolelærerprofessionen har benyttet sig af for at opnå højere status i samfundet samt legeskolelærernes sociale position og baggrund, set fra et Bourdieu-perspektiv, finder jeg det relevant at redegøre for Bourdieus placering i en videnskabsteoretisk sammenhæng. Bourdieus standpunkt kan beskrives som en kombination af strukturalisme og konstruktivisme, idet han forsøger at ophæve opdelingen mellem aktør/struktur, subjekt/objekt, individ/samfund etc. ved at lægge et praksisorienteret og relationistisk perspektiv på den sociale verden og den sociale virkelighed (Bourdieu og Wacquant 1996:19,23). I specialet anvender jeg dette dobbeltperspektiv, idet jeg ser på aktørerne i legeskolelærerprofessionen og professionens opkomst i relation til samfundet. Det vil sige, at min undersøgelse af legeskolelærerprofessionens kamp om højere status i samfundet foregår både subjektivt og objektivt.

Det væsentlige for Bourdieu er udarbejdelsen af en sociologisk metode, der kan bruges til en dobbeltlæsning af den sociale verden – det vil sige at undersøge den sociale verden både objektivt og subjektivt. Det strukturalistiske element hos Bourdieu ses i hans måde at synliggøre på forhånd fastlagte relationer og dermed de objektive regelmæssigheder, som aktøren er underlagt (ibid.:19, 21). Den konstruktivistiske karakter tydeliggøres i hans forståelse af mennesket som en social aktør og dennes praktiske færdigheder i forhold til at reproducere en kollektiv social verden på det subjektive plan (ibid.:23). Uden at foretage en dybere redegørelse af Bourdieus dobbeltlæsning af den sociale verden skal det dog pointeres, hvordan Bourdieu beskriver aktørens opfattelse af den sociale verden. Den enkelte aktør er således underlagt et socialt dominansforhold, der over tid internaliseres i aktøren og som medvirker til, at den sociale

orden indskrives som naturlig og uomtvistelig i aktørens bevidsthed (ibid.:25,26). Det vil sige, at den enkelte aktør opfatter den måde, hvorpå samfundet eller den sociale verden fungerer som selvfølgelig og naturlig. I nærværende diskussion bliver denne forståelse af den sociale aktørs underordning af dominansforholdet i samfundet indlysende f.eks. i opfattelsen af den sociale reproduktion af sociale positioner.

Bourdieu's nøglebegreber - *felt* og *habitus* (forklares i de følgende to afsnit) belyser ganske godt Bourdieus placering, idet han opfatter samfundet som forbindelser og relationer, hvori aktøren er placeret. Felt og habitus angiver knudepunkter af relationer (ibid.:28), hvorimod begrebet *kapital* giver udtryk for aktørens placering i samfundet eller i et felt. Eftersom dette speciales hensigt er at belyse legeskolelærernes kamp om højere samfundsmæssig status og analysere professionens rekrutteringsgrundlag, herunder den sociale baggrund, inddrager jeg tre af Bourdieus grundlæggende begreber: *felt*, *kapital* og *habitus*.

### 1.2.1. Felt

Når man ser på samfundet med Bourdieuske øjne, kan man rette blikket mod den ikke altid synlige eller bevidste kamp, som foregår mellem forskellige grupper og individer med henblik på at tilkæmpe eller fastholde status i samfundet. Bourdieu gør tit brug af begrebet 'sociale rum' og i dette speciale bliver begrebet samfund brugt i samme betydning. Bourdieu argumenterer for, at det moderne samfund er konstitueret af adskillelige relativt autonome mikrokosmer eller felter. Felt er en del af samfundet med specifikke logikker og krav, der ikke kan sammenlignes med andre felter. Felt skal forstås som et system af objektive relationer mellem forskellige positioner (ibid.:84-85). I specialets kontekst er det politiske felt et af legeskolelærerprofessionens væsentlige felter, i legeskolelærerprofessionens kamp om højere status i samfundet. For at nå dette mål gør professionen brug af det politiske felt. Et felt kan sammenlignes med et spil. Forskellen begrundes i, at i felterne er spillet underlagt klare regelmæssigheder og normer, som aktøren skal have fornemmelse af for at kunne deltage i spillet, til modsætning ved spil, som har en bevidst konstruktion med eksplicite regler (ibid.:85). Det vil sige, at professionens kamp inden for det politiske felt kan belyses som et spil, hvori legeskolelærerne forsøger at tilkæmpe sig prestige via nogle spilleregler, som dog nødvendigvis ikke er synlige. Legeskolelærerne

underordner sig de indforståede regler i form af forskellige strategier i spillet – på den måde udvikler de en fornemmelse for feltets logikker.

Samfundet, ligesom et felt, omfatter forskellige individer eller grupper som besidder forskelligartede sociale positioner, der påvirker deres status i samfundet. Positionernes placering defineres i forhold til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), der er adgangsgivende til de specifikke goder og fordele, der forstås som vigtige i det enkelte felt. Samtidig defineres positionerne og deres placering i forbindelse med andre positioner i feltet som værende eksempelvis underkastede eller dominerende (ibid.:84-5). Det vil sige, at den position som legeskolelærerprofessionen besidder, er set i relation til andre professioner og af de former for goder og fordele, der er på spil i det politiske felt eller samfundet. Legeskolelærerprofessionen kan i sin helhed næppe udgøre et socialt felt<sup>7</sup>, og derfor er nærværende speciales formål ikke at lave en feltanalyse. Derimod er hensigten at analysere legeskolelærerprofessionens sociale position og strategiske fremgangsmåde i kampen for at opnå højere status i samfundet. Dermed er feltbegrebet perspektivudvidende og anvendelig i en analyse af kapitalfordeling.

### 1.2.2. Kapital

Bourdieu har delt kapitaler op i mange forskellige typer, eksempelvis: økonomisk, kulturel, social og symbolsk kapital. Disse kapitalformer bruges i efterfølgende analyser, da Bourdieu ser dem som vigtige elementer for at opnå en social magt i samfundet, med udgangspunkt i en undersøgelse af det franske samfund (Bourdieu 1987:4). I dette speciale bliver forståelsen af kapitalformer og -ressourcer anvendt i relation til diskussionen af legeskolelærerprofessionens sociale position i samfundet, både begrundet i medlemmerne af professionen og professionen som gruppe. For at sikre at samme kapitalformer gælder i en islandsk kontekst, ville det være nødvendigt ifølge Bourdieu, at lave en omfattende analyse af samfundet (Bourdieu og Wacquant 1996:91). Det er ikke hensigten med dette speciale at lave denne form for analyse, derfor bliver

---

<sup>7</sup> Dette fortolkes i sammenhæng med, at i svensk kontekst i forhold til professor Donalds Broady, at *"De fleste traditionelle universitetsfag lader sig analysere som felter – som så igen indgår i de større samfundsvidenskabelige, humanistiske eller naturvidenskabelige felter – men pædagogikken hører til de fag, som næppe i deres helhed udgør et socialt felt. Eftersom visse pædagogiklærere og forskere er mindre afhængige af kolleger og konkurrenter end af uddannelsespolitikere, journalister, skolelærere og seminarielærere, savner virksomheden den autonomi som kræves for at vi kan tale om et samlet pædagogisk videnskabeligt felt"* (Boardy 1998:483).

disse begreber, som betragtes som gennemgribende og almengyldige i en social magtkamp, brugt i analysen af legeskolelærerprofessionens kapitalfordeling, både individuelt og kollektivt.

- **Økonomisk kapital** transformeres direkte til penge og kan være institutionaliseret i form af ejendomsret (Bourdieu 1986:243). I specialets kontekst forstås økonomisk kapital f.eks. i forhold til penge, det vil sige i forhold til ens månedsløn.
- **Kulturel kapital** eksisterer i tre former: i *inkorporeret*, kropslig form (som habitus), i *objektiveret* form, af kulturelle goder (bøger, film, maskiner etc.) og i *institutionaliseret* form (f.eks. som titler, diplomer og uddannelse), der under bestemte forhold kan konverteres til økonomisk kapital (ibid.:243). I specialet fokuseres på den inkorporerede og den institutionaliserede form, på grund af deres betydning for opfattelsen af professionens position i samfundet, både individuelt og kollektivt.
- **Social kapital** er baseret på netværk (som slægtskabsbånd) og gruppedlemsantal (jo større gruppe des bedre) (ibid.:4). Denne form for kapital er relevant i specialets sammenhæng med henblik på forståelsen af hvordan professionen organiserer sig.
- **Symbolisk kapital** betragtes som noget mere generelt og adskiller sig fra de andre kapitaltyper, idet den lægger sig oven på de andre kapitalformer. Det vil sige, at det er en kapitalform, som andre kapitalformer tager, når de anerkendes som legitim (ibid.). Denne kapitalform betragter jeg som den mest afgørende, eftersom den handler om forståelse af, at professionen har opnået et bestemt mål i samfundets sociale kontekst.

De fire forskellige kapitalformer er noget, aktørerne i legeskolelærerprofessionen er bærere af og afhængige af i deres livsbaner og i deres positioner i feltet. Med andre ord er der tale om en sammensætning af kapitalvolumen og struktur i feltet, som aktørerne enten forsøger at bevare eller forandre (Bourdieu og Wacquant 1996:95). Aktørerne i legeskolelærerprofessionen som gruppe er således bærere af de kapitaler, der fordeles ved at blive legeskolelærere og arbejde som en sådan. Ligeledes er de bærere af forskellige kapitaler, der alt afhængig af deres livsbaner, hvilket kommer i spil i feltet og i kampen om højere besiddelse af symbolisk kapital. Samtidig anses legeskolelærerprofessionen som indehaver af kapitalvolumen og – kompositioner, der bekendtgøres gennem den historiske diskussion af professionens positioneringskamp i det islandske samfund.

### 1.2.3. Habitus

Legeskolelærerprofessionen er en samling af mennesker, der hver især ud fra et Bourdieusk perspektiv opfattes som værende indehaver af habitus. Habitus defineres i specialet som en inkorporering af kapitaler og dispositioner, der opnås i det sociale felt, som aktøren befinder sig i gennem kognitive og motiverende strukturerende praktikker (Bourdieu 1977:78, Bourdieu 1976:118). I nærværende analyse af den sociale baggrund og position af legeskolelærere er habitusbegrebet og dens betydning anvendelig i forståelse af de inkorporerede dispositioner samt kapitaler, som aktørerne er bærere af og således, hvordan de bidrager til legeskolelærernes sociale position. I denne sammenhæng skal det fremhæves, at inkorporering af den objektiverede form af kulturel kapital ikke bliver diskuteret i dette speciale.

Kapitalvolumen, heri aktørens sociale baggrund og position, anvendes i en belysning af professionens rekrutteringsgrundlag og reproduktionsmekanismer, i forhold til forandring eller bevarelse af deres oprindelsehjems sociale position. Eftersom menneskets bevidsthed er socialt begrænset og socialt struktureret, kan deres opdragelse og omgivelser styre deres valg af profession, uden at aktøren er opmærksom på det eller bevidst om det (Bourdieu og Wacquant 1996:111). Det skal forstås som, at omgivelserne i aktørernes opvækst er medvirkende faktorer i aktørernes valg af studie og grundlæggende synspunkter. Habitusbegrebet kan nemlig også anvendes som *"et system af varige og transponerbare holdninger, der på én gang integrerer individets samlede sum af tidligere erfaringer samtidig med at det i det givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde at opfatte, vurdere og handle på"* (ibid.:29, 30). Aktøren må være bevidst om de sociale faktorer (f.eks. opdragelse og uddannelse) der har konstrueret vedkommende via dens omgivelser, for at kunne handle og tænke urelateret til den sociale struktur, som aktøren har været, eller er en del af (ibid.:111). Det vil sige, at habitusbegrebet er relevant at inddrage i en analyse, idet habitus har så stor betydning for menneskets, og dermed legeskolelærernes handlinger, vurderinger og tankegang, f.eks. i forbindelse med valg af profession.

#### 1.2.4. Gruppeidentitet og kategorisering

I analysen af legeskolelærerprofessionens placering i samfundet gør jeg udover Bourdieu brug af, social- antropologen, Richard Jenkins' (2006) i forhold til hans pointe om aktørens måde at identificere sig på, både individuelt og kollektivt, til lighed og forskel fra andre. Det gør jeg for at få en forståelse af aktørernes opfattelse af professionens position i det islandske samfund. Jenkins gør rede for det dialektiske forhold mellem grupper og kategorier, hvori man kan skelne mellem et kollektiv, der identificerer og definerer sig selv som en gruppe *for* sig selv og som et kollektiv, der identificeres og defineres af andre – altså en kategori *i* sig selv (Jenkins 2006:46). Dette sker igennem den sociale interaktion, som Jenkins også kalder for *indre-ydre* dialektikken. *Gruppeidentifikation*, altså en gruppe *for* sig selv og *individuel* identifikation hører til den *indre* del, mens *kategorisering*, som er kategori *i* sig selv og *kollektiv* identifikation konstitueres af *ydre* påvirkninger (ibid.:46). Det bliver derfor til et dialektisk forhold, da den ene proces, som beskrevet ikke kan bestå uden et samspil med den anden, eftersom individer identificerer sig med hinanden, hvad enten det handler om gruppeidentifikation eller kategorisering. Man kan således tale om en indre lighed og en ydre forskellighed (ibid.:108). Jenkins' redegørelse for gruppeidentitet byder på en forståelse af professionens kollektive selvforståelse, altså noget der på samme tid binder dem sammen adskiller dem fra andre professioner. En diskussion af professionens selvforståelse indikerer dermed, både individuelt og kollektivt, en fornemmelse eller opfattelse af deres placering i samfundet i forhold til andre professioner.



### 1.3. Afhandlingens metodiske grundlag

De metoder, som jeg har valgt at gøre brug af i dette speciale, er ikke alle af en typisk antropologisk art, idet jeg har valgt at bruge legeskolelærerprofessionens historie som empirisk grundlag. Dette valg medfører, at jeg har måttet gennemgå forskelligt historisk materiale med henblik på at kunne redegøre for og analysere udviklingen af legeskolelærerprofessionen. Jeg har endvidere valgt at bruge det historiske materiale til at analysere den sociale kamp, professionen har kæmpet. Ligeledes har jeg valgt at undersøge professionens rekrutteringsgrundlag og reproduktionsmekanismer, der indikerer legeskolelærerprofessionens sociale position gennem tiderne. For at kunne analysere disse emner har jeg valgt at gøre brug af kvantitative og kvalitative metoder. De kvantitative metoder består af gennemgang af forskellige dokumenter, i form af f.eks.: aviser, mødereferater og bøger, der belyser professionens historie. Det gjorde jeg med hjælp af metoder, der kaldes registrantanalyse, og udarbejdelse af statistiske oplysninger, disse metoder forklares i efterfølgende afsnit. Kvalitativmetoden består af interview, som jeg lavede med forskellige legeskolelærere. Disse interview bruges til at supplere både de kvantitative metoder, idet de belyser de holdninger som professionens aktører har til udviklingen af professionen og er forståelse af den som gruppe i relation til positionering i samfundet. Herefter vil jeg uddybe disse forskellige metoder og hvorledes jeg anvender dem.

#### 1.3.1. Registrantanalyse

Metoden for registrantanalyse er præsenteret af Kristoffer Kropp i bogen, *Refleksiv sociologi i praksis* (2009), hvor forskellige forfattere kommer med deres bidrag på empiriske undersøgelser, der er inspirerede af Pierre Bourdieu. Kropp fremhæver to formål med registrantanalysen – dels at fremanalysere forskellige positioner i feltet, både eksplicite og implicite, og dels at metoden kan medvirke til en konstruktion af kronologien af væsentlige begivenheder (Kropp 2009:180-181). Således anvendte jeg også metoden til både at beskrive væsentlige begivenheder i professionens historie og analysere kampen om placering i samfundet. Metoden kan bruges, når det empiriske materiale består af en stor tekstmængde, som undersøgeren skal danne sig et overblik over, læse og registrere på en bestemt måde (Kropp 2009:173). Kropp påpeger, at en ”registrant er en samling af korte referater, baseret på systematisk læsning af forskellige typer af

*dokumenter... Ved systematisk at stille de samme spørgsmål... til de forskellige tekster er formålet med registranten at belyse forskningsobjektets genese eller historiske forandring”* (ibid.). Eftersom jeg skulle gennemgå legeskolelærerprofessionens omfattende historie i forskellige dokumenter for at få en forståelse af professionens opkomst, udvikling og kamp, fandt jeg registrantanalyse bedst egnet som metode til undersøgelsen.

Jeg gik systematisk til værks og i starten af januar 2010 begynde jeg at indsamle diverse materiale<sup>8</sup>, der kunne udsige noget omkring legeskolelærerprofessionen i det islandske samfund. Det materiale, jeg fandt frem til, stammer først og fremmest direkte fra legeskolelærerprofessionen, eksempelvis historiske bøger og Lærerforbundets fagblad, der var udgivet af professionens forening eller skrevet af personer med tilknytning til professionen. Kropp mener, at en af svaghederne ved registrantanalyse er, når størstedelen af kilderne produceres fra et bestemt synspunkt, hvilket gør det sværere at nå frem til andre holdninger der ligeledes kan findes i feltet (ibid.:189). Det vil sige, at kilderne bliver for ensartede og forskellige positioner bliver ikke belyst. Derfor blev det afgørende at finde frem til kilder, der kunne belyse en modstand<sup>9</sup> til professionens fremgangsmåde og der kunne belyse uenighed inden for legeskolelærerprofessionen i forhold til deres strategier eller modvilje til professionens kamp i samfundet. Det førte til en videre udforskning, som bidrog til nogle skriftlige oplysninger om modstand. Det var imidlertid sparsomt med tekster af den karakter. Dette betød, at jeg måtte have kritisk opmærksomhed på processens forløb for at kunne forstå, hvorfor processen til højere status så ud, som den gjorde.

Derfor lagde jeg stor vægt på at gennemgå materialet med en undren og gentagende stille de samme spørgsmål til alle teksterne, under hele forløbet af indsamlingen af relevant materiale. Det overordnede spørgsmål omhandler legeskolelærerprofessionens forsøg på at højne deres professionelle status i samfundet. Derfor var spørgsmålenes omdrejningspunkt, hvordan bestemte ting eller forhold, kunne have påvirket legeskolelærerprofessionens status og hvorfor.

---

<sup>8</sup> Jeg har studeret historiske bøger om Pædagogskolen og legeskolelærernes fagforening, interview af forskellige legeskolelærere og en masters – afhandling der bl.a. omhandler lønstigning i legeskolelærerprofessionen. Ligeledes har jeg gransket forskellige artikler i fagblade om opdragelse samt i det gamle legeskolelærefagblad (Fóstra) der omhandler professionens historie og milepæle på vej mod højere status. Lærerforbundets fagblad har jeg også gennemgået ti år tilbage. Derudover har jeg gennemgået i diverse referater fra legeskolelærerprofessionens fagforeningsmøder, samt artikler i forskellige aviser, der ligger på internettet såsom [www.mbl.is](http://www.mbl.is) og [www.visir.is](http://www.visir.is) og flere lovtekster, der omhandler legeskolelærerområdet.

<sup>9</sup> Det vil sige, f.eks. organisationer der har erklæret sig imod eventuelle milepæle legeskolelærerne er i gang med at opnå eller legeskolelærere der eventuelt skriver i aviserne eller andre dokumenter til at modsige strategierne, som fagforeningen anvender.

Denne specialeafhandling giver ikke blot et historisk perspektiv på kampen om højnelse af status, men tager også afsæt i de sociale aktørers perspektiv. Kropp mener, at det er vigtigt at supplere registrantanalysen (ibid.). Jeg valgte at supplere registrantanalysen både med gennemarbejdelse af oplysninger om aktørernes sociale baggrund samt interview, hvor det sociale perspektiv kan belyse professionens sociale position fra en individuel og personlig synsvinkel.

### 1.3.2. Statistik

I specialet studerer jeg legeskolelærerprofessionens rekrutteringsgrundlag og reproduktionen af professionen. Det vil sige, at professionens aktørers sociale baggrund og herkomst, som i dette speciale har et særligt fokus på aktørernes arvede kapitaler, der indflydelse på deres sociale position, skal forstås som betydningsfuldt i forhold til deres valg af profession og forståelse af professionens sociale position i samfundet. De indsamlede data redegør ikke for hver enkelt aktør i professionen, men kan derimod give en indsigt i aktørernes generelle arvede positioner. Data, som illustrerer disse forhold, er hentet gennem *Leikskólakennaratal*<sup>10</sup> (2000), en bog, der blev udgivet i forbindelse med Legeskolelærerforeningens 50 års jubilæum. Hver legeskolelærer, der blev uddannet frem til 1999, fik lov til at sende informationer om sig selv, i forhold til familie, uddannelse og arbejdsforløb, hvilket blev offentliggjort i bogen. De informationer jeg anvender, er legeskolelærernes forældres uddannelse eller beskæftigelse og sambos eller ægtefælles uddannelse eller beskæftigelse, afhængig af de oplysninger, som den enkelte legeskolelærer opgav.

Materialet giver et historisk overblik og tydeliggør legeskolelærerprofessionens reproduktion eller forandring og om rekrutteringsgrundlaget reproduceres eller forandres gennem tiderne. For at undersøge dette, valgte jeg at udplukke legeskolelærere fra seks forskellige dimitterende årgange<sup>11</sup>. Statistikken giver dog ikke informationer om alle legeskolelærere, der færdiggjorde deres uddannelse inden 2000. Det vil sige, at jeg har lavet et tilfældigt nedslag i det statistiske materiale og har således undersøgt baggrunden for samtlige legeskolelærere på seks årgange som empirisk grundlag for den senere analyse. I dette udpluk var der 85 %, eller 202 aktører, som

---

<sup>10</sup> I egen oversættelse, Legeskolelærermedlemstallet

<sup>11</sup> Årgang 1950,1960,1970,1980,1990 og 1999.

angav informationer om sig selv og sin familie, og de var alle kvinder. Ud af disse var der 91 % - det vil sige 184 personer, der angav informationer om deres ægtefæller eller sambo (udpluk fra Gissurarson og Steinþórsson 2000). Det vil sige, at størstedelen af legeskolelærere i dette nedslag, jeg anvender, angav informationer om sig selv til Legeskolelærermedlemstallet.

Valg og fravalg af data og metode er foretaget på baggrund af den tidsramme, som er til rådighed i udarbejdelsen af dette speciale. Eksempelvis kunne det være relevant at anvende spørgeskemaer, men dette er fravalgt, da det kræver en mere fleksibel tidshorizont. Derudover angiver *Leikskólakennaratal* de centrale informationer, der har betydning for afhandlingens undersøgelse og analyse. For at efterspore legeskolelærerprofessionens oprindelsesklasse var det vigtigt at gennemgå medlemstallet med henblik på at undersøge legeskolelærernes familiære og arbejdsmæssige baggrund. Dette kan sige noget om legeskolelærernes oprindeshjem kapitalvolumen og sociale position i det islandske samfund, og hvilken position deres nuværende<sup>12</sup> hjem besidder.

Informationerne fremstår ikke eksplicit, og det varierer, hvilke informationer hver enkel har valgt at videregive. Nogle aktører giver informationer om uddannelse, mens andre om beskæftigelse. Det blev dermed min opgave at kategorisere en given uddannelse under en bestemt beskæftigelse. Jeg kategoriserer efter beskæftigelse begrundet af, at jeg har valgt at gøre brug af Søren Gytz Olesens form af klassifikation, hvilket forklares i skema nr.1. Der skal dog fremhæves to ting i denne forbindelse. Den første er, at eftersom det er min opgave at gisne på beskæftigelsen ud fra den angivne uddannelse, er der mulighed for at kategoriseringen ikke bliver helt korrekt. Det er for eksempel muligt at aktørernes forældre ikke arbejder med det, de er uddannet til, ligesom de kan være arbejdsløse. I denne sammenhæng drager jeg den konklusion, at vedkommende arbejder med, hvad vedkommende har uddannet sig til. En anden ting er, at jeg justerer Gytz Olesens kategorier således, at den gavner dette speciales formål. Jeg har således valgt at kategorisere med udgangspunkt i begge forældres beskæftigelse. Ligeledes betragter jeg hjemmegående som beskæftigelse, dens position er dog afhængig af den sociale position fædrenes beskæftigelse anses for at have. Jeg har taget det valg med baggrund i Bourdieus påstand om familiens betydning i forhold til overførsel både af kønsrolleideologi og kulturel kapital (Bourdieu 1986:253, Bourdieu 1998:109). Det vil sige, at begge forældre har stor

---

<sup>12</sup> Nuværende hjem, det vil sige i 1999 da informationerne blev indhentet.

indflydelse på deres børn i forhold til egen adfærd, interaktion med børnene og som rollemodeller. Klassifikationen bruges til, at opdele forskellige beskæftigelser i fire klasser, der angiver forskellige kapitaler og klassernes status i relation til hinanden og placere dem inden for samfundets hierarkiske orden. Hjemmegående inddrages ikke i klassifikationen, på grund af dens afhængighed ved fædrenes sociale position.

Søren Gytz Olesens klassifikation er baseret på den amerikanske professor i sociologi, Eric Olin Wrights marxistiske klasseanalyse og Pierre Bourdieus fordeling af kapitalvolumen og komposition i samfundet (Gytz Olesen 2004:92). Som jeg forstår Gytz Olesens argumentation for brugen af Wrights klassifikation, er den begrundet ud fra, hvordan Wright eksempelvis forbinder forholdet mellem indkomst og klasse i sin klasseanalyse. Gytz Olesen justerer Wrights klassifikation, så den gavner hans afhandlingsformål, og han mener, at den er anvendelig fordi, ”*det i en marxistisk model er muligt at indbygge både en autoritetsdimension, der er i stand til at differentiere mellem aktører, der har egentlig beslutningskompetence over ansatte eller økonomi, aktører, som har autoritet over ansatte, men ikke beslutningskompetence og, endelig, dem som hverken har det ene eller andet, altså den klasse, som Wright benævner arbejdere*” (ibid.:93-94). Fordi både Wrights og Bourdieus teorier omhandler social position, dog på forskellig vis<sup>13</sup>, mener Gytz Olesen, at disse teorier kan understøtte hinanden. Gytz Olesen involverer ligeledes Bourdieus anskuelse af sociale klasser, habitusbegrebet og kapitaler i sin klassifikation (ibid.:94-100). Gytz Olesens sammenføjning af disse to teorier er anvendelig i forhold til min analyse af legeskolelærernes oprindelsesklasse og social position, idet han sammensætter økonomisk og kulturel kapital under en kategori. Gytz Olesens klassifikation gør det muligt at drage en konklusion med hensyn til økonomisk og kulturel kapital, der ydermere kan medvirke til symbolsk kapital.

---

<sup>13</sup> Her skal gøres opmærksom på at Bourdieu og Wright definerer klasse ud fra forskellige perspektiver. Det belyses bl.a. i at Wrights er trofast i forhold til det klassiske i Marx klasseanalyse i sin udvidelse af den, med at fastholde i opdelingen af klasser begrundet i lønarbejderen (Gytz Olesen 2004:92). Imens Bourdieu anser klasser som gruppe af mennesker der har beslægtet social position i samfundet, der bekendtgøres via deres kapitalvolumen af forskellig kapitalformer, og dermed har noget til fælles (Bourdieu 1987b).

Skema nr. 1:

Klassifikation	
Forældre er højere funktionær med ledende funktion, direktør, akademiker el. selvstændig med mere end 10 ansatte	Er karakteriseret ved enten relativt høj autoritet i forhold til arbejdets indhold og evt. et stort antal ansatte, eller høj faglig ekspertviden eller akademiker. Denne gruppe er ikke homogen og kan ikke siges at repræsentere en kategorisering af en distinkt klasse med henvisning til Wright. Den kan dog siges, at repræsentere en gruppe, som enten har stor økonomisk, kulturel eller teknisk kapital og en vis magt og anseelse knyttet til erhvervet. Jf. Bourdieu er det en gruppe, der har en samlet høj kapitalvolumen, men fordelt på hhv. kulturel kapital og økonomisk kapital.
Forældre er funktionær	Er karakteriseret ved en større grad af autoritetsudøvelse, men fortsat på et relativt lavt uddannelsesniveau og med få underordnede. Det er den typiske middelklasse, vi har repræsenteret her. (Her har jeg set blandt andet fædre med uddannelse som afslutter med bacheloreksamen)
Forældre er selvstændige erhvervsdrivende i lille virksomhed	Henviser til netop ejerskabet til produktionsmidlet samt det faktum, at der på trods af dette kan være en relativt lav hierarkisk autoritet og ingen eller få ansatte. I princippet kan der udmærket være et højt vidensindhold, men det er næppe så sandsynligt i denne population. Gruppen af små erhvervsdrivende kan i princippet være både en økonomisk og socialt domineret gruppe. (mindre håndværkere, småbønder, kystfiskere o.l.)
Forældre er faglært eller ufaglært	Karakteriseret ved at stå lavt i et autoritetshierarki, have et lavt uddannelsesniveau og ingen underordnede. Det er denne gruppe, som Wright karakteriserer ved, at de hverken besidder bureaukratisk kapital, økonomisk kapital, teknisk kapital eller formel autoritet.

(Gytz Olesen 2004:102).

Denne klassifikation opdeler og placerer arbejdsbeskæftigelser i en samfundsmæssig kontekst. Det anskueliggør den proces at kategorisere legeskolelærernes forældre samt ægtefæller/sambo indenfor diverse klasser. Samtidig redegør den for klassens besiddelse af kapitalvolumen og -ressourcer, der indikerer gruppens og individets position i samfundet, dvs. den er socialt domineret eller socialt dominerende. Af denne grund bliver Gytz Olesens klassifikation brugbar i nærværende analyse af legeskolelærernes sociale baggrund og position. Med afsæt i denne klassifikation kan jeg kategorisere legeskolelærernes forældre og ægtefæller eller sambo ud fra deres arbejdsbeskæftigelse og tydeliggør der med deres position i samfundet.

### 1.3.3. Interview

I en nærmere udforskning af det historiske materiale og i legeskolelærerprofessionens baggrund og sociale position er det alligevel begrænset, hvilket indblik det giver i professionen som et fænomen med sociale væsener, der har holdninger og meninger. Med det formål at få en bedre fornemmelse og forståelse af professionens selvforståelse og egen opfattelse af udviklingen, var det vigtigt for mig at gå dybere ind i felten. Jeg tog til Island og tiden var begrænset, da jeg kun havde 3 uger til rådighed- de sidste to uger i januar og den første i februar i 2010. Jeg havde på afstand fulgt begrænset med i professionens aktuelle diskussioner, siden jeg arbejdede på en legeskole i 2007. Heraf følger, at jeg havde brug for en opdatering for at undersøge og få en fornemmelse for de aktuelle diskussioner, der foregik på daværende tidspunkt inden for legeskolelærerprofessionen. Jeg ønskede at forstå, hvordan den enkelte aktør i professionen opfattede professionen i en social sammenhæng og hvordan de opfattede den udvikling, som professionen har gennemgået de sidste årtier.

For at opnå så mange relevante informationer som muligt inden for en begrænset tidsramme, så jeg det som mest værdifuldt og produktivt at lave interview. Mit mål var at få så mange perspektiver som muligt. I alt blev det til syv interview med legeskolelærere i forskellige aldre, med varierende antal erhvervsaktive år bag sig og som arbejdede på forskellige niveauer inden for professionen. Inden jeg tog til Island, havde jeg arrangeret interview med legeskolelærerprofessionens fagforeningsformand, en underviser i legeskolelærervidenskab, en ansat i Reykjavik kommune og fire legeskolelærere med ansættelse på legeskoler. Derudover foretog jeg en række uformelle samtaler med tidligere medstuderende fra legeskolelæreruddannelsen og forskellige bekendte i legeskolelærerprofessionen. Disse samtaler blev ikke optaget eller transskriberet, fordi hensigten var at hjælpe mig til at få en bedre forståelse af retorikken og de diskussioner, der var aktuelle blandt legeskolelærerne.

I de aktuelle interviews var hensigten at få gang i flydende samtaler mellem mig og mine informanter, og derfor benyttede jeg det, som Steinar Kvale (1997) beskriver som halvstrukturerede interview baseret på en interviewguide (Kvale 1997:133). Inden jeg gik i gang med interviewene, havde jeg blot en skitse over emner og deres rækkefølge frem for fastlagte spørgsmål. Dette medførte, at de interviewede ofte bidrog med fortællinger og ideer til nye

spørgsmål, jeg ikke havde tænkt på forhånd, og på den måde blev min hensigt om at få flere perspektiver på emnet fuldført.

Intentionen med interviewene var ligeledes at fange den enkeltes meninger og holdninger til professionens strategier i kampen om højere kapitaler samt til professionen i en samfundskontekst. Formålet med halvstrukturerede interviews er netop at få en forståelse af den interviewedes verden og vedkommendes opfattelse af den (ibid.:129). I denne sammenhæng pointerer Kvale, at der i interviewsituationen altid er en magtasymmetri, eftersom at det er interviewerens, som definerer situationen (ibid.:131). Selvom Kvale mener, at magtasymmetrien ikke kan undgås, var den i mit tilfælde ikke altid helt tydelig, idet jeg kendte alle mine informanter på forhånd, og måtte derfor være opmærksom på, at det var mig, der styrede samtalen for at undgå, at det blot blev til hyggesnak og idéudveksling (ibid.:130). Jeg indledte hvert interview med at introducere mit formål med interviewet og holde mig til de emner, jeg ønskede, at interviewet skulle tage udgangspunkt i. På den måde blev formålet med interviewet tydeligt, og det minimerede risikoen for at komme på et sidespor. Intentionen med interviewene er at give denne specialeafhandling øget dybde, samtidig med at bevæge specialet mod den pædagogisk-antropologiske videnskabsstradition.



## 1.4. Position i feltet og etiske problemstillinger

Som tidligere nævnt er jeg islandsk legeskolelærer, som har haft forbindelse med legeskoler på et eller andet plan hele mit liv. Dette medvirker til, at jeg kender mange legeskolelærere i professionen og professionens udvikling – det vil sige, at genstandsområdet ikke kan betragtes som ukendt. Det var derfor ligeledes nemt for mig at få lavet aftaler om interview, og hvis jeg manglede oplysninger undervejs, som ikke kunne findes i mit materiale, havde jeg god adgang til både fagforeningen og mine gamle undervisere. Førhen var jeg aktiv inden for både professionens fagforening som tillidsmand, og i uddannelsen som medlem af studenterrådet, - det vil sige, at jeg har været meget involveret i legeskolelærerprofessionen tidligere. Det giver mig både en fordel og ulempe i forhold til min undersøgelse – fordelene er, at jeg har nem adgang til materiale og de interviewede, imens ulempen er, at jeg kender området godt i forvejen og dermed har svært ved at forholde mig kritisk overfor det. Som en undersøger er man dog aldrig helt hjemme i det, man studerer, netop på grund af den position man som undersøger har i forhold til genstandsområdet (Hastrup 2003b:218). Jeg forsøgte, at holde mig refleksiv og opretholde et undersøgende blik gennem hele forløbet, og dermed undgå at blive et med genstandsområdet og de forskellige legeskolelæres meninger om udviklingen af professionen. Min undersøgelse har givet mig en stor mulighed for at fordybe mig i legeskolelæreprofessionens udvikling, som jeg på en måde har været en del af.

Undersøgelsen har ligeledes fået mig til at se denne udvikling med andre øjne end før, netop via min valg af teori, idet jeg har undersøgt materialet med et Bourdieusk blik, hvor magtrelationerne, der er tilknyttet legeskolelæreprofessionen, er afgørende. Det forstås som at min antropologiske undren og selvrefleksivitet opstår via det analytiske objekt. Med andre ord er den ramme jeg har sat for specialeprojektet og dets fokuspræget af min teoretiske interesse samt valg af metode (Hastrup 2003a:15). Med dette for øje har jeg netop kunnet løfte mig over specialets genstandsområde og forholde mig refleksivt og med et undersøgende blik over for det i arbejdsforløbet.

I forbindelse med informanternes anonymitet skal der refereres til ”Statements on Ethics”, som Council of the American Anthropological Association vedtog i maj 1971. Heri erklæres det, at informanter har ret til at forblive anonyme (Statements on Ethics i Rynkiewich & Spradley

1976:184). Det skabte et dilemma i forhold til, at det ikke kunne gavne specialets indhentning af forskellige informationer, hvis alle informanterne var anonyme, idet informationerne ville miste deres værdi i manglen af informantens navn og positioner inden for legeskolelærerprofessionen. Deraf følger, at jeg valgte at have en informant under sit rigtige navn, som er Legeskolelærerfagforeningens formand, Björg Bjarnadóttir<sup>14</sup>, som har været meget involveret i professionens kamp de sidste år. Denne beslutning er ligeledes begrundet i, at formanden er en offentlig person, der er repræsentant for professionen som helhed, og som har haft megen indflydelse på kampen som følge af hendes stilling. Alle andre informanter er anonyme. Dog kan det være muligt for nogle at genkende dem på grund af deres stillinger og/eller holdninger, fordi antallet af legeskolelærere endnu ikke er så voldsomt.

## 1.5. Specialets opbygning

Specialet er overordnet opdelt i fire kapitler efter dette indledende kapitel. Indledningsvist er der et historisk afsnit, der underbygger læserens forståelse af legeskolelærerprofessionens udvikling i relation til det islandske samfund. Derefter følger et kapitel, som udgør analysen af legeskolelærernes sociale baggrund og position, deri belyses professionens rekrutteringsgrundlag. I det afsnit diskuteres også, hvorvidt aktørerne inden for professionen viser et initiativ for at bryde med deres sociale baggrund og deres sociale position, som de anses for at være rekrutteret fra. I det andet analysekapitel diskuteres professionens strategier og placering i det islandske samfund med afsæt i historien og de interviewede legeskolelæreres holdninger. Her fremføres de strategier legeskolelærerprofessionen har anvendt, hvad professionen har opnået via dette, og hvorledes det har påvirket professionens selvforståelse. Endelig følger en afrunding og perspektivering.

---

<sup>14</sup> Björg Bjarnadóttir var fagforeningens formand fra 1994 til april 2010, dvs. i skriveprocessen af specialet skiftede foreningen formand. Nu er formanden Marta Dögg Sigurdardóttir, men i specialet bliver Bjarnadóttir betegnet som fagforeningens formand, idet hun var formanden da interviewene fandt sted.

## 2. Professionel børnepasning i Island fra 1900 til 2010

### 2.1. Introduktion

Legeskolelærerprofessionen begyndte sin dannelsesrejse i det islandske samfund i starten af 1900-tallet. Med en forståelse af, at en profession er et socialt konstrueret fænomen, er det relevant indledningsvist at skabe et overblik af samfundet, som professionen opstår, bevæger og udvikler sig i, med fokus på professionen. Dette kapitel vil således omfatte en fremstilling af udviklingen af den professionelle børnepasning i Island i en samfundsmæssig kontekst. Formålet er ikke at fremkomme med en udtømmende historisk redegørelse, men at opridse en ramme for forståelsen af legeskolelærerprofessionens opkomst og udvikling. Professionens faglighed og udvikling i den sammenhæng er ikke det centrale i dette speciale. Søgelyset rettes derimod mod udviklingen af professionens ydre rammer, det vil sige i forhold til professionens uddannelse og dannelse af fagforening.

Kapitlet starter med en kort beskrivelse af det samfundsmæssige grundlag, som legeskolelærerprofessionen udspringer af. Dernæst redegøres i store træk for professionens historiske udvikling i det Islandske samfund og derefter skitseres legeskolelærerområdet i 2010.

## 2.2. Udvikling og etablering af børnepasning som professionel gerning 1900-1950

### 2.2.1. Barndommen som specifikt domæne

I starten af 1900-tallet var det islandske samfund, hvad man kan betegne som et traditionsbundet bondesamfund. Således boede over 80 % af befolkningen i landlige områder (Jónsson og Magnússon 1997:90). Hverdagslivet bestod af arbejde med dyr og afgrøder og vedligeholdelse af gårdene, og børnene var en del af dette arbejde i det omfang de kunne (Ólafsson 2000:13). Samfundet var dog under en hastig forandring på dette tidspunkt, og kun 50 år senere boede kun omkring 30 % i landlige områder (Jónsson og Magnússon 1997:90). I Island var der en økonomisk fremgang og den del af befolkningen der ikke ønskede eller ikke havde råd til at starte et liv på en gård, fik mulighed til at flytte til byerne. Dette resulterede i, at antallet af indbyggere i hovedstaden Reykjavik og andre mindre byer steg gradvist. Samtidigt ændrede arbejdsforholdet sig, idet Island var på vej mod den industrielle revolution, hvor fiskeri blev en væsentlig faktor (Karlsson og Ragnarsson 2006:171). Denne udvikling medførte, at det var sværere for børn at blive en del af de voksnes hverdag, eftersom fiskeri og det arbejde, fiskeri omfatter, foregik udenfor hjemmet og med udstyr, som ikke var tilegnet børn.

Barndommen i det islandske bondesamfund i starten af 1900-tallet blev ikke anset som noget særligt. Da folk begyndte at flytte til byerne tog de disse forestillinger med sig og de første tyve år af 1900-tallet, var Reykjavik en by for voksne og en by hvor der ikke blev tænkt på børnene. Folk fra landområderne medbragte de gamle traditioner og ideer, og børn blev betragtet som individer, der skulle klare sig selv, eventuelt med opsyn af tilfældigt tilstedeværende voksne. Derfor blev børnene nødt til at agere selvstændigt uden megen hjælp og vejledning fra forældrene, som var på arbejde. Børnene kunne da betragtes som selvopdragne. De fik husly, tøj og mad, men udover dette var der ikke tænkt på børnenes behov (Guðmundsson 1949:10). Der var således på dette tidspunkt i Reykjavik ikke megen hjælp til de forældre, som begge skulle arbejde udenfor hjemmet, eller enlige mødre der ikke havde pårørende, som kunne passe børnene. Det var alment accepteret, at kvinder kunne deltage på arbejdsmarkedet. Det var dog især de fattige og ugifte kvinder, der arbejdede, da det ikke var normalt for kvinder at være på

arbejdsmarkedet efter de blev gift (Sigurðardóttir 1998:100). Det vil således sige, at det især var børn, der uden stor familie levede i fattigdom, som blev efterladt til sig selv.

For at hjælpe disse børn forsøgte man at forbedre deres sociale vilkår og begrænse fattigdommens sociale konsekvenser. Der blev eksempelvis dannet en forening i 1903, som havde til formål at sørge for pasning til de fattige børn i landområderne og i 1905 blev der dannet et børneasyl for børn mellem 3-18 måneder (Ólafsson 2000:15). Ifølge Trine Vammen blev barndommen, i en dansk kontekst, betragtet som noget særligt og førte til forbedring af børns sociale vilkår, samtidig med etableringen af et masseuddannelsessystem og tilblivelse af den moderne stat (Vammen i Gytz Olesen 2005:43). Det forholdt sig ikke væsentligt anderledes i en islandsk sammenhæng. Eksempelvis fik børn obligatorisk skolegang fra 1907 (Guttormsson 2008:92), og i 1932 trådte en lov om beskyttelse af børn i kraft (Jónasson 2006:7). Dette viser en fremgang i forhold til opfattelsen af børn og barndommen som specifikt domæne, der skal beskyttes fra fattigdom, og afføder samtidig ideen om, at samfundet skulle være medansvarligt over for børnenes velfærd, dog især i forhold til uddannelse i folkeskolerne.

### 2.2.2. Etablering af foreningen Sumargjöf

Det offentlige (kommunerne og/eller staten) var ikke medvirkende aktører på børnepasningsområdet i de første årtier. Sektoren var derimod præget af kvinder, der dannede forskellige foreninger, som stod for indsamling af penge til oprettelse af forskellige institutioner til støtte af børn (Ólafsson 2000). I 1917 iværksatte nogle kvinder i Reykjavik i Kvindefællesskabet en fundraising, hvor formålet var at hjælpe børnene i Reykjavik. I anledning af dette blev *Barnavinafélagið Sumargjöf*<sup>15</sup> etableret i 1924. *Sumargjöf* er en forening som skulle blive en betydningsfuld aktør i legeskolelærerprofessionens historiske udvikling. Det særlige ved denne forening er, at det var folkeskolelærere af begge køn, der deltog i etableringen af foreningen. Foreningen havde til formål at bidrage til en generel debat og til et arbejde, der ville øge børns velfærd i samfundet (Sigurðardóttir 1998:35-37). Dette kan betragtes som begyndelsen til organiserede diskussioner og opbygning i forbindelse med pædagogiske spørgsmål i Island.

---

<sup>15</sup> Foreningen Sommergave - egen oversættelse. Benævnes *Sumargjöf* i dette speciale

I starten oprettede Sumargjöf nogle få *daghjem*<sup>16</sup>, som var åbne om sommeren. De første daghjems primære funktion var at være en hjælpende instans til børn, der levede i fattigdom. Den grundlæggende idé var at vise børnene kærlighed og omsorg, samtidig med at spørgsmålet om god hygiejne spillede en stor rolle (Þorláksson 1974 i Einarsdóttir 2003:103). Først i 1939 oprettede Sumargjöf et daghjem, hvilket var åbent året rundt, mens deres andre to daghjem kun var åbne om sommeren (Ólafsson 2000:18). Det besværliggjorde imidlertid en hurtigere opbygning af institutioner, at Sumargjöf fra begyndelsen var afhængig af ydelser fra befolkningen i Reykjavik, eksempelvis i form af medlemsgebyr og frivillige bidrag (Sigurðardóttir 1998:35ff). I 30'erne indtrådte en økonomisk krise i Island, der medførte arbejdsløshed og sociale besværligheder hos befolkningen (Karlsson og Ragnarsson 2006: 185). I 1931 fik Sumargjöf offentlige tilskud fra Reykjavik kommune og fra 1937 til 1978 var det Reykjavik kommune, der stod for de fleste byggerier af daginstitutionerne, mens Sumargjöf beskæftigede sig med det forretningsmæssige og det faglige arbejde (Jónasson 2006:7). Eftersom det faglige arbejde fra starten var Sumargjöfs ansvar, lagde foreningen fundamentet til den pædagogiske professions arbejde i legeskoler.

De første børneasylter og daghjem i Island holdt til i bygninger, der ikke var egnede til denne form for virksomhed. I 1931 byggede Sumargjöf hus, som for første gang var specielt egnet som daghjem og institutionen var konstrueret efter tegninger af McMillan institutionen i London (Guðmundsson 1949:27). Ophavskvinderne til institutionen, en såkaldt *open air nursery school*, var Margaret McMillan og hendes søster Rachel, som betonedede barnets frihed i lege, barnets fantasi og kreativitet, samt sundhed som det centrale. De lagde vægt på, at børnene opholdt sig udendørs og bevægede sig, fik ren luft og solskin samt badning og sund mad. I den islandske institution var det i begyndelsen sygeplejersker og læger, som arbejdede og stod for eftersyn af børnenes helbred (Sigurðardóttir 1998:39ff). Det vil sige, at der var en interesse for at oprette en pædagogisk praksis i daghjemmene, selvom der ikke var mange legeskolelærere og fokus på hygiejne og sundhed var centrale fokuspunkter.

---

<sup>16</sup> Daghjem er en daginstitution eller en afdeling på en daginstitution, der var tilegnet børn med sociale vanskeligheder. Efterhånden blev daghjem tilegnede børn med forældre, der enten behøvede socialstøtte eller enlige forældre. I 1945 blev der dannet en stue på en daginstitution, der blev kaldt legeskole og som efterhånden blev tilegnet børn, der kom fra "normale" hjem - det vil sige med gifte forældre. I specialet anvendes henholdsvis begreberne daghjem og legeskole alt efter den gældende kontekst. Begrebet daginstitution anvendes, når der er tale om begge institutionsformer på samme tid. I 1991 blev daghjemmene nedlagte og derefter kalder man hele daginstitutionsområdet for legeskoleområdet.

### 2.2.3. Legeskolelærerprofessionens opkomst

Den dårlige økonomi og arbejdsløsheden, som havde præget det islandske samfund gennem det sidste årti, forsvandt da de britiske tropper gik i land i Reykjavik i 1940 (Björnsson 1969:30). Militæret havde mange jobtilbud og behovet for kvinder som arbejdskraft var opadgående og dette mener Sigurðardóttir har øget efterspørgslen på pladser til børn på daghjemmene (Sigurðardóttir 1998:43). Det viser sig, at manglen på pladser til børn begynder at gøre indtryk på Reykjavik kommune. Med andre ord ønsker kommunen et tættere samarbejde med Sumargjöf i 1945 og beder derfor foreningen om en plan til øget vækst af daghjemmene (ibid.:45). Det samme år administrerer foreningen tre helårs daghjem i Reykjavik, hvor arbejdskraften består af unge kvinder, mens lederne normalvis er legeskolelærere, folkeskolelærere eller sygeplejersker (ibid.). Denne samling af ledere fra forskellige professioner og kun medhjælpere som arbejdskraft, forklares ved at frem til 1948 var der fire kvinder, der havde taget en afsluttende eksamen som legeskolelærer (Gissurarson og Steinþórsson 2000). Disse kvinder var alle nødsaget til at studere i andre lande, da ikke var muligt at uddanne sig indenfor dette område i Island.

Sumargjöfs store engagement i daghjemmene betød, at fokus blev rettet mod, at arbejdet i daghjemmene skulle varetages af kvalificeret og specialiseret personale (Ólafsson 2000:19). Ifølge Sumargjöfs daværende formand, Steingrímur Arason, var det vanskeligt at fastholde de unge kvinder. Han beskriver, hvordan de forlod daghjemmene, i det øjeblik de omsider havde opnået passende kompetencer og færdigheder inden for området (Arason 1948). Manglen på kvalificeret arbejdskraft, igangsatte således en diskussion omkring stiftelsen af en skole, som havde til formål at uddanne kvinder til at arbejde i daghjemmene.

Denne diskussion førte til at Valborg Sigurðardóttir blev ansat af Sumargjöf som skoleleder på den snart nystiftede *Pædagogiskole*<sup>17</sup>. Sigurðardóttir var på dette tidspunkt ved at færdiggøre sine studier som master i psykologi på Smith College i New York (Sigurðardóttir 1998:49). I den forbindelse skal det nævnes, at Sigurðardóttir var en af de første 35 islandske kvinder, der blev uddannet på universitetsniveau (Einarsdóttir 2004:144). Man kan således sige, at det ikke var normal praksis, at islandske kvinder uddannede sig på så højt et uddannelsesniveau. Men da

---

<sup>17</sup> Pædagogiskolen bliver efterfølgende benævnt på denne måde, eftersom den var den eneste skole som legeskolelærere kunne blive uddannet i, i Island frem til 1996.

Sigurðardóttir blev skoleleder, trådte samtidig en stærk og handlekraftig kvinde ind på den pædagogiske arena og som efterfølgende fik en afgørende indflydelse på legeskolelærerprofessionen. Hun var skoleleder i Pædagogskolen i 39 år og styrede dannelsen af skolens struktur og uddannelsens program (ibid.:144). Sagt med andre ord: Hun var en stærk og vigtig aktør i legeskolelærerprofessionens opkomst i Island.

#### **2.2.4. Pædagogskolen bliver stiftet**

I 1946 blev Pædagogskolen<sup>18</sup> stiftet. I opstartsfasen rådførte Sigurðardóttir sig med nogle af de kvinder, der var allerede uddannede som legeskolelærere. Samarbejdet mellem Sigurðardóttir og Þórhildur Ólafsdóttir, der læste til pædagog i 1936 i Stockholm, er væsentlig at fremhæve, blandt andet fordi uddannelsens opbygning havde store ligheder med Ólafsdóttirs uddannelse på Social-pedagogiska Seminariet (Einarsdóttir 2004:144-9). Uddannelsesforløbet varede to år - ni måneder hvert år, hvoraf den ene halvdel var praktisk orienteret og den anden halvdel teoretisk baseret (Sigurðardóttir 1998:65). Det vil sige, at de første år var uddannelsen på pædagogskolen meget forbundet til praksisfeltet, idet praksisdelen omfattede halvdelen af uddannelsen.

Sigurðardóttir udformede adgangsgrundlaget til uddannelsen – det vil sige, hvilke kriterier der var adgangskrævende for en optagelse på skolen. Ifølge Sigurðardóttir blev optagelseskravene udformet, så de var kompatible med befolkningens, og især kvinders generelle uddannelsesniveau i samfundet. I begyndelsen var det et krav, at kvinderne havde gennemført to års studier udover folkeskoleeksamen<sup>19</sup> (ibid.:159). Sigurðardóttir fik også frihed og det fulde ansvar for planlægning af uddannelsen inden for de rammer, der var blevet givet af Sumargjöf. Hun traf beslutninger om, hvilke fag der skulle undervises i, hvordan undervisningen skulle foregå og derudover stod hun for rekruttering af undervisere (ibid.:55). Hun begrundede sine valg og metoder ud fra den amerikanske indflydelse, som hun havde fået fra sit uddannelsesforløb i New York. Hun påpeger, at skolens målsætninger var baseret på den amerikanske filosof John Deweys (1859-1952) idéer samt på Arnold Gesells (1880-1961) udviklingspsykologi

---

<sup>18</sup> Navnet på skolen kom tilmed at blive ændret et par gang, først var det Uppeldisskóli Sumargjafar og til sidst var det Fósturskóli Íslands. Disse navneændringer kommer ikke til at blive diskuteret i dette speciale. Dermed vil skolen bære det samme navn hele vejen igennem.

<sup>19</sup> I 1936 var folkeskolen for børn mellem 7- 14 år. Dog kunne kommuner gøre visse undtagelser, så nogle børn startede skolegangen ved 8,9 eller 10 år alderen (Guttormsson 2008:108). I 1950 havde kun 28,4 % af kvinderne, som var ældre end 15 år afsluttet mere end en folkeskoleeksamen (Hagstofa Íslands 1996:267).



(Sigurðardóttir 1998). Sigurðardóttirs valg af pædagogiske perspektiver kan siges at have haft, og til stadighed har, en stor indflydelse på den pædagogiske sektor i Island i dag. Således er John Deweys ideologi *learning by doing* og udviklingspsykologi stadig en del af uddannelsen til legeskolelærer, ligesom også andre pædagogiske ideologier fra både Amerika, Storbritannien og Skandinavien har indflydelse på området.

### 2.2.5. Professionen danner fagforening

I de karakteristikkere omhandlende de første kvinder, der studerede på Pædagogskolen fremstår disse kvinder særdeles bevidste om, at de var nødt til at stå sammen for at opnå tilfredsstillende løn og anseelse. Inden den første årgang dimitterede havde de to årgange, der studerede på skolen<sup>20</sup>, dannet en Legeskolelærerfagforening til at forhandle løn med Sumargjöf (Fóstra 1981:4). Ifølge Ólafsson var fagforeningens mål fra starten at højne løn, uddannelsesniveau og anseelse for professionens praksis i samfundet (Ólafsson 2000:12). Dette viser, at professionen tidligt begyndte at forsøge at opnå anerkendelse som profession i det islandske samfund. Man kan antage, at en anerkendelse af professionens praksis og holdningen til den i samfundet afspejles i deres første lønftale. Dette skal ses i relation til, at de uddannede legeskolelærere fik udbetalt en månedsløn svarende til en tredjedel af den månedsløn arbejdskvinder i Reykjavik fik og som inden da havde været den lavest betalte arbejdskraft i Reykjavik (Jónsson og Magnússon 1997 i Bjarnadóttir 2004:25). Men de nyuddannede legeskolelærere var hurtige til at handle og i 1949 ansøgte fagforeningen om at blive således en del af det store fagforbund ASÍ<sup>21</sup> og blev accepteret i 1950 (Ólafsson 2000:22). Dermed var Legeskolelærerfagforeningen en del af et stort fagforbund, som forskellige arbejdsprofessioner i Island var medlemmer af bl.a. bogtrykkere, bogbindere og matroser (asi.is1).

---

<sup>20</sup> Det var 14 kvinder til sammen

<sup>21</sup> Alþýðusamband Íslands, De forenede fagforbund i Island. Er den største interesseorganisation for lønmodtagere i Island, to tredjedele af alle lønmodtagere i landet er medlem af ASÍ.

## 2.3. Professionen opnår permanent status i samfundet 1950-1998

### 2.3.1. Behovet for børnepasning øges og legeskolelærere bliver offentligt ansatte

I sidste del af århundredet fortsatte den igangværende udvikling af samfundet og den sociale forandring, det medførte. Befolkningsflugten fra landområderne til byerne fortsatte og kravet om flere daghjem blev gradvist større. Der er flere faktorer, der påvirker behovet for flere daghjem. I dette speciale fremdrages to hovedfaktorer: Den første er faldet i børnedødelighed, som medvirkede til det store baby-boom, det vil sige fra 1945 til 1960 blev antallet af børn under seks år fordoblet<sup>22</sup>. Den anden faktor tilskrives den hastigt stigende andel af kvinder<sup>23</sup> på arbejdsmarkedet. Kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet lå på omkring 35 % i 1910, men tredive år senere var der lidt under 75 % kvinder, der havde lønnet arbejde (Jónsson og Magnússon 1997:216). Disse to faktorer antyder, hvorledes det islandske samfund og dens struktur var under hastig omdannelse. Der blev flere børn i samfundet og kvinderne, som langsomt frigjorde sig fra den traditionelle husmoderrolle, søgte lønnet arbejde. Disse faktorer kombineret affødte et øget behov for børnepasning.

I begyndelsen af 60'erne begyndte man at kunne se en virkning af det føromtalte baby-boom, samtidig med at kvindernes involvering i arbejdsmarkedet påvirkede det offentlige. I 1963 aftalte Reykjavíks kommunalbestyrelse at iværksætte en femårsplan for oprettelse af 11 daginstitutioner. I 1964 administrerede Sumargjöf 14 daginstitutioner i Reykjavík (Þorláksson 1974:199). Denne forøgelse af daginstitutioner var derfor næsten en fordobling af daginstitutioner på daværende tidspunkt. I 1964 fik Pædagogskolen ligeledes tildelt en bygning af Reykjavík kommune. Ifølge Sigurðardóttir betød det, at det var muligt at optage flere studerende og antallet af studerende steg hurtigt til 25 på hver årgang (Sigurðardóttir 1998:88). Professionen var i fremgang og det offentlige begyndte langsomt at anerkende den sociale forandring og professionens betydning for samfundets funktion.

Fra 1950 var Legeskolelærerforeningen fast forankret ASÍ og kæmpede for forskellige rettigheder i forhold til eksempelvis arbejdstimer og orlov. Men både Sumargjöf og

---

<sup>22</sup> Antallet af børn mellem 1 til 5 år øges fra 12.961 til 22.255 eller om 9300 (Hagstofa Íslands1)

<sup>23</sup> Kvinder mellem 16 til 74 år.

legeskoletælerforeningen ønskede tilsyneladende, at professionen skulle blive en del af de offentlige ansatte. I 1965 lykkedes det og legeskolelærere i Reykjavik blev dermed en del af kommunens fastansatte, samtidig med at legeskolelærereforeningen trådte ind i BSRB<sup>24</sup>. Dette medførte, at Legeskolelærereforeningen ikke længere skulle forhandle lønftaler og dermed udelukkende kunne fokusere på professionens faglige spørgsmål (Ólafsson 2000:30). Dette viser, at professionen anså som vigtig set med kommunens øjne. Anerkendelsen fra Reykjavik kommune ses også i legeskolelærernes lønstigning i 1965, da legeskolelærereprofessionens månedsløn nu blev højere, end den løn arbejdskvinderne i Reykjavik fik (Bjarnadóttir 2004:28). Denne højnelse af legeskolelærernes løn hænger sammen med, at professionens lønftaler ikke længere var afhængige af Sumargjöfs økonomi.

### **2.3.2. Pædagogskolen bliver del af statens uddannelsessystem**

Pædagogskolen havde typisk optaget elever hvert andet år indtil 1962 og derefter blev elever optaget hvert eneste år (Sigurðardóttir 1998:114). Det vil sige, at skolen som institution og legeskolelærereprofessionen var i fremvækst, samtidig med at selve uddannelsen på skolen var under stadig udvikling. Uddannelsen blev forlænget til tre år i 60'erne (ibid.:89), hvilket opfattes som legeskolelærereuddannelsens første skridt på vej mod at blive en bacheloruddannelse og blive accepteret som en uddannelse, der kunne godkendes på universitetsniveau. Det skal ses i en sammenhæng med andre ændringer i uddannelsessystemet i Island. Lærerskolen blev således i 1971 til Det islandske Læreruniversitet, fremover kaldet *Læreruniversitetet* og dermed blev folkeskolelærereuddannelsen til en bacheloruddannelse. I 1973 blev Sygeplejerskolen til en afdeling i Det islandske Universitet<sup>25</sup>, hvilket medførte at sygeplejerskeuddannelsen blev til en bacheloruddannelse (Karlsson og Ragnarsson 2006:322). Netop disse to professioner og deres uddannelser havde legeskolelærerne hidtil brugt som sammenligningsgrundlag (Sigurðardóttir 1998:164). Legeskolelærereprofessionen eller deres repræsentanter såsom fagforeningsformanden Sigurðardóttir havde været bevidste om disse strømninger i uddannelsessystemet og ændrede dermed på uddannelsen, for at den kunne være bedre kvalificeret til at blive accepteret som uddannelse på universitetsniveau.

---

<sup>24</sup> Bandalag starfsmanna ríkis- og bæja: Stats- og kommunaltjenestemændenes forbund, til alle foreninger og fællesskaber af offentlig ansatte.

<sup>25</sup> Det islandske Universitet er Islands største og ældste universitet.

I 1973 blev Pædagogskolen indkoblet i statens uddannelsessystem, hvilket medførte, at staten overtog driften og det faglige ansvar for skolen. Den blev dog ikke til et universitet (Sigurðardóttir 1998:114). Disse ændringer betød, at for første gang var lovgivningen omkring skolen indskrevet i statsloven. I denne forbindelse fremhæves to ændringer i forhold til adgangskrav til Pædagogskolen. I lovgivningen står det klart og tydeligt, at skolen både er for kvinder og mænd (jf. lov nr. 10/1973). Det illustrerer en ændring i samfundet i forhold til hvilke køn, der er tilegnet børnepasningsopgaven. Ifølge Ólafsson skete der dog ikke meget på det punkt før i 1980, hvor de første to mænd blev optaget på skolen (Ólafsson 2000:56). Optagelseskravene blev ligeledes strammet op, hvilket medførte, at ansøgere skulle have en afsluttet gymnasieeksamen (jf. lov nr. 10/1973). Ifølge Sigurðardóttir skete dette i forbindelse med et øget uddannelsesniveau hos befolkningen i Island (Sigurðardóttir 1998:111). Skolens uddannelsesprogram blev dog ikke ændret med statens overtagelse (ibid.:10), hvilket er et billede på statens godkendelse af det uddannelsesforløb, Sigurðardóttir havde dannet gennem sidste 25 år.

I denne sammenhæng skal det siges, at Pædagogskolen hverken var på universitets- eller gymnasieniveau på dette tidspunkt, men dog alligevel kategoriseret som gymnasium. Ansøgere til skolen skulle dog have gymnasieeksamen for at kunne blive optaget på skole, som var kategoriseret i systemet som gymnasium. Således kan man hævde, at skolen havde en lidt aparte placering indenfor det islandske uddannelsessystem – de befandt sig i en form for *gråzone* i statens uddannelsessystem.

### **2.3.3. Børnepasning som offentligt ansvar**

Som tidligere beskrevet er den organiserede børnepasning grundlagt af kvindelige og individuelle aktioner og gerninger, men med tiden deltog og understøttede kommunerne<sup>26</sup> i forskellige tempi i opbygningen af dette område. Året 1973 var et historisk år for det islandske daginstitutionsområde, hvor legeskolelæreruddannelsen blev en del af statens uddannelsessystem, samtidig med at daginstitutionsterrænet ligeledes blev konsolideret indenfor statens lovgivning. Lovgivningen siger både, at Undervisningsministeriet skal have en

---

<sup>26</sup> Nævner her kommunerne over hele landet, begrundet af at udviklingen var på den måde over landet, dog fokussen her er på Reykjavik kommune (Ólafsson 2000:47).

centralbestyrelse på området og at formålet med daginstitutionerne er børneorienteret – det vil sige, at børnene skal modtage vejledning af kvalificeret personale og at børnenes omgivelser skal harmonere med deres opvækstbehov (jf. lov nr.29 /1973). Loven blev funderet efter mere end 40 års målrettet opbygning af organiseret børnepasning, hvilket giver både legeskolelærere og børn en vis anseelse indenfor statens lovgivningsrammer. Disse love udtrykker et stærkt signal om, at staten har til henseende at bevare daginstitutionsområdets opretholdelse. Tre år senere blev lovgivningen ændret og i den anledning overtog kommunerne administrationen af daginstitutionerne, hvilket medførte at Sumargjöf ikke længere havde en aktiv rolle på området. Staten havde ansvaret for anlægsomkostningerne frem til år 1991 og derefter blev kommunerne ansvarlige for alle omkostninger af institutionernes drift og opbygning samt vedligeholdelse af bebyggelserne (Felixson 2007).

#### **2.3.4. Ændringer på daginstitutionsområdet**

Tilbage i 1945, da Þórhildur Ólafsdóttir var forstanderinde på et af daghjemmene i Reykjavik, blev det besluttet at åbne en stue på institutionen, der skulle kaldes *legeskole*, for børn af studerende (Einarsdóttir 2004:147). Jónasson fremhæver, at mens daghjemmene var tænkt som institutioner for børn, der havde brug for en institutionsplads af sociale årsager, var legeskolerne derimod beregnet til børn for at fremme deres udvikling som en særlig fordel til forældrene (Jónasson 2008:256). I forlængelse heraf skal nævnes, at der ikke var en væsentlig forskel i den pædagogiske praksis mellem daghjem og legeskoler, men strukturelt set medvirkede det til at daginstitutionsområdet udviklede sig til at være delt i to (Einarsdóttir 2004: 148). I forslaget der hører under loven fra 1973 er de dagtilbud der tilbydes på dette tidspunkt definerede. For det første er der daghjemmene, som havde åbent mere end fem timer om dagen og var tilegnet børn fra tre måneder til den skolepligtige alder. Dernæst var der legeskolerne, som var for børn fra to år til den skolepligtige alder og som havde en begrænset åbningstid på omkring tre til fire timer om dagen (jf. lov nr. 29/1973).

Efterfølgende igangsattes en udarbejdelse af en læreplan til legeskolelærerne. Den første blev udgivet i 1985<sup>27</sup> med Sigurðardóttir som hovedforfatter (Jónasson 2006:9). Her var det primære

---

<sup>27</sup> Læreplanen har været under udarbejdelse siden, først i 1998 og så forventes en ny udgave tidligt i 2011.

fokus på barnets udvikling og videns formidling i forhold til børns udvikling af sociale og fysiske færdigheder (Menntamálaráðuneytið 1985). Dermed var legeskolelærernes faglige professionalisering ved at få øget slagkraft, da legeskolelærerne nu havde noget til at støtte sig til og praktisere ud fra. Man kan antage, at det gav professionen øget professionel styrke og bevidsthed.

Den eksterne struktur af daginstitutionsområdet forsætter med at udvikle sig og i 1991 bliver der vedtaget en lov, der til en vis grad betegner et vendepunkt, som markerede et forandret syn på daginstitutionsområdet. I denne lov er begrebet daghjem slettet og begrebet legeskole benyttes i stedet og bliver en dækkende betegnelse for både daghjem og legeskoler. Legeskolen er dermed en institution, som alle børn retmæssigt kan benytte indtil den skolepligtige alder (jf. lov nr. 48/1991). Loven viser således, at det, der nu beskrives som *legeskoleområdet*, opfattes som noget alle forældre kan gøre brug af til deres børn uanset sociale vilkår og opvækstbetingelser.

I 1994 sker en cementering af professionstitlen *legeskolelærer*<sup>28</sup> idet den benyttes i lovgivningen for første gang. Samtidig var det en cementering af legeskolen som samfundsinstitution, fordi loven definerer legeskolen som barnets første skoletrin – det vil sige, det første uddannelsesniveau i statens uddannelsessystem (jf. lov nr. 78/1994). Legeskolerne bliver ikke obligatoriske for børn, men kommunerne bliver pålagt at tilbyde legeskoler for alle børn, inden de når den skolepligtige alder. Lovens definition af legeskoler som en del af uddannelsessystemet, anerkender således legeskoler som en uddannelsesinstitution.

---

<sup>28</sup> Legeskolelærerprofession titel var "Fóstra" til 1994. Fóstra kan på dansk oversættes til at opfostre. Fóstra ordet, forbindes til det 'at pleje' i en islandsk kontekst

### **2.3.5. Legeskolelæreuddannelsen som bachelor-grad**

Pædagogskolen er under stadig udvikling og dens bestyrelse forsøger at tilbyde legeskolelærerne flere uddannelsesmuligheder. Det ses blandt andet ved, at skolen begynder at tilbyde videreuddannelse til legeskolelærerne, udover den eksisterende treårige grunduddannelse. I 1989 tilbydes der en etårig overbygning til uddannelsen (Ólafsson 2000:47). Pædagogskolens bestyrelse og Legeskolelærerforeningen havde ligeledes ønsket og arbejdet på, at legeskolelæreruddannelsen skulle højnes til universitetsniveau og dermed blive en bacheloruddannelse (Ólafsson 2000). Denne fordring blev tilvejebragt i forbindelse med Undervisningsministeriets gennemarbejdelse af universitetsuddannelserne i Island.

I 1997 kom et lovforslag fra Undervisningsministeren, Björn Bjarnason med en henstilling om at sammensætte fire skoler i et samlet universitet. Dette resulterede i, at tre skoler med uddannelser på gymnasieniveau: Pædagogskolen, Íþróttakennaraskóli Íslands (Idrætslærerskolen) og Þroskaþjálfaskóli Íslands (fysioterapeutskolen), blev sammenlagt i Læreruniversitetet, som dermed blev det næststørste universitet i Island. Samtidig fik disse professioner uddannelser på universitetsniveau – det vil sige bachelorniveau. Bjarnason fremhæver to grunde til at sammenføje disse uddannelsesinstitutioner. Den første er af uddannelsespolitisk karakter. Hver institution er for lille til at kunne skabe sig prestige som selvstændige universiteter. Det andet er af en økonomisk-praktisk begrundelse (Bjarnason 1997), idet det opfattes som praktisk og nemmere for staten at administrere få store universiteter i hovedstaden frem for en række små.

I forlængelse heraf skal det nævnes, at legeskolelæreruddannelsen allerede var blevet godkendt som bacheloruddannelse, men på en anden skole end Pædagogskolen. Det skyldes, at universitetet i Akureyri, der havde tilbudt en læreruddannelse siden 1993 modtog tilladelse i 1996 til at oprette en legeskolelæreruddannelse, der skulle afsluttes med en bachelorgrad (Ólafsson 2000:72). Men først i 1998 blev Undervisningsministerens lovforslag til lov og de første legeskolelærere, der dimitterede med bachelorgrad fik sin afsluttende eksamen fra Læreruniversitetet samme år (ibid.).

## 2.4. Legeskolelærerprofessionen og dens praksis 1998-2010

### 2.4.1. Legeskolelærerfagforening danner alliance med Lærerforbundet

I takt med at legeskolelæreruddannelsen blev til en bacheloruddannelse ønskede Legeskolelærerfagforeningen at forlade BSRB<sup>29</sup> og i stedet blive en del af Det islandske lærerforbund<sup>30</sup>. I mit interview med Björg Bjarnadóttir konstaterer hun, at nu kunne fagforeningen enten stå alene eller blive en del af Lærerforbundet, hvilket de fleste legeskolelærere stemte for i en afstemning foretaget af Legeskolelærerfagforeningen. Legeskolelærerfagforeningen engagerede sig således i Lærerforbundet i 2001(ki.is1), hvilket blandt andet også musiklærerfagforeningen og gymnasielærerfagforeningen netop var blevet en del af.

Lærerforbundet er en paraplyorganisation for professionerne og hver profession forhandler løn og arbejdsvilkår for sine medlemmer. Forbundet arbejder dog med en række fælles mål og med en politik, som professionerne kan være enige om (ki.is2). At legeskolelærerfagforeningen bliver en del af Lærerforbundet er imidlertid et afgørende skridt for professionen. Det ser man blandt andet i Legeskolelærerfagforeningens forhøjelse af legeskolelærernes løn, så det svarer til folkeskolelærernes, da legeskolelæreuddannelsen opgraderes til universitetsniveau. I 2003 var der en forskel mellem professionernes månedsløn på 19,6 %, hvor det i 1999 var 32 %, der adskilte lønnen mellem professionerne (Bjarnadóttir 2004:56-7). Dette illustrerer, at disse to professioners lønniveauer nærmer sig hinanden.

### 2.4.2. Masteruddannelse og lovbeskyttelse

I skoleåret 2004-2005 blev det indenfor Læreruniversitetet besluttet at påbegynde en reorganisering af læreruddannelserne, herunder legeskolelærer- og folkeskolelæreruddannelse som tre-års bacheloruddannelser og med efterfølgende to-års masteruddannelse oveni (Jónsdóttir 2008:19). Det vil sige, at Læreruniversitetets bestyrelse begyndte at omstrukturere uddannelsen

---

<sup>29</sup> BSRB, Stats- og kommunaltjenestemændenes forbund, - det store forbund, som de havde været tilknyttet siden 1965.

<sup>30</sup> Kennarasamband Íslands, herefter bliver nævnt *Lærerforbundet* i dette speciale.



først inden for skolens regi, hvilket kunne medvirke til at lægge pres på den islandske regering. Det så ud til at virke, idet en lov der bekræftede denne struktur blev vedtaget i 2008. Samtidig blev Læreruniversitetet sammenlagt med Det Islandske Universitet (Háskóli Íslands) og blev ændret til et af universitetets fem fakulteter. Fakultetet kaldes i dag menntavísindasvið (uddannelsesvidenskabsfakultetet, egen oversættelse).

I 2008 blev der vedtaget en ny lov i Altinget om uddannelse og ansættelse af lærere og skolebestyrelser i legeskoler, folkeskoler og gymnasium (jf. lov nr. 87/2008). Herudover anfører denne lov, at professioner der praktiserer i legeskoler, folkeskoler og gymnasier alle kan kalde sig lærere udover deres professionstitler. I loven er det yderligere anført, at fra dette tidspunkt skal legeskolelærere have fem års uddannelse med en afsluttende mastereksamen for at opnå de nødvendige rettigheder og for at kunne bruge professionstitlen legeskolelærer.

Loven foreskriver således både en beskyttelse af titlen og arbejdsrettigheder. Målet med loven er at sikre, at dem, der arbejder på legeskoler er uddannede i overensstemmelse med deres arbejde og ansvar. Ifølge loven er det også kun dem, der har licenser fra Undervisningsministeren og har en tilstrækkelig uddannelse, der kan tituleres "leikskólakennari" (legeskolelærer) (jf. lov nr.87/2008). Det vil sige, at loven beskytter legeskolelærere som en anerkendt profession, som ikke hvem som helst kan kalde sig uden at have en afsluttende eksamen. Samtidig er lovens mål at sikre, at legeskoler har kvalificeret personale, idet at to tredjedel ansatte i legeskolen skal have licenser fra Undervisningsministeren som certificerede legeskolelærere med et eksamensbevis. I mangel af certificerede legeskolelærere kan man ansætte medhjælpere i stedet, men disse vil ikke kunne opnå permanente ansættelser (jf. lov nr. 87/2008). Desuden ser det ud til, at en del af personalet i legeskolerne arbejder under dette vilkår, idet at kun 31 % af personalet i legeskoler i 2009 er uddannede legeskolelærere (Hagstofa Íslands<sup>2</sup>).

### 2.4.3. Legeskoleområdet i dag

Legeskolernes ydre rammer i Island i dag er primært underlagt det offentlige, staten og kommunerne. Langt de fleste legeskoler er styrede og administreret af kommunerne. I 2008 var der 238 legeskoler, der var administreret af forskellige kommuner og 37 private legeskoler (Hagstofa Íslands<sup>3</sup>). De private legeskoler er dog ikke drevet af rene markedsprincipper, eftersom de modtager offentligt tilskud både i forbindelse med vedligeholdelse og forbedring af legeskolernes byggerier, samt et tilskud baseret på børnenormeringen. I Reykjavik betaler forældre omkring 5-13 % af den reelle omkostning for at have et barn i en kommunal eller privat legeskole (Reykjavik<sup>1</sup>). Ved en gennemgang af statistikserien Hagtíðindi (2008), illustreres det tydeligt, at legeskoler er en naturlig og selvfølgelig del af fleste islandske børnefamiliers hverdagsliv. I tallene fra 2007 viser det sig, at 81 % af børn indtil den obligatoriske folkeskolealder går i legeskole i Island (Pálsson og Urbancic 2008:16). Det vil sige, at næsten hvert eneste barn i Island kommer i berøring med legeskoleområdet på et eller andet tidspunkt i sit liv.

Legeskolernes indre struktur varetages af lederne og det øvrige personale med eftersyn af kommunen. I den forbindelse skal det fremhæves, at forskellige pædagogiske tendenser har haft indflydelse på den islandske pædagogiske debat og de har således også påvirket legeskolernes pædagogiske perspektiver. Legeskolernes rolle i det islandske samfund har ligeledes ændret sig fra at være et asyl for børn i fattigdom til at være et væsentligt led i landets uddannelsessystem. Jóhanna Einardóttir fastslår, at synet på legeskolerne gennem de sidste årtier har ændret sig til, at legeskoletiden nu betragtes som en vigtig periode i barnets liv. Uddannelsen i legeskolerne bliver opfattet som en betydningsfuld del af en større helhed i menneskets uddannelsesforløb (Einarsdóttir 2005:12). Dette afføder den forståelse, at legeskoler og legeskolelærere i dag er en væsentlig del af samfundets funktion.

## 2.5. Opsummering vedrørende legeskolelærerområdets opkomst og udvikling

I denne opsummering bliver legeskolelærerområdet kortfattet skitseret, og de vigtige årstal fremhæves i følgende skema.

Skema nr. 2:

Årstal:		
1924	–	Foreningen Sumargjöf blev stiftet
1946	–	Pædagogskolen indvies
1950	–	Legeskolelærerfagforeningen får adgang i ASÍ
1965	– –	Legeskolelærere bliver offentligt ansatte Legeskolelærerfagforeningen sammenkobles med BSRB
1973	–	Pædagogskolen, og dermed legeskolelæreruddannelsen bliver en del af statens uddannelsessystem, deraf følger at Sumargjöf ikke længere har med skolen at gøre
1991	–	Lov om legeskole, hvor begrebet daghjem streges ud og kun begrebet legeskoler bliver brugt i forhold til dagtilbud til børn under den skolepligtige alder
1994	– –	Lov om legeskole, hvor legeskolen er defineret som barnets første skoletrin Professionstitlen legeskolelærer bliver benyttet første gang i lovgivningen
1998	– –	Pædagogskolen bliver sammenlagt med Læreruniversitetet, det næststørste universitet i Island Legeskolelæreruddannelsen bliver til bacheloruddannelse
2001	–	Legeskolelærerfagforeningen bliver sammenlagt i Lærerforbundet
2008	– – –	Læreruniversitetet bliver til et fakultet i Det islandske Universitet, det største universitet i Island Legeskolelæreruddannelsen bliver opgraderet til masterniveau Legeskolelærerprofessionstitlen bliver lovbeskyttet

## 3. Social baggrund og position

### 3.1. Introduktion

I dette kapitel bliver rekrutteringsgrundlaget for legeskolelærerprofessionen analyseret. For det første undersøger jeg om professionen rekrutteres fra tilsvarende klasser i samfundet og for det andet om rekrutteringsgrundlaget har ændret sig gennem tiderne. Diskussionen tager afsæt i mit nedslag i bogen *Leikskólakennaratal* (2000), der repræsenterer professionens sociale baggrund. Diskussionen er baseret på et klasseperspektiv, inspireret af Bourdieus (1987) teori om sociale klasser med artiklen, ”*What Makes a Social Class?*” som fundament. I den fremstiller han sin anskuelse af sociale klasser og hvordan aktører i samfundet kan indtage forskellige eller lignende positioner i forhold til hinanden, begrundet i den kapitalvolumen og de symbolske strategier, som aktører kan påtage sig til forandring eller bevaring af deres sociale position.

Bourdieu argumenterer for, at sociale klasser ikke findes i virkeligheden, men derimod kun er en analytisk konstruktion, der er socialt konstitueret, dog funderet i virkeligheden (Bourdieu 1987b:4-5). Som jeg forstår Bourdieus argument, er sociale klasser baseret på fordelingen af det sociale rum, det vil sige det islandske samfund i denne specialekontekst, hvor eksempelvis politikere kategoriserer folk, der besidder lignende sociale positioner, og som har lignende sociale vilkår, som en social klasse, som eksempelvis arbejdsklassen. Denne kategorisering bliver så objektiveret via befolkningen. Heraf følger at denne kategorisering betragtes som en selvfølgelig og naturlig del af opfattelsen af fordelingen i samfundet. Bourdieus pointe i forhold til klasseperspektivet er vigtig, fordi det kan belyse legeskolelærernes sociale position i forhold til den sociale position, som deres oprindelseshjem antages for at have besiddet. På den måde kan jeg identificere professionens rekrutteringsgrundlag og om de formår at bryde med den sociale klasse, de har oprindelse i.

Grundlaget for analysen er legeskolelærernes sociale baggrund, med fokus på aktørernes forældres<sup>31</sup> beskæftigelse, underforstået at vedkommende arbejder med det, han/hun er uddannet til. Det giver muligheden for forståelse af gruppens besiddelse af kapitalvolumen og –

---

<sup>31</sup> I dette speciale er fokus på forældrene derfor fremhæves de her, omend muligt er at se på aktørens omgivelser i forhold til familien i sin helhed.

komposition der akkumuleres og viser deres oprindelseshjems sociale position. Det vil sige, at gruppens arvede kapitaler angiver deres oprindelsesklasse, der indikerer professionens rekrutteringsgrundlag gennem tiderne. Desuden diskuteres, hvorvidt legeskolelærere reproducerer den sociale klasse, de har oprindelse i. Denne diskussion kommer tilmed til at kaste et historisk lys over legeskolelærerprofessionens sociale baggrund i en islandsk kontekst, og viser desuden om de ændrer deres sociale position i forhold til valg af sambo eller ægtefæller. Endvidere vil kapitlets analyse give en vis forståelse af betydningen af legeskolelærernes sociale baggrund og reproduktionsmekanismer for professionens status i samfundet.

Ved analytisk at identificere legeskolelærerprofessionens generelle sociale baggrund og sociale position i en samfundsmæssig kontekst, baseret på Søren Gytz Olesen klassifikation<sup>32</sup>, kan man få idé om, hvilken social klasse professionens rekrutteres fra og aktørernes sociale position. De kapitaler, som analysen i dette kapitel baseres på er den økonomiske og den kulturelle kapital, på grund af deres betydning i samfundets fordeling i sociale klasser. I forhold til Bourdieu, i bogen *Distinction*, er det således disse kapitaler, der fordeler samfundet i forskellige klasser. De aktører, der anses for at besidde høj volumen af både økonomisk og kulturel kapital, er placeret højere i samfundets hierarki, end andre der er socialt dårligt stillede i begge henseender (Bourdieu 1979:114). Man kan antage, at en aktør, der har uddannelse på højt niveau og har en høj indkomst, indtager en høj social position og dermed placeret i samfundets dominerende sociale klasse (dvs. højt i samfundets hierarkiske orden). I modsætning til en, der hverken har uddannelse eller høj indkomst, og som betragtes som havende en underkastet eller domineret position i samfundet.

---

<sup>32</sup> Klassifikationen har Olesen udviklet fra to forskellige teorier, indhentet fra Bourdieu og Wright. Gjort rede for i indledende afsnit.

## 3.2. Legeskolelærernes sociale baggrund

I denne sammenhæng inddrages Bourdieus (1986) artikel, ”*The Forms of Capital*”, hvor han beskriver akkumulering af kapitaler, bl.a. kulturel og økonomisk kapital, der er centrale i efterfølgende diskussion om legeskolelærernes arvede kapitaler og social position. Med udgangspunkt i Bourdieu, forstås kapital som akkumuleret arbejde, i dets objektiverede eller inkorporerede form, der skabes over tid. Den kraft eller magt, som kapital besidder, er indskrevet i tingenes logik, der påvirker strukturen i samfundet, det vil sige magtforholdet mellem agenter og/eller grupper i samfundet (Bourdieu 1986:241-2). Som nævnt før, har besiddelse af økonomisk og kulturel kapital, en klar betydning for aktørernes sociale position i samfundet. Disse kapitaler kan overføres igennem samfundets forskellige institutioner for eksempel skoler og kirker, dog fremhæves her familiens væsentlige betydning for overførsel af kulturel kapital til aktører i familien.

Nogle af de mest manifesterede former for kulturel kapital er eksamensbeviser og antal år i uddannelsessystemet. Eksamensbeviset kan dog ikke overføres, men den kulturelle kapital som forældrene har opnået gennem deres uddannelse kan i nogen forstand overføres. Ikke mindst i form af sprog, baggrundsviden og kendskab til uddannelsessystemet og skolernes koder. Bourdieu argumenterer for, at kulturel kapital således kan overføres via familien til barnet via eksempler og interaktion. Kulturel kapital kan, i modsætning til økonomisk kapital, ikke overføres med eksempelvis gaver eller udveksling. Inkorporering af kulturel kapital sker i gennem længere tid, urefleksivt og er påvirket af aktørens sociale klasse (ibid.:245, 253). Det kan forstås som, at aktørerne er bærere i en forstand<sup>33</sup> af nogle af de kapitalformer og -volumen, der findes i familien, hvor familiens sociale position i samfundet har en indflydelse. Kulturel kapital indtager således en særstilling i analyserne af fordelingen af ressourcer mellem sociale grupper og/eller agenter på lige fod med økonomisk kapital, som kan belyse legeskolelærernes sociale position i gennem tiderne samt deres reproduktionsmekanismer. Med et Bourdieusk blik på legeskolelærerprofessionens sociale baggrund synliggøres fra hvilken social klasse aktørerne rekrutteres fra, der kan placere legeskolelærerne i en samfundsmæssig kontekst. Med anvendelse af habitusbegrebet kan dette samtidig afspejle legeskolelærerprofessionens placering i

---

<sup>33</sup> I overførsel af kapitaler mellem generationer, går altid noget tabt (Bourdieu 1986).

samfundet. Af denne grund er det nærliggende at undersøge legeskolelærernes forældres økonomiske og kulturelle kapital, i det omfang *Leikskólakennaratal* (2000) kan oplyse om dette.

### 3.2.1 Legeskolelæreres sociale baggrund med afsæt i fædrenes beskæftigelse

I de følgende afsnit diskuteres legeskolelæreres oprindelsesklasse, den status som deres oprindelseshjem anses for at have besiddet i gennem tiderne, via deres fædres beskæftigelse og herunder uddannelse. En undersøgelse af dette kan skitsere legeskolelærerprofessionens generelle baggrund og medlemmernes arvede kapital. Fokus er først og fremmest på fædrene i og med at det igennem 1900-tallet som regel har været fædrene, som har været på arbejdsmarkedet og fået en højere uddannelse end mødrene. Af denne grund har det været fædrene, der havde den kulturelle kapital, der havde betydning for hjemmets økonomiske kapital og fordi kulturel kapital kan konverteres til økonomisk kapital via eksamensbeviser (Bourdieu 1986:243). På denne måde var faderen den statusgivende og stod for familiens sociale position i samfundet.

Indledningsvist, inddrages de foregangskvinder af legeskolelærerprofessionen, der var nødsaget til at studere i andre lande. Der var kun fire af disse kvinder og deres fædre var relativt højt uddannede ud fra datidens parameter. De bestred stillinger, der blev betragtet som højt respekterede i samfundet: præst, skolemester og direktør af vejvæsenet (Gissurarson og Steinþórsson 2000). Det vil sige, funktioner med ledende rolle. Deraf følger at de første legeskolelærere rekrutteres fra hjem, der anses for at være i besiddelse af relativt høj kulturel og økonomisk kapital med andre ord fra samfundets dominante sociale positioner. Dette kan forstås som, at en uddannelse som legeskolelærer med efterfølgende arbejde<sup>34</sup> i datidens daghjem, var en erhvervsmulighed og et indkomstgrundlag for kvinder fra velstillede familier. Da Pædagogskolen blev stiftet i Island skete et skift i rekrutteringsgrundlaget til legeskolelærerprofessionen. Det illustrerer jeg i den følgende oversigt over legeskolelærernes sociale baggrund (med udgangspunkt i deres fædres beskæftigelse):

---

<sup>34</sup> Den tid de arbejdede i daghjem eller daginstitution, var de forstanderinder eller ledere af institutionen.

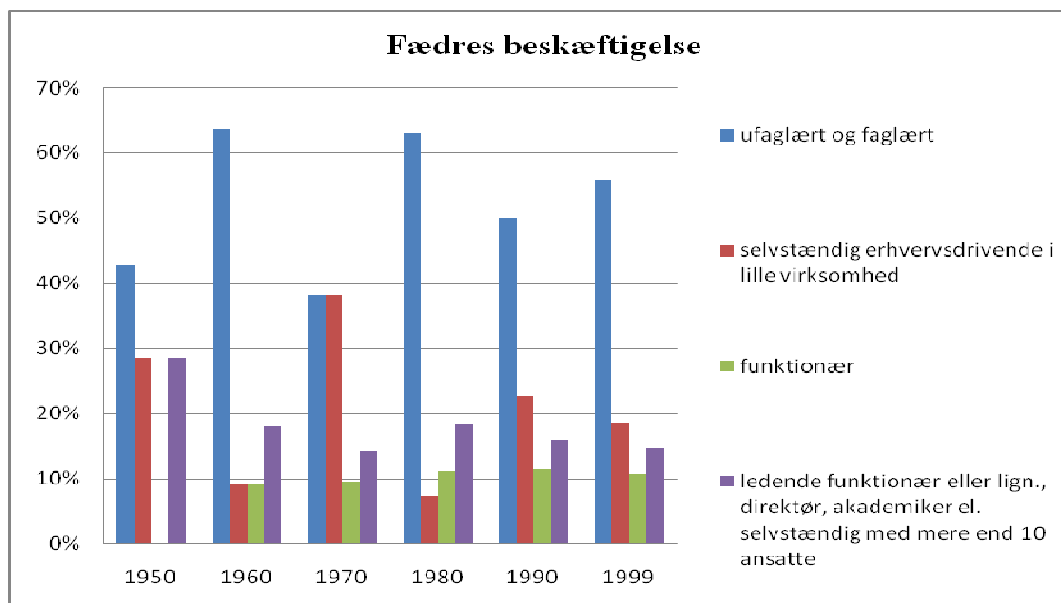


Diagram 1. Oversigt over legeskolelæreres fædres beskæftigelse. Statistik indsamlet fra Leikskólakennaratal (Gissurarson og Steinþórsson 2000).

Diagram 1 viser i hovedtræk at siden Pædagogskolen blev stiftet, har det været almindeligt, at størstedelen af legeskolelærerne kom fra hjem, hvor fædrene var enten ufaglærte (for eksempel sømand) eller faglærte (eksempelvis tømrer eller maler). Det varierer dog årgangene imellem, men hvis søjlerne af ufaglærte og faglærte fædre lægges sammen med søjlerne med små selvstændige erhvervsdrivende fædre er det et forholdsvist konstant procenttal som ligger på 70 % til 76 %. Diagrammet indikerer, at mængden af legeskolelærere kommer fra hjem, hvor fædrene beskæftiger sig med arbejde eller har uddannet sig til arbejde, der opfattes som bærer af relativ lav kulturel og økonomisk kapital. Dette kan forstås som arbejdspositioner, der anses som værende socialt domineret. Det vil sige, efter stiftelsen af Pædagogskolen skete der således et skift i professionens rekrutteringsgrundlag, fra at være direktørdøtre til at være døtre fra hjem med en relativ lav social position.

I forhold til overstående, skal kvinders gennemsnitlige uddannelsesniveau i Island på det tidspunkt fremhæves. Som vist i kapitel 2, var det kun 28,4 % af kvinderne, der var ældre end 15 år og som havde højere uddannelse end folkeskoleeksamen i 1950 (Hagstofa Íslands 1996:267). Man kan således sige, at kvinders uddannelsesniveau ikke var højere fire år tidligere, da de første



optagelser af elever til Pædagogskolen startede. Sumargjöfs<sup>35</sup> mål var at uddanne kvinder til at arbejde i sine institutioner, og adgangskravene blev tilpasset kvindernes gennemsnitlige uddannelsesniveau. Dermed blev det som fordring, at kvinderne skulle have en længere uddannelse end folkeskoleeksamen. På grund af dette blev legeskolelæreruddannelsen et tilbud til kvinder fra forskellige sociale klasser i samfundet, og rekrutteringen skete nu i højere grad fra hjem, der kan betegnes som at besidde samfundets dominerede sociale positioner. Det var således sket en ændring siden foregangskvinderne, der som oftest havde gymnasial uddannelse og som kom fra velstillede familier (Gissurarson og Steinþórsson 2000).

I diagram 1 belyses, at i hele perioden omkring stiftelsen af Pædagogskolen, stammede størstedelen af dem, der søger mod legeskolelærerfaget fra tilsvarende samfundssegment. Det vil sige, at legeskolelærernes sociale baggrund og den kulturelle og økonomiske kapital de har arvet fra deres fædres beskæftigelse fremstår relativt ens. De rekrutteres således fra nogenlunde samme sociale klasse og opfattes som underkastet i samfundet med lavt uddannelsesniveau og lav løn. I denne sammenhæng har jeg valgt at se nærmere på den søjle, der angiver ufaglærte og faglærte fædre, eftersom størstedelen af legeskolelærerne har haft fædre, der indgår i denne søjle. Ved at opdele søjlen i henholdsvis *faglærte* og *ufaglærte* tydeliggøres fædrenes kulturelle kapital. *Ufaglært* betyder i denne sammenhæng at faderen ingen uddannelse har, mens *faglært* betyder at faderen har en uddannelse, men at uddannelsesniveauet er relativt lavt og kort. Diagram 2 illustrerer denne opdeling:

---

<sup>35</sup> Sumargjöf, forening der administrerede, daginstitutioner og Pædagogskolen frem til 70'erne.

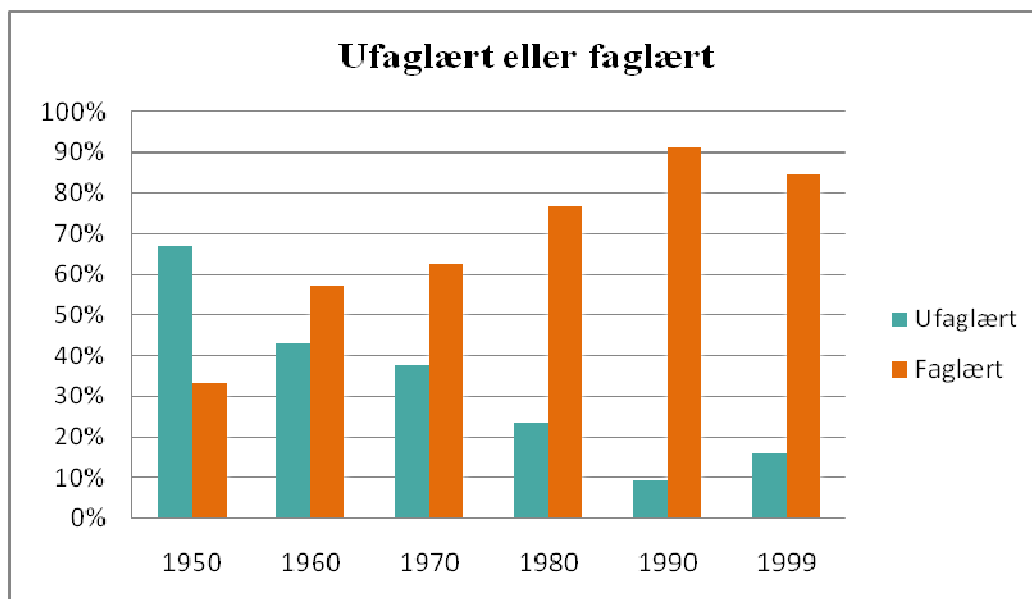


Diagram 2. Oversigt over legeskolelæreres fædres beskæftigelse, opdelt i ufaglært eller faglært. Statistik indsamlet fra Leikskólakennaratal (Gissurarson og Steinþórsson 2000).

Hvis vi først ser på diagram 1 og 2 viser det en tendens. Med tiden har legeskolelærernes fædre i høj grad haft en uddannelse med størst repræsentation i kategorien faglærte. Med afsæt i dette kan man antage, at relativt mange legeskolelærere er blevet rekrutteret fra hjem med fædre, der havde en vis grad af uddannelse. Det angiver, at relativt mange legeskolelærere har/havde fædre, der havde kendskab til uddannelsessystemet, der via inkorporeringen af kapitaler i habitus blev overført til legeskolelærerne. Diagram 2 belyser yderligere tendensen indenfor søjlen af 'ufaglærte og faglærte' fædre. I den første årgang var flertallet af disse ufaglærte, men gradvist bliver tendensen, at de i høj grad bliver faglærte. Deres uddannelse betragtes som en kort men praktisk uddannelse. Der er en vis lighed med legeskolelæreruddannelsen frem til 1998 (dvs. inden den blev hævet til universitetsniveau). Uddannelsen var kort og førte til et praksisfelt med relativt lav økonomisk kapital<sup>36</sup>.

Dermed argumenterer jeg for, at legeskolelærerne, i deres valg af uddannelse, i stor udstrækning valgte en profession, der mindede om den sociale position, som de stammer fra. Det er begrundet i en forståelse af Bourdieus påstand, om at habitusen er et produkt af de strukturer, der

<sup>36</sup> Legeskolelærere mellem 35 til 40 år kun får 60 % af den gennemsnitlige løn i landet. Min udregning, ud fra opgivet tale i Landshagir 2010, tidsskrift udgivet af Hagstofa Íslands, på dansk statistik Island (Hagstofa Íslands4) og løn skema fra legeskolelærerforeningens hjemmeside (Ki.is3).

producerer og reproducerer den, det vil sige, at ens habitus er et produkt af de omgivelser, den interagerer med (Bourdieu 2007a: 58). På denne måde kan man hævde, at legeskolelærerne reproducerer deres oprindelige sociale position og sociale klasse. Med afsæt i fædrenes beskæftigelse anskues aktørerne indenfor legeskolelærerprofessionen dermed gennemsnitligt set ikke som normbrydere, men underordner sig i den sociale dominans, der forefindes i samfundet. Men for yderligere at forstå og forklare legeskolelærerprofessionens sociale baggrund og efterfølgende dens påvirkning på aktøren inddrager jeg også legeskolelærernes mødres beskæftigelse.

### **3.2.2. Legeskolelæreres sociale baggrund med afsæt i mødrenes beskæftigelse**

Mødre anses som en betydningsfuld faktor i overførsel af kapitaler, dog særligt i forhold til kulturel kapital, idet det tidligere var mødrene, der var hjemmegående og oftest brugte megen tid med sine børn. Dette begrundes i, at en effektiv overførsel af kulturel kapital ikke kun er påvirket af dets kvalitet, men mere i den tid som kan bruges til overførslen (Bourdieu 1986:253). Det vil sige, at jo mere tid barnet har med familien, desto større mulighed er der for, at kulturel kapital inkorporeres i barnets habitus.

Med udgangspunkt i mødrenes beskæftigelse eller position i hjemmet belyses ligeledes den familiestruktur som, legeskolelærerne er opdraget i. Familie er en væsentlig faktor i reproduktionen og er med til vedligeholdelse af dominansforholdet i samfundet (Bourdieu 2007a: 58,109). Aktørernes opfattelse og forståelse af sig selv i en samfundsmæssig kontekst, påvirkes af de omgivelser, de interagerer med. Det vil sige deres sociale baggrund og position, samt den måde hvorpå dominansforholdet i samfundet reproduceres via familien. I efterfølgende oversigt illustrerer jeg beskæftigelsen af legeskolelæreres mødre. I denne oversigt har jeg valgt at inddrage husmødre som en beskæftigelse, selvom den ikke er i Gytz Olesen klassifikation. Det er den position som i gennem længere tid har været kvinders position i hjemmet og man kan hævde, at legeskolelærerprofessionen har rødder i denne beskæftigelse. Diagrammet viser legeskolelæreres sociale baggrund med afsæt i deres mødres beskæftigelse:

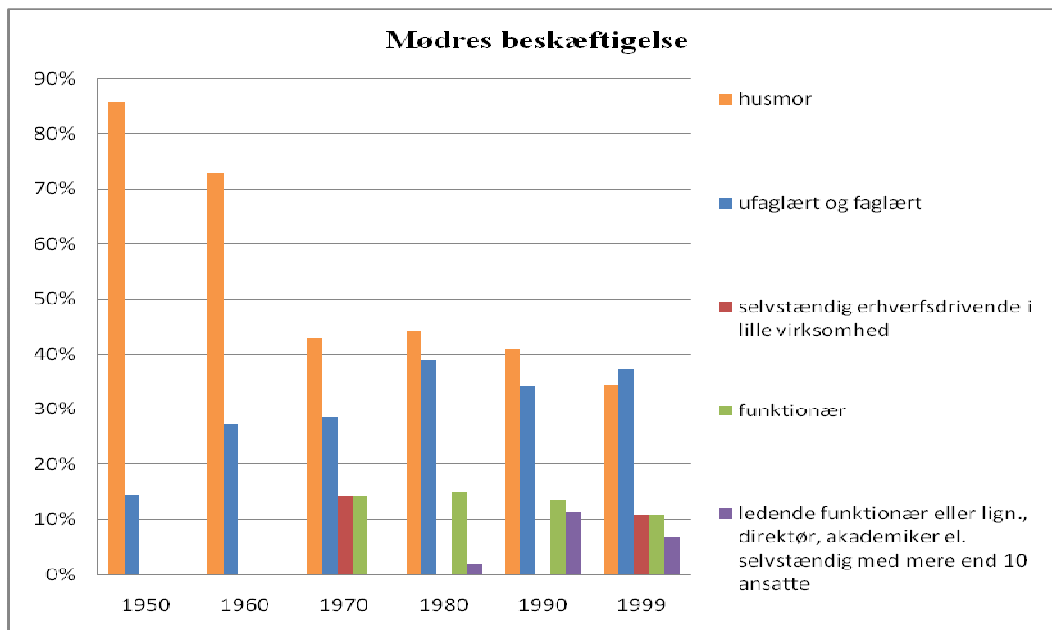


Diagram 3. Oversigt over legeskolelæreres mødres beskæftigelse. Statistik indsamlet fra Leikskólakennaratal (Gissurarson og Steinþórsson 2000).

Det interessante ved dette diagram er, at det viser hvorledes mødre til legeskolelærere har valgt at være hjemmegående eller arbejde som ufaglærte (f.eks. medhjælper i legeskole eller sekretær) eller faglært (f.eks. frisør), på trods af at tendensen i samfundet er, at kvinders uddannelsesniveau er blevet hævet<sup>37</sup>. Diagrammet viser, at legeskolelæreres mødre i høj grad har været hjemmegående, men da kvinder i højere grad begynder at deltage på arbejdsmarkedet, vælger legeskolelæreres mødre stadig at arbejde som ufaglært eller faglærte. Med andre ord, når søjlerne som illustrerer husmor og ufaglært og faglært bliver sammenlagt giver det 100 % i de to første søjler og derefter ligger procenttallet mellem 71 % og 83 %. Det viser en tendens, at legeskolelærere generelt har mødre, der var/er husmødre og eventuelt lavt uddannet og dermed besidder, hvad betegnes som samfundsmæssigt socialt dominerede positioner, også når de er beskæftiget på arbejdsmarkedet.

Med udgangspunkt i Bourdieus teori om kønsfordelingen i samfundet<sup>38</sup>, er legeskolelærernes<sup>39</sup> valg af profession ikke overraskende set i lyset af at ens habitus er et produkt af omgivelserne,

<sup>37</sup> Tal fra statistik Island viser f.eks. at i 1950 blev 4,3 % 20-årige kvinder uddannet med gymnasieeksamen, i 1970 var der 10,6 %, i 1990 var der 55,4 % og i 2009 var det 75,7 % af 20-årige kvinder der blev uddannet med gymnasieeksamen (Hagstofa Íslands5). Dette viser et stigende antal kvinder der færdiggøre gymnasiet i Island.

<sup>38</sup> I bogen, "Den maskuline dominans" (1998).

og at habitusen regulerer ens praksis inden for inkorporerede begrænsninger (Bourdieu 1990:55). Legeskolelærere har i relativt stort omfang mødre, der er hjemmegående eller i lavt estimeret lønarbejde. Via legeskolelærernes habituelle erkendelsesforhold<sup>40</sup> kan de opfatte disse sociale positioner som ”naturlige” for mødre og kvinder generelt, hvilket gør at de stræber mod at tilegne sig de færdigheder, de behøver for at kunne bestride lignende arbejdspositioner (underforstået at hjemmegående husmor er en arbejdsposition). Dette kan forstås ved, at habitus har trang til egen vedligeholdelse og forsvaret sig mod forandringer. Det har derfor tendens til at vælge et miljø der er før-tilpasset i størst mulig grad (Bourdieu 1990:60). I denne sammenhæng betragtes legeskolelærere ikke som mønsterbrydere – de følger derimod mønstre reguleret via deres habitus.

Dette understreges i Bourdieus påstand om, at opdelingen mellem kønnene er socialt konstrueret, men at den stadige reproduktion og forankring af kønsopdelingen, får den til at fremstå som uforanderlig eller ”naturlig”. Ens køn påvirker ens habitus, og dets skemaer for opfattelse, tænkning og handling. Aktørens ubevidste erkendelse af kønnenes roller via ens habitus, er dermed indlærte og reproducerede igennem familien og samfundets institutioner (Bourdieu 2007a:16,48,109). Med andre ord kan man antage, at legeskolelærerne tilstræbte en position, der mindede om husmoderrollen, men i takt med, at positionen som hjemmegående mor fortrængtes i samfundet, bevægede de sig mod et arbejde, som kunne betragtes som en erstatning af husmoderrollen. De indtog således en lignende social position på baggrund af deres kapitalressourcer. Det vil sige, at legeskolelærerne bevæger sig horisontalt mellem sociale positioner ved valg af profession i forhold til positionering i samfundet. Det modsatte tilfælde ville være, hvis de bevægede sig mod en social position, der kan betegnes som enten højere eller lavere placeret i samfundets hierarkiske orden - altså en vertikal bevægelse. I en historisk kontekst kan legeskolelærerarbejdet betragtes som en statslig godkendt profession til børnepassning og som indledningsvis nævnt - en professionalisering af husmoderrollen.

---

<sup>39</sup> Ifølge Sigríður Sveinsdóttir, der har opsyn med Lærerforbundets medlemstal, er 97,5 % medlemmer af Legeskolelærerfagforeningen er kvinder (Sveinsdóttir juni 2010). Imens specialet blev skrevet, skiftede fagforeningen fra at være en fagforening, som inkluderede alle legeskolelærere, til at være to fagforeninger. Det vil sige én til almindelige legeskolelærere og en anden til ledere af legeskoler og souschefer. Det procenttal der her omtales, udgør det samlede antal fra disse to fagforeninger.

<sup>40</sup> Bourdieu påpeger, at ”[v]irkningen af den symbolske dominans udøves ikke i de erkendende bevidstheders rene logik, men gennem de skemaer for opfattelse, vurderinger og handlinger, der konstituerer forskellige slags habitus; disse skemaer går forud for bevidsthedens beslutninger og viljens kontrol og ligger til grund for et erkendelsesforhold, der står meget uklart for det selv” (Bourdieu 2007a:52).

### 3.3. Legeskolelæreres reproduktionsmekanismer

Diagram 1 og 3 illustrer en periode, hvor legeskolelæreruddannelsens niveau bevægede sig fra at være en særlig skole med sin egne certifikater til at opnå et internationalt certifikat som universitetsuddannelse. Diagrammerne viser at årgang 1999 var den første årgang, der færdiggjorde en bacheloruddannelse på universitetsniveau. Det interessante i den sammenhæng, er at legeskolelærerne gennemsnitligt set ikke kan betegnes som normbrydere. De besidder altså nogenlunde tilsvarende kulturel kapital og dermed tilsvarende sociale position som deres forældre. De uddannes ganske vist på et højere niveau end deres forældre i takt med den generelle uddannelsesudvikling i samfundet, men fordi det netop er en almen tendens bliver resultatet, at de i praksis befinder sig tæt på deres forældres sociale placering.<sup>41</sup>

Denne vurdering kan sammenlignes med Staf Callewearts (1992) Bourdieuske diskussioner om grupperes forsøg på at opnå højere kapitalvolumen gennem opgradering af uddannelsesniveau. Han påstår, at mange grupper forsøger opgradering og på den måde tilstræber en vertikal bevægelse, mens det i virkeligheden viser sig som en horisontal bevægelse (Calleweart 1992:140). Med udgangspunkt i denne pointe, kan man sige, at når legeskolelærerne forsøger at bevæge uddannelsen mod et højere uddannelsesniveau og dermed forhøje professionens status i samfundet, så medfører det, at professionen i realiteten flytter sig horisontalt. Det vil sige i forbindelse med, at andre uddannelser forhøjes, så forhøjes hverken status eller kapitalvolumen af legeskolelæreruddannelsen og dermed betragtes legeskolelæreres sociale position på samme måde som før. Med andre ord kan professionen kravle op ad en uddannelsesstige, som det samtidigt også er tilfældet for mange andre uddannelser og dette medfører, at professionens uddannelsesniveau relativt betraget har samme sociale status som før.

En granskning af både diagram 1 og 3 viser, at legeskolelærernes fædre gennemsnitlig set besad/besidder socialt dominerede positioner. Det samme gælder mødrene, idet de enten er husmødre i hjem med relativ lav social position eller beskæftiger sig med arbejde, der kan forstås som havende en relativt lav social position. Det vil sige, at legeskolelærerne fortrinsvis rekrutteres fra hjem, der har beslægtede sociale positioner, hvilket også viser sig i forhold til kønsopdeling i hjemmet, idet mødrene oftest er hjemmegående indtil 1999. Dermed kan man

---

<sup>41</sup> Et eksempel i denne sammenhæng er, at fra 1995-1996 dimitterede 998 studerende med første universitetsgrad, hvorimod der i 2008-2009 var 2126 der dimitterede (Hagstofa Íslands6).

antage, at størstedelen af legeskolelærernes primære habitus<sup>42</sup> således bliver struktureret og udviklet under næsten identiske omstændigheder.

Med udgangspunkt i Bourdieu skaber disse omstændigheder objektive regelmæssigheder, idet habitus har en tendens til at generere den fornuft og fremgangsmåde, der er mulig indenfor grænserne. De objektive regelmæssigheder forventes at være godkendt af omgivelserne og påvirker dermed aktørens fremtid (Bourdieu 1990:56). Det vil sige, at de omgivelser habitus bliver struktureret under, påvirker valget af profession på grund af de objektive grænser omgivelserne, skaber. Det vil sige at det af aktøren opfattes som et reelt valg via habitusens skemaer. Ifølge Bourdieu deler aktører, der er i besiddelse af tilsvarende kapitalvolumen, en beslægtet social position i samfundet. Jo tættere aktørerne er på hinanden, desto større sandsynlighed er der for, at de deler interesse og lignende habitus (Bourdieu 1987b:5). Med andre ord er deres oprindelsesklasse med til at skabe en fælles interesselogik f.eks. en accept af økonomiske forhold, der svarer til deres oprindelseshjems økonomiske kapital. Man kan antage, at den symbolske magt, der forefindes i samfundets struktur, er med til at konstituere en bestemt profession via aktørernes konstruktion af habitus, det vil sige den måde legeskolelærernes habitus formentlig styrer deres interesselogik og deres accept af økonomiske omstændigheder.

Aktørens valg forstås også i forhold til vedkommendes fornemmelse af egen position. I forhold til Bourdieu inkorporeres i ens habitus en fornemmelse af ens position, idet aktøren ubevidst distancerer sig fra andre og samtidig placerer sig selv i samfundet. Denne fornemmelse påvirker så aktørens valg af profession (ibid.). Hermed bliver det muligt at inddrage den drivkraft, som aktørerne har for skabelsen af deres sociale position i forhold til, hvordan man individuelt og socialt forstår sin position og lever med denne. Begrundet i legeskolelærernes fornemmelse af egen sociale position, så vælger de dermed ubevidst andre professioner fra. Dermed reproducerer og lever de med den sociale position, som deres oprindelseshjem anses for at have besiddet. Det vil sige, at legeskolelærerprofessionen tiltrækker aktører, der har relativt lignende habitus og interesse.

I denne sammenhæng er det indlysende, i forhold til en forståelse af legeskolelærerprofessionen og dens kamp for højere status i samfundet, at inddrage deres valg af ægtefæller eller sambo. Det

---

<sup>42</sup> Kan forstås som professionens 'klassehabitus' (Bourdieu 1977:81).

vil sige, om de eventuelt bryder med deres sociale position via deres ægtefæller/sambos valg af beskæftigelse. Dette kan medvirke til et brud med deres hidtidige sociale position.

### 3.3.1. Legeskolelærernes sociale position med afsæt i ægtefællers/sambos beskæftigelse

I en forståelse af legeskolelærernes sociale position er det betydningsfuldt at undersøge, om de forsøger at bevæge sig op den sociale stige eller om de reproducerer deres oprindelsesklasse i forhold til deres egen oprindelsehjem sociale position udover deres valg af profession. Det kan blandt andet undersøges ved at se på legeskolelærernes valg af ægtefælle eller sambo med henblik på deres beskæftigelsesniveau. Det vil sige, den kulturelle og økonomiske kapital som deres ægtefæller/sambo besidder, kan belyse en tendens i forhold til legeskolelærernes søgning mod højere status i samfundet. Figuren herunder belyser tendensen:

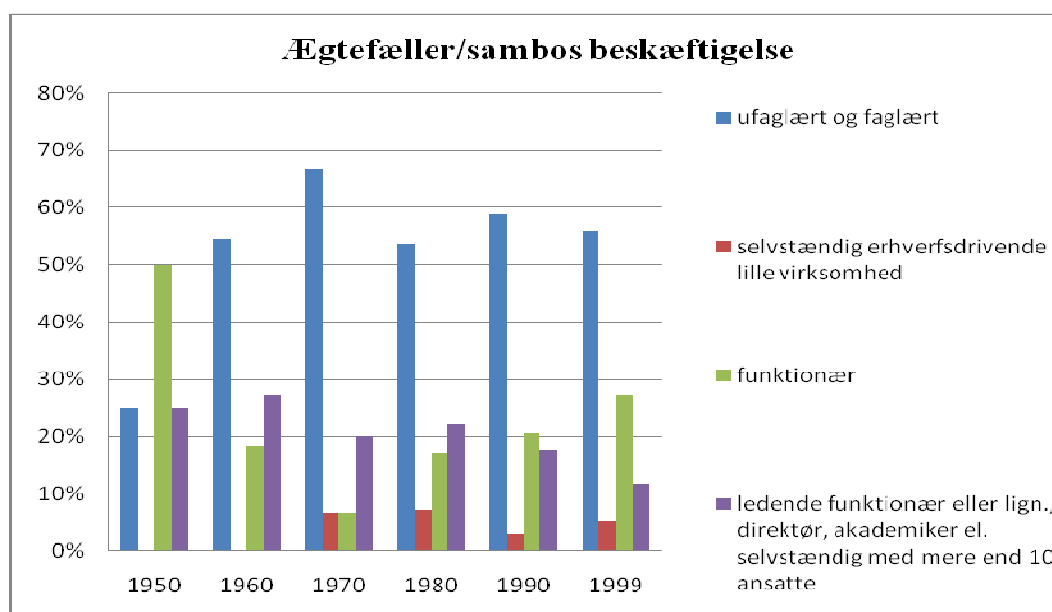


Diagram 4. Oversigt over legeskolelæreres ægtefæller/sambos beskæftigelse.

Statistik indsamlet fra Leikskólakennaratal (Gissurarson og Steinþórsson 2000).

Diagram 4 belyser en bevægelse, hvor de som har ægtefæller eller sambo i 1950 i højere grad end senere hen, var i et forhold med én, der enten havde mellemlang eller høj uddannelse



(funktionær eller med ledende rolle). Det vil sige, at de generelt set var i forhold med mænd, der betragtes som besiddende en høj social position. I denne sammenhæng skal det fremhæves, at i datidens målestok var uddannede legeskolelærere veluddannede kvinder, fordi de havde en højere uddannelse end folkeskolen. Dette tyder dog på, at de første, der blev uddannede til legeskolelærere, bevægede sig fra deres oprindelsesklasse til en højere social klasse primært gennem deres ægtefæller. Ti år senere, i 1960, har forholdet ændret sig. Diagrammet viser, derefter var flertallet af legeskolelærernes ægtefæller eller samboende ufaglærte eller faglærte. Med andre ord, da uddannelsen havde stabiliseret sig i samfundet og i takt med at uddannelsesniveaulet generelt steg i samfundet, blev tendensen blandt legeskolelærerne også, at man indgik i forhold med én, der var ufaglært eller faglært.

Indtil 1998 da legeskolelæreruddannelsen blev til en bacheloruddannelse, befandt uddannelsen sig på samme niveau i uddannelsessystemet som håndværksmæssige uddannelser. På denne måde reproducerede mængden af legeskolelærerne deres oprindelsesklasse samt kapitalvolumen og -komposition, som de var bærere af. Valget af ægtefæller eller sambo, der kommer fra tilsvarende segment som legeskolelærerne var dermed hyppigt forekommende. Man kan dermed tale om, at gruppen ikke forsøgte at bryde med sine arvede kapitaler og opgradere den sociale klasse eller styrke deres oprindelseshjems kapitalvolumen gennem deres ægtefæller. Tværtimod viser det sig, at legeskolelærerne gennemsnitligt set vælger en samlever, der besidder en beslægtet social position. Ifølge Bourdieu er det netop ens fornemmelse af egen position i samfundet, der medvirker til en slags slægtskabsfornemmelse med dem, der besidder tilsvarende positioner. Det påvirker bl.a. ens valg af samlever (Bourdieu 1987b:5). Derudover følger, at legeskolelærerne, ubevidst via deres erkendelsesforhold, ser ud til at vælge en samlever, som opfattes som at indehave tilsvarende social position og på den måde reproduceres den sociale klasse, de har oprindelse i.

### 3.4. Afrunding

Med afsæt i diagrammerne illustrerer jeg, at legeskolelærerprofessionen i høj grad rekrutteres fra et oprindelseshjem, der betragtes som en samfundsmæssigt domineret position, hvor mødre ofte er hjemmegående. Diagrammerne viser også, at aktørerne indenfor professionen i relativ målestok viser sig ikke at være normbrydere og stræbe efter højere social position end deres forældre. Ej heller i deres valg af samlever. Det vil sige, at legeskolelærernes sociale baggrund er relativt homogen og deres tilstæbelse mod højere kapital betragtes ikke som at være indskrevet i deres habitus. Dette fordi, de tiltrækkes af professioner og samlever, der anses for at besidde tilsvarende social position som deres oprindelsesbaggrund. Med afsæt i Bourdieu anser jeg ikke denne homologi for at være en logisk eller naturgiven struktur, men derimod som socialt konstruerede strukturerende mekanismer, der ligger bag opdelingen i samfundet. Opdelingen kommer gennem sociale reproduktionsmekanismer efterhånden til at fremstå som naturlig. Den befinder sig overalt i samfundet, via tingenes logik bliver kropsliggjort i aktørernes habitus og får gennem skjulte mekanismer indflydelse på aktørens erkendelse af dominansforholdet i samfundet (Bourdieu 2007a:52). Man kan herudfra antage, at legeskolelærere generelt set formodes at ville tilstræbe at reproducere deres oprindelseshjems sociale position. Dermed underordner legeskolelærerne sig opdelingen og dominansforholdet i samfundet. Heraf følger at legeskolelærerprofessionen tiltrækker aktører, der anses for at have en social baggrund i relativt lavt positionerede sociale klasser.

I denne sammenhæng betragtes legeskolelærerprofessionen at omfatte aktører der ikke tilstræber at bryde med deres sociale position, men derimod er tiltrukket af omgivelser, der opfattes som værende før-tilpassede. Med andre ord giver legeskolelærernes erhvervsstrategier ikke udtryk for aktørernes vertikale men derimod horisontale sociale mobilitet. Dette viser, at indenfor legeskolelærerprofessionen findes en potentielt stor gruppe, der ikke har et inkorporeret initiativ for forandring af deres sociale position. De erkender ubevidst dominansforholdet i samfundet og indgår i det magtfelt, der tilhører deres sociale position. Man kan hævde, at legeskolelærere har en tendens til at vælge at være i selskab med andre, der deler lignende oprindelsesklasse og livserfaringer og dermed vælger en profession, der betragtes som før-tilpasset. Dermed kan man sige, at legeskolelærerprofessionen i samfundet opfattes som relativt lavt stillet i samfundets hierarkiske orden. Som før nævnt, kan denne diskussion ikke konkludere noget om hver enkelt

legeskoletærers habitus, men giver en forestilling om professionens sociale status og legeskoletærers reproduktionsmekanismer i forhold til deres sociale baggrund og oprindelsesklasse med udgangspunkt i habitusbegrebet.

Afslutningsvis skal det pointeres at denne diskussion ikke siger noget om legeskoletærprofessionen gennem de sidste ti år. Et udpluk af legeskoletærere fra 2010 kunne eventuelt angive nogle informationer vedrørende ændringer i rekrutteringsgrundlaget i professionen efter, at uddannelsen blev højnet til masterniveau. Med andre ord, hvordan dem, der har færdiggjort legeskoletærereksamen i 2010 har en anderledes social baggrund og position end de tidligere legeskoletærere, eftersom uddannelsen har været på universitetsniveau i længere tid. Med afsæt i rekrutteringsgrundlagets udvikling lige fra opkomsten af professionen kunne det tyde på, at rekrutteringsgrundlaget ikke vil blive særlig forandret, ej heller professionens akkumulerede kapital. I relation til, at samfundet er under stadig udvikling og befolkningen i højere grad bliver uddannet på bachelor eller masterniveau, bevirker også til, at legeskoletærernes forældre har højere uddannelse samtidig med at mødrene i mindre grad er husmødre, men er uddannede og udarbejdende kvinder. Efterfølgende kan man hævde, at legeskoletærernes sociale baggrund og deres oprindelseshjems sociale position bevæges proportionalt med andre individer i samfundet. I virkeligheden medvirker det til, at deres sociale position formodentlig bevæger sig horisontalt og derfor ikke ændrer på den hierarkiske orden i samfundet og professionens position.

## 4. Legeskolelærernes positioneringskamp

### 4.1. Introduktion

I de foregående kapitler har jeg for det første gennemgået legeskolelærerprofessionens historie i store træk for at få en bedre forståelse af professionens udvikling i det islandske samfund. Derefter har jeg analyseret professionen i sig selv, hvilke individer legeskolelærerprofessionen tiltrækker og hvad det angiver om professionens status. I dette kapitel danner professionens historie igen grundlaget, men med et uddybende blik, idet at de historiske pointer jeg anskuer som betydningsfulde i professionens kamp om højere status i samfundet fremhæves og diskuteres. Med andre ord, bliver historien uddybet, diskuteret og analyseret i forhold til den kamp som legeskolelærerprofessionen har udkæmpet i det islandske samfund for forhøjelse af status og en forbedring af professionens sociale position, med henblik på professionens ydre rammer<sup>43</sup>. Dette skal forstås i sammenhæng med professionens selvforståelse og hvem legeskolelærerne kollektivt har defineret sig i forhold til. Jeg bestræber mig på at holde mig til en kronologisk orden, idet forskellige betingelser og forhold for legeskolelærerne varierer med tiden og afføder forskellige selvforståelser og betydninger hos professionens aktører. For at undersøge dette gør jeg brug af det historiske materiale og mine interviews med legeskolelærere. Derudover gør jeg brug af en interviewsamling, *Spur í sögu stéttar* (2010). Den indeholder interviews med forskellige legeskolelærere lige fra de første foregangskvinder til arbejdende legeskolelærere før og nu. De reflekterer på forskellig vis over en række ændringer, der er sket inden for professionens historie<sup>44</sup>.

Bourdieu's teori om den symbolske kamp anvendes som analysegrundlag til at forstå og forklare legeskolelærerforeningens, legeskolelæreruddannelsen og aktørernes strategier i kampen. Med andre ord inddrages legeskolelærernes aktuelle samfundsmæssige kamp og den indvirkning det politiske felt har for professionens opnåelse af sine egne målsætninger for højere social position. I forlængelse heraf inddrages Bourdieus pointe om den magt, som det politiske felt besidder i

---

<sup>43</sup> Det vil sige professionens strategier i forhold til organisering, udvikling af uddannelsesniveauer og forskellige symbolske strategier. Dermed er strategier i forhold til professionens faglighed og synliggørelse ikke omdrejningspunktet.

<sup>44</sup> Det skal dog understreges, at bogen er lavet af legeskolelærerfagforeningen i forbindelse med dens 60 års jubilæum og jeg er opmærksom på det forhold, at bogen er skrevet fra professionens synsvinkel og udelukkende indeholder et positivt syn på professionens strategier og fremgangsmåder i kampen mod højere status og anseelse.

samfundets hierarkiske orden og den betydning feltet har på legeskolelærernes kamp og legitimation af forskellige gerninger. I diskussionen af legeskolelærernes opfattelse af deres profession i en samfundsmæssig kontekst, det vil sige professionens selvforståelse, inddrages antropologen Richard Jenkins' perspektiv på gruppeidentifikation og kategorisering.

Inden den egentlige diskussion igangsættes, vil jeg introducere Bourdieus forklaring af den symbolske kamp. Ifølge Bourdieu handler den symbolske kamp om indføring af den vision eller de normer, der er gældende i overensstemmelse med samfundet og den opdeling, der er til stede i det. Opdelingen viser sig eksempelvis i klassifikationer af køn, alder, etnicitet eller nation (Bourdieu 1987b:13). I denne sammenhæng opfattes legeskolelærernes kamp som en symbolsk kamp for at kunne ændre på de i samfundet indlejrede definitioner eller syn på legeskolelærerområdet til egen fordel. Den slags kamp mener Bourdieu, at forskellige klasser og undergrupper af klasser deltager i, for at kunne reproducere deres sociale positioner i en omdannet form (Bourdieu 1996:43). For at legeskolelærerne kan opnå deres mål, har de brug for at være i besiddelse af en symbolsk magt eller kapital, der anerkendes af samfundet. Den symbolske magt skal forstås som magten til at pålægge og indlejre principper om konstruktionen af virkeligheden i den sociale aktør. Magten kan dog kun udøves på de mennesker, som anerkender dem, der udøver magten. Det handler altså om magten over ord, der bruges til at beskrive de grupper eller institutioner, som mennesker mener de er en del af (Bourdieu 1987b:14, Bourdieu og Wacquant 1996:133). Det vil sige, at et felt eller en gruppe ligesom legeskolelærerprofessionen, der er i besiddelse af symbolsk magt eller kapital, kan have indflydelse på de visioner eller normer der forefindes i samfundet og som kan medvirke til omdannelse af gruppens sociale position og dermed samfundsmæssige status. Det kan således bevæge gruppens sociale position vertikalt eller horisontalt indenfor samfundets hierarkiske orden. Bourdieus pointer er relevante i en forståelse af nærværende analyse, idet de giver en forklaring på, hvorfor professionen engagerer sig i den symbolske kamp og det magtspil, der findes i samfundet.

## 4.2. Placeringen af legeskolelærerne i samfundet i opstartsfasen

Når vi går tilbage i historien og forsøger at forstå det grundlag, som legeskolelærerprofessionen udspringer fra, det samfund professionen begyndte sin dannelsesrejse i, er opfattelsen af barndommen og kvindernes rolle af væsentlig betydning. Barndommen som et særligt fænomen begyndte at udvikle sig i starten af 1900-tallet. Børn havde en relativ lav status i samfundet, eftersom de ikke havde en stærk og magtfuld stemme i samfundet. De børn, der gik på daghjem blev anset for nogle små skabninger, der skulle reddes fra fattigdom og sociale vanskeligheder. Kvinder i samfundet påtog sig således denne opgave, hvilket er i overensstemmelse med den gældende kønsopdeling i samfundet<sup>45</sup>, hvor børnepasning i gennem tiderne har været kvindernes opgave og inkluderet i den traditionelle husmoderrolle. Set ud fra et Bourdieusk perspektiv, kan husmoderopgaverne konverteres til det, som han kalder for det reproduktive arbejdes opgaver i samfundet. Bourdieu argumenterer for, at opdelingen af produktive og reproduktive opgaver universelt set er baseret på en kønsopdeling af biologisk og socialt arbejde med produktion og reproduktion. I disse opdelinger fastholdes mændenes forrang i samfundet, eftersom de får tildelt den mest gunstige position (Bourdieu 2007a:47). Det vil sige, at legeskolelærernes arbejde, fra dette perspektiv opfattes som et underkastet arbejde i en samfundsmæssig kontekst, fordi arbejdet fortolkes som en del af det reproduktive arbejde. Der er således tale om en rolle eller et arbejde, der har ikke været omregnet til økonomisk kapital i gennem tiderne. Denne problematik behandles også af Bourdieu i hans analyser af franske samfundsforhold. Her argumenterer han for, at den traditionsbårne opdeling mellem kønnene var med til at forringe husmoderrollens værdi på arbejdsmarkedet (ibid.:125). Den anses også som at have en lav samfundsmæssig status på grund af, at det er et kvindedomineret arbejdsområde og udsprunget fra husmoderens arbejdsdomæne. Med andre ord anses det som, at legeskolelærernes arbejde har en lav status i en samfundsmæssig kontekst i starten. Dette afspejles i professionens første lønkontrakt<sup>46</sup> og i Elin Torfadóttirs (legeskolelærer fra 1948) fortælling om andres syn på hende som arbejdende kvinde.

I bogen 'Spur í sögu stéttar', siger hun ”*Jeg blev gift med min mand, efter jeg var blevet uddannet legeskolelærer. Da spurgte folk min mand meget seriøst, om han var syg eller ikke gad arbejde, fordi det syntes absurd, at kvinder var på arbejdsmarkedet, hvis de var gifte. Jeg*

---

<sup>45</sup> Flere mænd end kvinder blev uddannede og mændene arbejdede, mens kvinderne var hjemmegående. Igennem hele 1900-tallet har omkring 90 % af de arbejdsduelige mænd arbejdet, mens omkring 35 % af kvinder frem til 1960 (Jónsson og Magnússon 1997:216).

<sup>46</sup> Idet månedslønnen var langt under de lavest lønnede arbejdere i Reykjavík.

*påpegede, at jeg havde uddannet mig i to år og selvfølgelig havde lyst til at vide, hvordan det var at arbejde som legeskolelærer. Jeg skulle altid undskylde mig selv, men sådan var det, da kvinderne begyndte at træde ind på arbejdsmarkedet*” (egen oversættelse, Jónsson og Helgadóttir 2010:67). Denne fortælling beskriver den forestilling, som professionen i sin opkomst måtte bekæmpe og som placerede kvinden i en fastlåst rolle som hjemmegående, efter hun havde indgået ægteskab med en mand. Med afsæt i Jenkins pointer om, at gruppeidentifikation bl.a. dannes i forbindelse med andres kategoriseringer af gruppen (Jenkins 2006:112), kan man antage, at det er relevant for professionen at forsøge at omdanne de samfundsmæssige normer, der anses for at være generelle i disse tider. Det vil sige at danne en kollektiv samfundsmæssig opfattelse af, at det er fuldt acceptabelt at være en arbejdende gift kvinde. Denne fortælling beskriver også en kvinde, der er klar til at forsvare sin uddannelse og arbejdsposition. Dette kan anses som en ansporing til den senere kvindefrigørelse.

Med denne lave samfundsmæssige status i bagagen og hvad man kan anse for at være en meget domineret social position, ser det ud til at den nye profession, som legeskolelærerprofessionen var, tilstræbte en højere status i samfundet. Þórhildur Ólafsdóttir, en af professionens foregangskvinder havde for eksempel åbnet en stue i sin institution i 1945, der blev kaldt legeskole<sup>47</sup> og som var forbeholdt børn, der ikke havde brug for socialhjælp. Dette tiltag kan betragtes som professionens første skridt i at højne daginstitutionernes status i samfundet. Det handlede om at ændre en samfundsopfattelse af daghjemmene som andet end sociale ydelser og forstå den pædagogiske praksis som noget, der kunne gavne alle børns opvækst og udvikling. Valborg Sigurðardóttir beskriver, hvordan folk der havde studeret i udlandet og kendte lidt til offentlig børnepasning, ansøgte om plads til deres børn på legeskolerne (Einarsdóttir 2004:147). Det ser således ud til at mennesker med relativt høj kapital i samfundet, ønskede en plads til deres barn i en legeskole.

Fra et Bourdieu-inspireret perspektiv kan det ses som en del af en proces, der er med til at højne legeskolelærerprofessionens status i samfundet, hvilket kan medføre, at de institutioner legeskolelærere arbejder på, efterhånden bliver mere værdsat af det øvrige samfund. Dette hænger sammen med Bourdieus argument om, at den sociale position, i forhold til den produktion et individ varetager, har indflydelse på vedkommendes sociale position (Bourdieu

---

<sup>47</sup>Uddybet i det historiske kapitel i dette speciale.

2009:139). Dette kan også forstås i sammenhæng med den opfattelse, at barndommen var på vej mod at blive anskuet som et særligt domæne. Dette kan også betyde, at hvis institutionerne anses for vigtige i en samfundsmæssig kontekst, så får legeskolelærerprofessionen følgelig en bedre position. Legeskolernes pædagogiske praksis udviklede sig til at være mere end blot en social ydelse. Som beskrevet i legeskolelærerområdets historie, anses legeskoler i dag som vigtige for samfundets funktion. Dermed vil næsten alle forældre i nutidens samfund benytte sig af legeskoler og de opfattes ikke længere som et sted til børn, der lever i sociale vanskeligheder<sup>48</sup>.

Man kan hævde, at daginstitutioner<sup>49</sup> og legeskolelærerprofessionen som udgangspunkt havde en relativt lav status i samfundet. Legeskolelærerne udfører en praksis, der opfattes som en del af husmoderrolle til beskyttelse af børn med lav social position. Dermed kan man sige, at legeskolelærernes praksis er en reproduktiv arbejdsopgave. Udspillet fra 1945 om at danne legeskoler tilegnet børn fra velfungerende hjem, ser ud til at have været en brugbar metode til at ændre samfundets opfattelse af institutionerne. Således gør professionen sig betydningsfuld for samfundets funktion. Ændringen skete dog ikke med ét slag. Det var en udvikling, der skete gennem brug af flere strategiske handlinger fra professionens side, hvilket belyses i følgende afsnit.

#### **4.2.1. Legeskolelærerne som professionsgruppe**

I dette afsnit diskuterer jeg, hvordan foregangskvinderne beskrives af andre i legeskolelærerprofessionen og hvorledes professionen begynde at blive opfattet som en professionsgruppe i samfundet. Legeskolelærerprofessionens foregangskvinder, der blev uddannet i udlandet og de som blev de først uddannede fra Pædagogskolen, beskrives af andre i professionen som stærke og farverige karakterer (Jónsson og Helgadóttir 2010). Flere steder i bogen, *Spor í sögu stéttar* (2010), nævnes disse kvinder. De bliver beskrevet som værende i besiddelse af hver deres pædagogiske principper og ledelsesstil på institutionerne. Disse første ledere af daghjem og legeskoler blev knyttet til navnet af den institution, de var ledere af, og derfor sammenligner legeskolelæreren, Hildur Skarphéðinsdóttir, dem med islandske

---

<sup>48</sup> Ordet daghjem blev slettet i 1991 ved lov, dermed blev dagtilbudsområdet ikke længere delt op i to dele, men kun en der alle forældre måtte benytte til sit barn uanset familiens omstændigheder eller vilkår.

<sup>49</sup> Det vil sige daghjem og legeskoler.



'odelsbønder'<sup>50</sup>. Ligeledes siger hun, at der blandt de studerende var en vis ærefrygt forbundet med disse kvinder, men så længe de studerende gjorde som 'odelsbonden' ønskede, så fik det ingen følger (Skarphéðinsdóttir i Jónsson og Helgadóttir 2010:56). Man kan således forstå forstanderinderne som autoritetsstærke forbilleder, som de studerende kunne spejle sig i og identificere deres legeskolelæreridentitet i forhold til. Eftersom forstanderinderne skabte forskellige professionsidentiteter med hver deres personlige præg, var der derfor på dette tidspunkt ikke tale om en egentlig kollektiv professionsidentitet.

Inden de første legeskolelærere blev uddannede, dannede de en fagforening<sup>51</sup>. Det viser at de alligevel havde en forståelse af sig selv som tilhørende en gruppe, der bør stå sammen, og som har noget til fælles - altså en gruppe for sig selv. Ud fra Jenkins' perspektiv kan en gruppe, ligesom legeskolelærerne ikke udgøre en gruppe i sig selv, før de bemærkes af andre i samfundet og før de er blevet identificeret som bærere af nogle fælles interesser (Jenkins 2006:113). De foregangskvinder, der uddannede sig i udlandet så ikke ud til at have dannet et indbyrdes fællesskab. De blev opfattet som individuelle 'odelsbønder', der herskede på deres institution. De har dog alligevel været en kategori i samfundet, som i hvert fald var kendt af dem, der havde børn i deres institutioner. Men det ser ikke ud til at de ikke blev opfattet som en professionsgruppe. Dette var noget, som de nyuddannede fra Pædagogskolen efter alt at dømme ville gøre noget ved. For at blive til en social kategori skal den anerkendes af de fleste i samfundet (ibid.). Det vil sige, at når en gruppe vil anerkendes af samfundet og dermed bliver til en social kategori, har de brug for at samfundet lægger mærke til dem som en gruppe med fælles interesser. Derfor kan man sige, at dannelsen af en fagforening er en væsentlig faktor, fordi, at der bliver lagt mærke til gruppen.

En anden betydningsfuld faktor i forhold til, at legeskolelærernes kunne bemærkes og blive identificeret af samfundet som en gruppe var Pædagogskolen. Denne bemærkning og identificering af samfundet, sker ifølge Bourdieu, når en gruppe af individer har dannet et organ, der har autentiske symboler og er udstyret med talsmænd, der handler og taler på gruppens vegne (Bourdieu 2009:205). Med udgangspunkt i dette, kan Pædagogskolen fortolkes som professionens første organ med en talsmand. Skolelederen repræsenterede således uddannelsen

---

<sup>50</sup> Bonde der ejer en stor jord og har folk der arbejder på hans gård. I gamle dage var disse bønder magtfulde i det islandske samfund og folk havde stor respekt for disse.

<sup>51</sup> De første uddannede legeskolelærere dannede en fagforening i 1948.

og dens position i samfundet. I min gennemgang af historien fremhævede jeg Valborg Sigurðardóttir som en af professionens fremtrædende talskvinder, de årtier hun var rektor i Pædagogskolen. Det er væsentligt at pointere, med udgangspunkt i Bourdieus tankegang, at en aktørs position i samfundet har indflydelse på aktørens mulighed for at kæmpe for at indføre sin sandhed og at få den godkendt af andre (Bourdieu 1987b:11). Sigurðardóttir besad således en højere kulturel og økonomisk kapital end dem, der blev valgt til formand for professionen de første år. Dette skyldtes både Sigurðardóttirs uddannelsesforløb og arbejdsposition. Det er således betydningsfuldt at fremhæve, at for at en aktør kan agere succesfuldt i feltets magtspil må vedkommende være udstyret med en habitus, der indebærer en erkendelse og anerkendelse af feltets spilleregler (Bourdieu 1976:118). Jeg antager således, at Sigurðardóttir må have en habitus og social position, der giver hendes stemme indflydelse i samfundet, og at hun er i stand til at forstå de spilleregler, der kræves for at kunne stabilisere Pædagogskolen i samfundet. Alt dette medfører, at legeskolelærerne efterhånden opnår anerkendelse som en professionsgruppe i det islandske samfund.

Opsummerende kan jeg sige, at Sigurðardóttir anses som en prestigefuld aktør inden for legeskolelærerprofessionen, især i opstarten af professionen, hvor hun ledede professionens uddannelsesinstitution. Ligeledes træder også de første uddannede legeskolelærere frem som kraftfulde kvinder, der danner professionens andet organ – Legeskolelærernes fagforening. Oprettelsen af disse to organisationer, Pædagogskolen og fagforeningen, medførte at professionen på organiseret vis kunne begynde at tilkæmpe sig en højere status og anseelse indenfor det politiske felt, dermed i samfundet.

#### **4.2.2. Faglig organisering af legeskolelærerne**

I det følgende afsnit illustrerer jeg, hvilken betydning det politiske felt har for legeskolelærerprofessionens kamp og hvordan legeskolelærerne træder ind i feltet. Som nævnt i ovenstående afsnit, var de første legeskolelærere i Island, relativt hurtige til at danne en fagforening, og de udnævnte en formand, der formåede at tale på professionens vegne i samfundets forskellige felter. Især i det politiske felt viste hendes stemme sig at være afgørende. I forlængelse heraf inddrager jeg Bourdieus artikel ”The Force of Law” (1977), der behandler den magt, som det juridiske felt har i samfundet. De fleste af Bourdieus eksempler i teksten

kommer fra Frankrig, men i forhold til nærværende diskussion er Bourdieus pointer relevante, fordi de belyser, hvordan det juridiske felt understøtter staten eller dens regering i en legitimation af samfundets orden. De anskueliggør ligeledes forståelsen af betydningen for legeskolelærerprofessionens deltagelse i spillet i det politiske felt, hvori statens regering udgør en stor del. Ifølge Bourdieu foregår grupperes symbolske kamp i det politiske felt nemlig via gruppernes repræsentanter (Bourdieu 1987b:14). Dette viser vigtigheden af legeskolelærernes evne til at kunne organisere sig for at kunne tilkæmpe gruppen anerkendelse og højere status.

Legeskolelærernes fagforening kæmpede ligeledes for at blive en del af en større enhed, ASÍ<sup>52</sup>. I 1949 da fagforeningen første gang ansøgte om medlemskab fik de afslag. Efterfølgende besluttede fagforeningen sig for at udnævne en ny formand, der skulle tale på legeskolelærernes vegne i forsøget på at få adgang til ASÍ. Elín Torfadóttir belyser i *Spor í sögu stéttar*, på hvilket grundlag den næste formand, Elínborg Stefánsdóttir, blev valgt. Hun fremhæver især formandens egenskaber: hun var dygtig til sine studier i Pædagogskolen, hun kunne opføre sig passende i forskellige situationer og hun havde desuden arbejdet hos den islandske præsidentfrue. Disse kvaliteter var ifølge Torfadóttir af stor betydning for at kunne fungere som øverste del af ledelseskredsen indenfor professionen (Jónsson og Helgadóttir 2010:69). Det tyder på, at legeskolelærerne til en vis grad havde en fornemmelse for magtspillet og kapitalernes betydning. Dette kan aflæses ud fra den betragtning, at hun som blev valgt ud fra nogle kriterier, der viste, at hun havde en høj social kapital i form af netværk, og også relativt højt kulturel kapital. På den baggrund blev hun anmodet om at stå i spidsen for gruppen i forhandlingerne om at blive en del af ASÍ.

Det lykkedes efterfølgende for den lille Legeskolelærerfagforening at blive en del af det store forbund, ASÍ, der havde mere social kapital og større indflydelse i samfundet. Efterfølgende kunne fagforeningen anses for at være en betydningsfuld organisation med formand og med eget kontor og logo. Dannelsen af legeskolelærerforeningen og udnævnelsen af en formand kan siges at have været af afgørende betydning for professionen både for at kunne eksistere som en gruppe i samfundet og for at kunne deltage i magtspillet i det politiske felt. Dette understreges også af en pointe fremsat af Bourdieu, nemlig at en gruppe kun eksisterer igennem sin talsmand indenfor det politiske felt. Han fremhæver også, at en gruppe af aktører kun kan blive til en kraft, der

---

<sup>52</sup> De forenede fagforbund i Island, der på dette tidspunkt rummede mange forskellige professioner for eksempel bogtrykkere, arbejdskvinder og matroser (Asi.is1).

bliver lyttet til indenfor det politiske felt, hvis aktørerne formår at underordne sig talsmanden. Dette bliver mere afgørende for gruppen jo mere socialt domineret den er (Bourdieu 2009:204). Det vil sige, at efter dannelsen af Legeskolelærerfagforeningen, blev der lagt mærke til legeskolelærerprofessionen inden for det politiske felt. Det er ligeledes betydningsfuldt, at legeskolelærerne kan acceptere formanden, så foreningen kan opnå en bedre position inden for det politiske felt. Legeskolelærere på dette tidspunkt havde relativt lav social kapital. De udgjorde en gruppe på lidt over 30 medlemmer, der, som beskrevet i kapitel om professionens sociale baggrund, besad en relativt lav akkumuleret kulturel og økonomisk kapital. Ifølge Bourdieu har grupper i samfundet forskellig adgang til det politiske felt. Der er således forskellig adgang til professionelle aktører eksempelvis politikere (Bourdieu 2009:172). I forlængelse heraf vil jeg argumentere for at det er betydningsfuldt for Legeskolelærerfagforeningen at blive modtaget i et stort og etableret forbund, der i forvejen har en vigtig stemme i debatterne indenfor det politiske felt.

Ovenstående illustrerer, at legeskolelærerprofessionen havde en sans for spillet i det politiske felt, hvori de danner en fagforening og bliver en del af ASÍ. I min fortolkning af Bourdieu, at felt betragtes som et netværk af objektive relationer mellem forskellige positioner, er det nærliggende at belyse legeskolelærernes kamp inden for det politiske felt i forhold til de professioner, som de identificerede sig med og de organisationer, der gennem historien har påvirket deres kamp (Bourdieu 1996:84,98). Det belyses i følgende afsnit.

### **4.2.3. Legeskolelærernes relation til andre professioner**

Samtidig med, at legeskolelærerne havde opnået en form for anerkendelse i samfundet som en professionsgruppe, var de stadig de lavest lønnede<sup>53</sup> arbejdere i Reykjavik. De havde altså en meget lav økonomisk kapital sammenlignet med andre lønmodtagere. Hvis legeskolelærerne ønskede at blive betragtet som en rigtig profession, kunne en mulighed være at bruge andre professioner at definere sig i forhold til. Det kunne både have en praktisk betydning eksempelvis i forhold til komparation i lønforhandlinger og rettigheder, men derudover kunne det også have en betydning for dannelsen af legeskolelærernes selvforståelse som profession. I dannelsen af

---

<sup>53</sup> Frem til 1965

gruppeidentitet kan legeskolelærerprofessionen således ikke forstås som et isoleret fænomen, men det skal forstås i sammenhæng med andre af samfundets grupper og professioner. Fordi gruppeformationer dannes gennem dialektiske processer, var det en central del af skabelsen af legeskolelærerprofessionen, hvordan den relaterede sig til andre.

I forlængelse heraf kan man fremhæve de grupper eller professioner, som legeskolelærerne definerede sig i forhold til for at blive anerkendt som profession. Antallet af professioner, der kunne sammenlignes med legeskolelærerprofessionen omkring 1950, var ganske få. Eftersom børnepasning opfattedes som en del af husmoderrollen, vil det være nærliggende at sammenligne legeskolelærere med husmødre. De mest populære uddannelsesinstitutioner for kvinder, på dette tidspunkt, var Husmoderskolerne, som der var mange af rundt om i landet. Her var hensigten at forberede kvinder til husmoderrollen og arbejdet på store bondegårde. Derudover var andre uddannelser såsom sygeplejeskole og jordmoderskole også nogle af kvindernes foretrukne valg (Karlsson og Ragnarsson 2006:319,322). Disse professioners praksisfelt kan også forstås som en del af den traditionelle husmoderrolle og som samfundets reproduktionsopgaver, på grund af de pleje- og omsorgsaktiviteter professionerne beskæftigede sig med.

Omkring 1950 var halvdelen af eleverne i Lærerskolen kvinder, dog var folkeskolelærerprofessionen ikke nær så kvindedomineret, som den er i dag (Kaaber og Kristjánsdóttir 2008:18). Desuden beskæftigede folkeskolelærerne sig med børn ligesom legeskolelærerne. Ideen var fra starten, at legeskolelæreruddannelsen skulle blive en del af lærerskolen. Med andre ord kunne legeskolelærerne have en interesse i at skabe distance til husmoderskolernes uddannelser, hvis de ville oparbejde en stærk faglig professionsidentitet. Det så således ud til at også legeskolelærernes opmærksomhed i stedet rettede sig mod professionsgrupper, der havde opnået en stabil position i det islandske samfund gennem længere tid. Det vil sige, at sygeplejerske- og folkeskolelærerprofessionen blev de professioner legeskolelærerne definerede sig i forhold til i de første årtier.

De professioner, som legeskolelærerforeningen i sin første "virkelige" lønstrid i 1951, sammenlignede sig med, var sygeplejersker og folkeskolelærere (Ólafsson 2000:23-4). Legeskolelærerforeningen var lige blevet en del af ASÍ, og opfattede sig tilsyneladende som en ordentlig profession, fordi de nu kunne identificere sig med andre professioner i ASÍ. Iðunn

Gísladóttir, foreningens kasserer på dette tidspunkt beskriver, hvordan Sumargjöf anså fagforeningens krav om løn som en respektløs handling fra fagforeningens side. At fagforeningen sammenlignede legeskolelærerprofessionen med sygeplejersker og folkeskolelærere vakte ligeledes forargelse i Sumargjöfs bestyrelse, da de efter hendes opfattelse anså dem som unge kvinder i kjoler (Gísladóttir i Ólafsson 2000:24). Dette er udtryk for, at Sumargjöf i virkeligheden ikke var parat til at identificere professionen som en rigtig profession, der havde brug for højere lønforhold og som til en vis grad kunne sammenlignes med stabiliserede professioner. Lára Gunnarsdóttir (legeskolelærer i 1951) siger også, i *Spor í Sögu stéttar*, at befolkningen så ned på legeskolelærerområdet (Jónsson og Helgadóttir 2010:111). Dermed kan man hævde, at professionen opfatter sig selv som værende lavt placeret i samfundets hierarki. Gísladóttirs beretning viser også, at Legeskolelærerfagforeningen tidligt i forløbet definerede professionen med udgangspunkt i folkeskolelærerprofessionen.

I det følgende beskrives legeskolelærernes initiativ for at opnå en forståelse i samfundet af dem som en professionsgruppe. I forlængelse heraf vil jeg fremhæve Lára Gunnarsdóttirs (legeskolelærer i 1951) beskrivelse i 1970, af tiltag fra legeskolelærernes side, som skal forstås som en af gruppens symbolske strategier for at blive set i det islandske samfund. Gunnarsdóttir fortæller om den stolthed de nyuddannede legeskolelærere og deres fagforening havde i forbindelse med deres legeskolelærerrolle. De lavede en aftale med et firma i Reykjavik om at sy specielle jakker til dem. På det tidspunkt blev der kun lavet sådanne jakker til mænd, så legeskolelærerne fik lavet jakker med knapper på den 'rigtige' side, sådan som det så ud for kvindetøj på daværende tidspunkt. Gunnarsdóttir fortæller, at folk på gaden kunne genkende dem som legeskolelærere (Gunnarsdóttir 1970:5). Udover at det vidner om en stolthed over at være professionel legeskolelærer, så viser det samtidig, at det er en af de måder, hvorpå legeskolelærerne synliggjorde sig selv i samfundet. I min fortolkning af Jenkins, kan man antage, at de dermed bliver konstitueret i samfundet som en gruppe. De fremstår som en særegen gruppe, blandt andet fordi de står i den samme situation og har en fælles position som legeskolelærere (Jenkins 2006:113). Dette initiativ så ud til at lykkes, fordi professionen dermed bliver lagt mærke til på gaden og dermed også opfattet af en bredere befolkning som en gruppe, der har noget til fælles. Det er dermed et skridt på vejen mod at blive anerkendt samfundsmæssigt som profession (eller semi-profession).

Med afsæt i ovenstående, vil jeg argumentere for, at legeskolelærerprofessionen kæmper for at samfundet anerkender dem som en særlig gruppe, bl.a. ved at de synligt at skille sig ud.

Legeskolelærerprofessionen definerer sig fra starten med afstand til husmoderrollen, men sætter opmærksomhed mod mere stabile professioner især folkeskolelærerprofessionen. Denne tendens er fremtrædende gennem legeskolelærerprofessionens bevægelse mod højere status og anseelse, men har også løbende været genstand for tvivl og diskussion i fagforeningen. Dette illustrerer jeg nærmere i den følgende diskussion.

### 4.3. Vejen mod folkeskolelærerprofessionen

I forhold til ovenstående diskussioner er det bemærkelsesværdigt, at legeskolelærerprofessionen viser sig at være en særlig profession, der er klar til at kæmpe for sin tilblivelse i samfundet, samtidig med at de organiserer sig for at deltage i kampen inden for det politiske felt. I starten af deres organiserede kamp om lønstigning og forskellige rettigheder, retter de opmærksomheden mod folkeskolelærerprofessionen, idet de har opnået forskellige rettigheder modsat legeskolelærerne på dette tidspunkt. I det følgende diskuteres den måde legeskolelærerprofessionen har nærmet sig folkeskolelærerprofessionens position i den samfundsmæssige kontekst.

#### 4.3.1. Legeskolelærer monopolstilling på deres praksisområde

I en gennemgang af historien fremgår det, at daghjem/legeskoleområdet bliver mere omfattende og at Reykjavik kommune i gennem 50'erne og 60'erne gradvist indgår i samarbejdet med Sumargjöf omkring institutionerne. Institutionerne begyndte på daværende tidspunkt at blive betragtet som vigtige i forhold til samfundets funktion. Legeskolelæreruddannelsen forstærkes i samfundet og lønforholdet hæves. I og med at legeskolelærerprofessionen var i besiddelse af symbolske kapitaler, der har højnet deres sociale position, viste det sig, at en organisation som Sumargjöf ikke længere havde kapacitet til at imødekomme professionens lønkrav. Som nævnt i kapitel 2 bliver Legeskolelærerfagforeningen medlem af BSRB<sup>54</sup> og bliver dermed en del af de offentlige ansatte i Reykjavik, der giver professionen øget økonomisk stabilitet. Deraf følger, at professionens lønniveau overgår niveauet for de lavest lønnede i Reykjavik på dette tidspunkt<sup>55</sup>. I mit interview med Legeskolelærerfagforeningens formand Björg Bjarnadóttir beskriver hun, hvordan foreningen nu var kommet i fint selskab – et selskab der bestod af sygeplejersker, jordmødre og folkeskolelærere, som ligeledes var medlemmer i BSRB (interview jan 2010). Det vil sige, at legeskolelærerprofessionen nu var i samme forbund som de professioner, de identificerede sig i forhold til.

---

<sup>54</sup> Stats-og kommunaltjenestemændenes forbund, forbund for offentligt ansatte.

<sup>55</sup> Arbejdskvinder i Reykjavik (Jónsson og Magnússon 1997 i Bjarnadóttir 2004:25).



Denne officielle anerkendelse af legeskolelærernes pædagogiske praksis bemærkes ligeledes ved, at Reykjavik kommune i 1967 besluttede, at en legeskolelærer fremover skulle lede Børneasylet i Reykjavik, frem for en sygeplejerske, som det havde været hidtil (Schram 1967:10). Børneasylet, der var drevet af Reykjavik kommune, havde mødt hård kritik fra dr. Sigurjón Björnsson, psykolog og byrådsmedlem, som kritiserede asylets praksis. Han mente, at den måde hvorpå asylet praktiserede, var uhyre farligt og han opfattede det som skadeligt for børnenes mentale sundhed (Guðbrandsson 2008:206). Sigurðardóttir siger, at den praksis, som blev praktiseret på asylerne, stred imod de pædagogiske perspektiver, hun implementerede i Pædagogskolen, hvor det at yde omsorg over for børnene var det primære fokus. Hun fremhæver også, at nye arbejdsmetoder blev integreret i institutionen efter forstanderindeskiftene (Sigurðardóttir 1998:93-94). Dette viser en ændring i samfundet, idet at det hygiejniske aspekt og sundhedsperspektivets betydning dermed blev nedtonet til fordel for omsorgsfuldhed og større fokus på den pædagogiske praksis.

Katrin Hjort, professor i pædagogik og uddannelsesforskning påpeger, at Max Weber anså beskæftigelsesmonopolstilling som en måde for en profession at opnå en højere status i samfundet for at blive betragtet som en ”rigtig” profession (Hjort 2006:3). Hvad angår legeskolelærerprofessionen, havde den til en vis grad monopol på legeskoleområdet – det er legeskolelærere, der leder institutionerne og den pædagogiske praksis, men ikke alle ansatte i institutionerne var uddannede legeskolelærere. Professionen har opnået denne næsten monopolposition ved at spille efter de spilleregler, der hersker i samfundet og har således kunnet ændre forholdene til deres fordel, der anses som vigtigt med udgangspunkt i Bourdieu (Bourdieu og Wacquant 1996:90). Det vil sige, at legeskolelærerprofessionen opfattes som bærer af de kapitaler, der anses for gyldige i samfundet for at kunne drive og have ansvaret for institutionerne. Med andre ord er deres sociale kapital stærkere og deres kulturelle kapital ligeledes, idet de har uddannelser, der er anerkendt af samfundet. Man kan antage, at legeskolelærere også i stigende grad er begyndt at blive opfattet som specialister i den pædagogiske praksis, hvilket medfører, at sygeplejersker eksempelvis udskiftes til fordel for legeskolelærere i institutioner, som beskæftiger sig med små børn.

### 4.3.2. Legeskolelæreruddannelsens position indenfor uddannelsessystemet

I dette afsnit belyses hvorledes Pædagogskolen arbejder sig op gennem det islandske uddannelsessystem. I løbet af 1960'erne undergik Pædagogskolen nogle store forandringer, som blandt andet omfattede en udvidelse og Sigurðardóttir mente, at Sumargjöf ikke længere havde kapacitet til at drive skolen. Sumargjöfs formand og Sigurðardóttir arbejdede på, at staten skulle overtage skolen. Det lykkedes i 1973, hvor der for første gang blev lavet en lovmæssig forordning, som vedrørte Pædagogskolen (Sigurðardóttir 1998:105). Pædagogskolen blev således en anerkendt institution i staten, der via det juridiske felt legitimerer skolen samtidig med, at skolen placeres indenfor det islandske uddannelsessystem. I Bourdieusk forstand, er det netop staten med loven bag sig, som giver sine aktører en sikker identitet, en status og frem for alt et magtorgan, der er socialt anerkendt og således også produktivt. Dette sker gennem en tildeling af retten til at anvende magten, som sker dels gennem opnåelse af grader (eksempelvis profession og akademisk status) og dels via certifikater (eksempelvis i professionel specialisering) (Bourdieu 1987a:838). Men som gennemgået i historieafsnittet befandt Pædagogskolen sig i et gråzoneområde i uddannelsessystemet, fordi det hverken var et gymnasium eller et universitet. Der efterlod legeskolelærerprofessionen med en uddannelse, der var anerkendt af staten og Pædagogskolen fik tildelt magten til at uddele certifikater, der gav et bevis der vidnede om færdiggørelse af legeskolelæreruddannelsen. Samtidig placerede det i virkeligheden legeskolelæreruddannelsen som en gymnasieuddannelse, hvor man dog behøvede en gymnasieeksamen for at blive optaget.

I 1970'erne blev nogle lovforslag fremlagt med hensigten om at lukke Pædagogskolen og inddrage uddannelsen i gymnasieskolerne (Sigurðardóttir 1998:162). Det vil sige, at Pædagogskolen og uddannelsen stadig stod lidt svagt på trods af indlemmelsen i uddannelsessystemet. Dette kan eventuelt skyldes skolens position i uddannelsessystemet, som betragtes som værende hverken et gymnasium eller et universitet. Disse lovforslag blev mødt med modstand af Sigurðardóttir, da hun argumenterede for, at folk måtte indse, at legeskolelærere spiller en lige så vigtig rolle i børneopdragelse som folkeskolelærerne og foretrak derfor, at legeskolelæreruddannelsen skulle blive en del af Læreruniversitetet (ibid.:163). Denne modstand er forståelig set i lyset af, hvilke professioner legeskolelærere identificerede sig med, idet både uddannelsen til folkeskolelærer og sygeplejerske nu var på

universitetsniveau. Hvis uddannelsen ville være normeret til gymnasieniveau, ville det muligvis også have betydet, at professionens uddannelseskapital ville formindskes. Set i sammenhæng med udviklingen i samfundet, var tendensen at højne uddannelsesniveauet (jævnfør folkeskolelærer- og sygeplejerskeuddannelserne). Legeskolelæreprofessionen vurderede tilsyneladende at de fik en bedre position ved at befinde sig i gråzonen og derfra forsøge at højne legeskolelærerprofessionens uddannelsesniveau, i modsætning til at blive endeligt defineret på gymnasieniveau. Det vil sige, at legeskolelæreruddannelsen blev anerkendt af staten med lovgivningen. Dette viser ligeledes, at professionen har opnået en form for symbolsk kapital til at bekæmpe ideer, der indebærer at nedlægge uddannelsen i sin form og indlemme den i gymnasierne.

### **4.3.3. Betegnelsen 'legeskolelærer' og hvad titlen betyder for professionens selvforståelse**

En professionstitel er det som giver individet en offentlig identitet. Ud fra statens legitime monopol i forhold til udøvelse af symbolsk magt, opnår individet en form for symbolsk kapital, når aktører inden for staten bruger titlen (Bourdieu 2009:239-40). De professionstitler, som agenter inden for staten bruger, er et symbol der bidrager til professionens officielt kollektive identitet. Ifølge Bourdieu er en professionstitel det mest pålidelige symbol på en social position (Bourdieu 1987b:12). Med det for øje, anser jeg det som væsentligt at diskutere den del af legeskolelærerprofessionens symbolske kamp i forhold til ejerskabet af en professionstitel. Desuden er det relevant at undersøge, hvordan fagforeningen og aktører inden for professionen har forsøgt at højne professionens anseelse og status ved at lave en strategi i forhold til titlen. De første halvtreds år i professionens opkomst var professionstitlen *fóstra*<sup>56</sup>. Betydningen af titlen er forbundet til legeskolelærerprofessionens oprindelse. Det vil sige, at under daginstitutionernes udviklingsproces og under professionen opkomst, var det kvinder der arbejdede og opfostrede børn i institutionerne som erstatning for moderlig omsorg.

Følgerne af ændringerne i det islandske sociale system, herunder også ændringer i den sociale funktion af legeskolerne samt legeskolelærernes praksis, medførte en diskussion om ændringer

---

<sup>56</sup> På dansk skal titlen forstås i forhold til det at opfostre.

af professionstitlen. Der var forskellige årsager til, at aktørerne i professionen ønskede en ændring af titlen. Ólafsson fremhæver to hovedargumenter: Det første, som var det mest afgørende var, at ordet *fóstra* var et alt for overordnet ord til at kunne blive lovbeskyttet som professionstitel. Det andet argument var at *fóstra* er et feminint ord, der syntes svært for mændene i professionen at bruge (Ólafsson 2000:56,57). I 1994 blev titlen ændret til den nuværende titel - legeskolelærer og denne titel blev legitimeret af staten, idet den blev anvendt i lovgivningen samme år (jf. lov nr. 78/1994). Denne ændring af professionstitlen kan på det objektive plan forstås som en strategi, der har til hensigt at højne status i samfundet både objektivt og subjektivt. Legeskolelærer (dvs. *leikskólakennari*), er ifølge islandsk grammatik et maskulint ord<sup>57</sup> og indikerer, at den professionelle legeskolelærer er lærer i en legeskole. Med andre ord bibragte legeskolelærertitlen en mulighed for, at professionen kunne bruge ordet lærer<sup>58</sup> i relation til sin profession.

Med udgangspunkt i dette kan man sige, at legeskolelærernes fagforening åbner for at både den og deres aktører kan praktisere en symbolsk strategi, der har til hensigt at maksimere den symbolske profit, som en professionstitel kan give. Strategien indebærer, at aktørerne eller fagforeningen selv bruger ordet lærer uden at klargøre, hvilket niveau de praktiserer på – altså legeskole-, folkeskole- eller gymnasieniveau. Strategien anvendes, fordi lærertitlen, der tidligere primært har været brugt i relation til folkeskolelærere, anses for at have en højere position end legeskolelærerprofessionens titel. Dette kan ikke anses som en usædvanlig anvendelse af strategi med udgangspunkt i Bourdieus påstand, om at professionstitlers værdi er påvirket af deres position i et organiseret hierarkisk system af titler (Bourdieu 2009:240). Dette samspil giver både individuelt og kollektivt legeskolelærerprofessionen lejlighed til at manipulere med symbolet, dvs. professionstitlen, og dermed mulighed for lege med det uklare forhold mellem praksis og position. Den symbolske værdi af legeskolelærertitlen kan på den måde tænkes at blive forøget, når legeskolelærertitlen nærmer sig folkeskolelærertitlen, idet begge professioner gør brug af lærertitlen.

I mine interviews fortalte mine informanter om fremgangsmåden af denne symbolske strategi i forhold til titlerne inden for legeskoleområdet. På den ene side handlede det om

---

<sup>57</sup> Ligesom fleste andre professionstitler i Island.

<sup>58</sup> Lærer er ord, der igennem tiderne generelt har været brugt i forhold til folkeskolelærere.

legeskoletærernes selvforståelse, men på den anden side blev de også påvirket af mødet med deres omgivelser. For eksempel fortalte en af mine informanter, der har arbejdet på en legeskole i ni år, at legeskoletærertitlen ikke var blevet ordentligt integreret i samfundet. Hun beskrev, hvordan titlen *fóstra* var dominerende på hendes legeskole, idet forældrene brugte denne titel, når de snakkede med deres barn. Eksempelvis som i ”*du kan spørge fóstra om dette*” og børnene brugte det ligeledes som i for eksempel ”*hvor er fóstra henne?*” Selv forbandt hun titlen ”lærer” med anseelse og pointerede i den forbindelse, at hun selv var meget god til at rette andre, efter hun blev legeskoletærer og sagde til folk, ”*det hedder ikke fóstra nu, nu hedder det lærer*”, men nu har hun givet op.

I forbindelse med at aktøren forbinder sin offentlige identitet til sin professionstitel, er det iøjefaldende at *fóstra*-titlen, som eksempelvis en af mine informanter forbinder med ”*kun pasning*”, stadig er meget anvendt af andre. Mens legeskoletærertitlen, som en af mine informanter forbinder med nutidens pædagogiske og uddannelses perspektiver, har sværere ved at blive rodfæstet. Derudover fremhæver en anden informant, der arbejder som legeskoletærer, en anden vinkel på sagen, idet hun mener, at lærertitlen har overtaget på hendes legeskole. Det tyder dog alligevel på, at strategien ikke har virket, eftersom hun siger, at ”*lærertitlen er kommet ind i sproget, men den anseelse den skulle medføre, er udeblevet*”. I forlængelse heraf skal det fremhæves, at alle mine informanter bruger titlen legeskoletærer eller lærer i forbindelse med professionen. Det illustrerer, at legeskoletærere selv gør brug af den symbolske strategi i forhold til at benytte professionstitlen, mens samfundet derimod ser ud til at have sværere ved at bruge den, på trods af, at det i 2008 blev lovfæstet at lærertitlen godt måtte bruges i forhold til legeskoletærer (jf. lov 87/2008). Samtidig oplever de ikke professionen som det statusfyldte erhverv, som det var tiltænkt med en ændret professionstitel.

I dialektikken mellem legeskoletærerne og det omgivende samfund ser det ud til at være forholdsvist svært at få en social anerkendelse. Forældre og børn gør stadig megen brug af den gamle titel, der på nogle måde er forbundet til den gamle tradition af legeskoletærerpraksissen i modsætning til lærertitlen, som knytter professionen tættere til folkeskoletærerne og den uddannelsesrolle, som det ser ud til at Legeskoletærerfagforeningen kæmper for, at samfundet tilegner dem. Professionstitlen er anskuet som det mest pålidelige symbol på ens social position og *fóstra*-titlen anses for at være hierarkiseret længere nede i den organiserede orden af titler.

Opretholdes brugen af den gamle titel, kan det bidrage til at aktører indenfor legeskolelærerprofessionen oplever det som en nedgradering af deres profession. Den måde, de oplever, at de ydre omgivelser kategoriserer professionen, fastholder legeskolelærerne på et lavere statusniveau. Et niveau de har kæmpet for at distancere sig fra. Derudover har lærertitlen formentlig ikke den samme status som den havde før i tiden.

#### 4.3.4. Legeskolernes position i uddannelsessystemet

I den historiske gennemgang beskrev jeg, hvordan legeskolelærerprofessionen løbende har arbejdet på at opnå anerkendelse af daginstitutioner som mere end blot børnepasning og social støtte. Derimod er der tale om en uddannelse til alle børn, hvor børn lærer igennem leg. I dette afsnit vil jeg inddrage legeskolelærernes objektive kamp for at vedblive at høre under Undervisningsministeriet og hvilken betydning, det har haft for legeskolelærerprofessionens selvforståelse og opfattelse af egen praksis, at legeskolerne bliver en del af uddannelsessystemet.

Fra starten hørte området under Undervisningsministeriet og professionen har ind imellem måttet kæmpe for at beholde placeringen under dette ministerium. For eksempel blev der i slutningen af firserne frembragt et lovforslag i Altinget fra Socialministeren, om at daginstitutionsområdet skulle flyttes til Socialministeriet. Professionen protesterede blandt andet gennem underskriftsindsamlinger og ved at kontakte forskellige altingsmedlemmer (Ólafsson 2000:70, Jónsson og Helgadóttir 2010:82). Dette medførte at daghjem/legeskoleområdet kunne fortsætte under Undervisningsministeriet. Professionen har således vist politisk kampvilje, hvilket ifølge Bourdieu skal forstås som en objektiv symbolsk strategi (Bourdieu 2007b:134), hvor forskellige aktører i legeskolelærerprofessionen gør sig til talsmænd for professionen og har vist for sig selv og for omverden, at de har en fælles faglig identitet som *lærere* snarere end *fóstra*. Hvis området var blevet overflyttet til Socialministeriet, ville det have besværliggjort legeskolelærerprofessionens kamp for at kunne komparere sin praksis med folkeskolelærernes og sammenligne professionerne, som det tilsyneladende var hensigten. I 1994 blev legeskolerne godkendt som barnets første uddannelsesniveau og dermed blev det legitimeret af staten som en del af det islandske uddannelsessystem. Legeskoler kunne nu legitimt kategoriseres som

uddannelsesinstitutioner. Dermed blev det også nemmere for fagforeningen at sammenligne legeskolelærerprofessionen med folkeskolelærerprofessionen.

Anerkendelse af legeskolerne som det første uddannelsesniveau har også betydet, at den pædagogiske praksis i legeskolerne har udviklet sig i retning mod folkeskolernes praksis, mener Jóhanna Einarsdóttir (2003) - professor i legeskolevidenskab på det islandske Universitet. Hun har lavet en undersøgelse om legeskolelærernes opfattelse af legeskolens rolle og synet på professionen. Undersøgelsen bygger på fire fokusgruppesamtaler mellem legeskolelærere, der har forskellige arbejdspositioner i legeskoleområdet: legeskolelærer, leder i en legeskole, underviser i legeskolevidenskab og legeskolekonsulenter. Hun påpeger, at organiseringen af dagen i legeskolerne nu er præget af uge- og dagsskemaer, som er hentet fra folkeskolernes organisationsideologi. Denne udvikling beskriver hun som en indikation på, at legeskolelærerne er usikre og mangler evnen til at støtte og definere legeskolernes særegne pædagogiske praksis. Hun argumenterer for, at der er opstået et dilemma inden for professionen, eftersom hendes undersøgelse viser, at legeskolelærere og ledere af legeskoler har mere tiltro til skemaer, mens undervisere i legeskolevidenskab og legeskolekonsulenterne fortrækker mere fleksibilitet (Einarsdóttir 2003:108ff). Det kunne således se ud som om, at prisen for en anerkendelse af legeskolelærerprofessionens har været at underkaste sig folkeskolens institutionelle praksis.

Fra mine interview genkender jeg også dette træk, hvilket giver sig udtryk i en form for splittelse mellem den udbredte tendens til at operere ud fra dagsskemaer og så ønsket om fleksibilitet i dagligdagen. En af mine informanter, der har arbejdet som souschef i en legeskole gennem længere tid, fortalte, at jo flere legeskolelærere de havde i legeskolen, desto større mulighed var der for at have fleksibilitet i dagsskemaet. Man kan antage, at fleksibilitet i dagsskemaerne er en del af professionens organisationsidentitet. Med afsæt i Jenkins, kan man sige at legeskolelærere som medlemmer af professionen udfører tingene på en anden måde end dem, som kategoriseres som ikke-medlemmer (Jenkins 2006:170). Flexibilitet kan forstås som en af de faktorer, der er med til at skabe legeskolelæreres gruppeidentitet og deres selvforståelse. Det skal dog ikke forstås som, at udviklingen i profession eller diskussion omkring sagen partout har negative konsekvenser. Med udgangspunkt i Jenkins' socialpsykologiske perspektiv, er det nemlig grundlæggende for grupper at evaluere og sammenligne sig med andre grupper for at etablere og opretholde gruppens egenarter (ibid.:115). Det vil sige, samspillet og diskussionen som

legeskoletærere medfører en øget bevidsthed blandt legeskoletærere om deres professions indre særpræg og hvordan andre grupper (eksempelvis folkeskoletærere) er forskellige fra dem. En del af årsagen til splittelsen mellem skemaer og fleksibilitet kunne måske skyldes i at 'leg' står som et helt centralt begreb i forhold til de mindste børns udvikling (Einarsdóttir 2003:104).

Legeskoletærerprofessionen adskiller sig altså fra folkeskoletærerne, fordi de fokuserer på legen som uddannelsesmetode. Således synliggøres den grænse der angiver, hvad der betragtes som ønskværdigt og uønskværdigt i forhold til gruppens identitet (Jenkins 2006:193). En af mine informanter, der har arbejdet som souschef i en legeskole gennem længere tid, sagde: *”i dag forsøger legeskoletærere at holde på sit og legen er helt klart er nummer 1,2 og 3, fordi børn lærer igennem legen. I min legeskole ønsker de ikke at få noget skolepræget ind i legeskolen, for eksempel. sådanne skoleopgaver, hvor børnene modtager fotokopier fra blade og noget i den stil. Vi kan i hvert fald ikke lide det. Vi foretrækker at arbejde med emner, hvor børnene arbejder mere selvstændigt”*. Dette illustrerer, at denne legeskoletærer ikke kan lide folkeskoleprægede arbejdsmetoder. Derfor beskrives legeskolemetoden positivt i forhold til folkeskolens praksis. Dette konstaterer også en anden informant. Hun er ung og har arbejdet i ganske kort tid i en legeskole. Hun siger: *”Jeg synes legeskolen har arbejdet sig op, den forsøger at forbedre sig hele tiden. Det synes jeg ikke folkeskolen gør, jeg føler den er forfærdeligt stagneret”*. Ifølge Jenkins distancerer grupper sig fra andre grupper med det formål at fremme deres eget kollektive selvværd og positive sociale evaluering (ibid.:116). Man kan dermed antage, at legeskoletærere formentlig opfatter deres professionspraksis som sammenlignelig med folkeskoletærernes, men at den også samtidig grundlæggende adskiller sig fra folkeskoletærernes professionspraksis. Legeskoletærerprofessionens fokus på 'legen' som deres særlige måde at uddanne børn kan forstærke gruppens særpræg. Derfor kan det udvande legeskolens særpræg og legeskoletærernes praksis at fokusere på at sætte uger og dage op i skemaer, fordi det bevæger legeskolepraksissen til en underordnelse af folkeskole organisationsideologi.



#### 4.3.5. Legeskolelæreruddannelsen med internationalt certifikat

I dette afsnit vil jeg diskutere den indflydelse, legeskolelæreruddannelsens opgradering til bachelorgrad har betydet for legeskolelærerprofessionens sociale position. Da legeskolelæreruddannelsen blev højnet til universitetsniveau i 1998, havde Pædagogskolen i årene inden forsøgt at udforme uddannelsen som en bacheloruddannelse (Jóhannsdóttir 1996). Legeskolelærerforeningen diskuterede, om legeskolelæreruddannelsen skulle være en enhed på universitetsniveau eller blive sammenlagt med Læreruniversitetet, men i sidste ende blev det anset som værende Undervisningsministerens beslutning (Ólafsson 2000:72). Både Legeskolelærerforeningen og legeskolelæreruddannelsen lagde pres på for at uddannelsen skulle højnes til universitetsniveau. Til sidst blev det fra politisk side besluttet at sammenlægge Pædagogskolen med *Læreruniversitetet*, hvilket medførte, at uddannelsesniveaut blev hævet til bacheloruddannelse. I sammenhæng med Bourdieus perspektiv, gav det legeskolelærerne et international certifikat og dermed symbolsk kapital anerkendt af staten (Bourdieu 2009:239). Det vil sige, at legeskolelærerprofessionen havde fået en anerkendt position både inden for uddannelsessystemet i Island, men også på globalt plan, idet graden anerkendes internationalt.

Ifølge Bourdieu har uddannelsessystemet stor indvirkning på differentiering i den sociale verden og uddannelsessystemet kan medvirke til en legitimering af klasseforskel. Dem, der har uddannelsescertifikater opnår en position i samfundet, der stiller dem højere end dem, der ikke har et certifikat. Dermed beholder de som har certifikater den dominerende position i samfundet, i forhold til de som ikke har. Dette kalder Bourdieu certifikateffekten (Bourdieu 1977:165). Det legitime bevis som bachelorgraden kan give, kan dermed afføde en stærkere position for legeskolelærerne i forhold til andre individer eller professioner, der ikke har en uddannelse på bachelorniveau. Samtidig skal det forstås i sammenhæng med uddannelsesudviklingen i det islandske samfund, hvor den generelle tendens peger på en højnelse af uddannelsesniveauer. På trods af, at legeskolelærerprofessionen blev hævet op på universitetsniveau og dermed teoretisk set vertikalt opad, betragtes dette i virkeligheden som en horisontal bevægelse. Med andre ord bevarer professionen den sociale position, den placering de havde i samfundet hierarkiske orden, som de havde i forvejen.

### 4.3.6. I alliance med folkeskolelærere

I det følgende vil jeg diskutere den betydning, det havde for legeskolelærerprofessionen at forlade BSRB<sup>59</sup> og blive inkluderet i Lærerforbundet. Legeskolelærernes fagforening var ikke længere tilfreds med at være en del af BSRB, idet andre professioner med uddannelser på universitetsniveau gradvist forlod forbundet. Da legeskolelæreruddannelsen opnåede status som en uddannelse på universitetsniveau, var legeskolelærerprofessionen den eneste profession på universitetsniveau i BSRB, fortalte Björg Bjarnadóttir, Legeskolelærernes fagforeningsformand, i mit interview med hende. Hun argumenterer for, at valget stod mellem at blive isoleret med professioner som eksempelvis social- og sundhedsassistenter med uddannelse på gymnasieniveau, eller brandmænd med teknisk uddannelse eller at forlade BSRB. Igennem afstemning valgte legeskolelærerprofessionen at forlade BSRB og et år senere i 2001 blev Legeskolelærerfagforeningen en del af *Lærerforbundet* i alliance med andre lærerprofessioner, der tidligere var brudt ud af BSRB. Dette illustrerer, at legeskolelærerprofessionen kollektivt distancerer sig fra professioner, der ikke har universitetsseksamen. Samtidig identificerer legeskolelærerprofessionen sig i forhold til andre lærerprofessioner, det vil sige folkeskolelærere, gymnasielærere og musiklærere. De forskellige lærer-professioners fagforeninger samarbejder indenfor Lærerforbundet og kæmper sammen om fælles mål. Dette øger professionernes sociale kapital, hvilket giver dem forenet styrke til kampen indenfor det politiske felt.

Da Legeskolelærernes fagforening blev en del af Lærerforbundet, fik de igen ansvar for lønforhandlingerne. I 2001 kom en lønftale mellem Legeskolelærernes fagforening og deres arbejdsgiver SÍS<sup>60</sup> til diskussion. Björg Bjarnadóttir mente, at foreningen gjorde brug af professionens øgede uddannelsesniveau i lønforhandlingerne og tilkæmpede sig en tilfredsstillende aftale (Jónsson og Helgadóttir 2010:89). I forbindelse med lønforhandlingerne erklærede Lærerforbundets bestyrelse, at alle lærerprofessioner skulle have samme løn. Da jeg interviewede Björg Bjarnadóttir, beskrev hun det som en vigtig erklæring i legeskolelærernes lønforhandlinger. Som vist i det historiske kapitel nærmede legeskolelærerprofessionens månedsløn sig folkeskolelærerprofessionens lønniveau, og derfor var denne lønftale et stort skridt mod at nærme sig folkeskolelærernes økonomiske kapital. Dette betyder, at

<sup>59</sup> Stats- og kommunaltjenestemændenes forbund. Det største forbund for offentligt ansatte i Island.

<sup>60</sup> De islandske kommuners forbund. Arbejder på at fremme samarbejde mellem kommunerne i Island og deres fælles interessespørgsmål.

legeskoletællærernes nye certifikat, bachelorgraden, der betragtes som akademisk kvalifikation, hurtigt blev legitimeret i samfundet. Med afsæt i Bourdieu vil jeg argumentere for, at institutionaliseringen af legeskoletællærerprofessionens kulturelle kapital og ændringen af deres uddannelse som internationalt akademisk kvalificeret, blev en medvirkende faktor i professionens kamp om højere økonomisk kapital (Bourdieu 1986:248). Alliancen med Lærerforbundet styrkede Legeskoletællærerfagforeningen i lønstriden med SÍS. Det, at der i erklæringen blev henvist til legeskoletællærere som en del af lærerprofessionerne, viser ligeledes, at Lærerforbundet kollektivt havde besluttet sig for at bruge ordet *lærer* for alle de professioner, der var i forbundet. Det gav Legeskoletællærerfagforeningens symbolske strategi i forhold til professionstitlen en stærkere opbakning og gjorde at legeskoletællærerprofessionen kunne nærme sig en social position på lige fod med folkeskoletællærerprofessionen.

#### **4.3.7. Begrebsbrug i legeskolerne - fra leg til undervisning**

Efter legeskolerne blev anerkendt som barnets første uddannelsesnivea og professionstitlen blev cementeret i lovgivningen i 1991, opstod der nogle ændringer og efterfølgende diskussioner i forbindelse med brug af folkeskoletællærebegreber i forhold til pædagogisk praksis. I dette afsnit vil jeg diskutere, hvilke konsekvenser det kan have, når man ureflekteret forsøger at udskifte legeskoletællærerprofessionens begrebsbrug med begreber fra folkeskoletællærområdet. I et referat fra Legeskoletællærerfagforeningen fra april 2007 står det anført, at fagforeningen, efter anbefalinger fra deres uddannelsesudvalg, besluttede sig for at særlige begreber skulle præsenteres for fagforeningens medlemmer som grundlæggende begreber. Disse begreber er således: *skole, skoleleder, lærer, elev og at undervise* (Referat). Det er begreber, der var hentet direkte fra folkeskoletællærområdet uden nogen tilpasning eller omdefinering til legeskoletællærområdet. De begreber, som legeskoletællærerprofessionen var og er vant til at bruge i forbindelse med deres praksis og arbejdsplads var: *legeskoletællæ, legeskoletællæder, legeskoletællærer, børn og omsorg*. En så markant ændring kan, med afsæt i Bourdieu, anskues som en strategi til at forandre de kategorier af perception og evalueringer, der findes i samfundet - både i kognitive og evaluerende strukturer (Bourdieu 2007:134). Det vil sige, at når legeskoletællærernes fagforening anbefalede sine medlemmer at gøre brug af begreber fra folkeskoletællærområdet, uden at angive, hvilket uddannelsesnivea det tilhører, så kan det betegnes som manipulation med andres forståelse af

medlemmernes sociale position. Dette betragter jeg som en statusstrategi i fagforeningens symbolske kamp, der kan føre til, at legeskolelærerprofessionen går et skridt længere i at opnå en placering tættere på folkeskolelærerprofessionens sociale position i samfundet.

I forhold til min interviewbaserede undersøgelse af legeskolelærerområdet, viser det sig, at der ikke var enighed om netop dette spørgsmål indenfor legeskolelærerprofessionen. Kun én af mine informanter fortalte, at hun brugte folkeskolelærerbegreber til og om sit arbejde. Andre af mine informanter, der til dagligt arbejdede på legeskoler, syntes at begreberne var alt for folkeskoleprægede og derfor ikke egnede til at belyse deres arbejde på en ordentlig måde. For eksempel beskrev de, hvordan de mente, at begrebet undervisning ikke havde den samme betydning eller kunne indfange det, som de prioriterede højt i deres arbejde nemlig at yde omsorg. Ifølge mine informanter indeholdte undervisningsbegrebet en mere direkte instruktion og rummede ikke den omsorg, som de mente var centralt i deres arbejde. På trods af dette fandt min omtalte informant, der arbejdede som souschef, alligevel folkeskolebegreberne relevante til at beskrive sin egen praksis.

To af mine informanter er meget kritiske i deres udtalelser: én siger, at brug af folkeskolebegreberne var fagforeningens forsøg på at gøre adgangen ind i ”dignity-klubben” nemmere. På lignende vis fortæller en anden, at det virker som om, at professionen forsøger at skjule sin identitet for at få lov til at lege med folkeskolelærerne. Dette dilemma eftersporer Einarsdóttir (2003) ligeledes i den tidligere nævnte undersøgelse, hvor hun behandler begreberne at undervise og yde omsorg (teaching og caregiving). En af hendes informanter, der er legeskolekonsulent sagde, at legeskolelærerne brugte begrebet at undervise, fordi de følte at de *skulle* bruge det. Einarsdóttirs undersøgelse viser til sidst en vis accept af undervisningsbegrebet fra legeskolelærernes side, dog uden at de gav helt slip på omsorgsbegrebet. Der er således brug for at begreberne bliver omdefineret og analyseret, for at blive tilpasset til legeskolelærerområdet (Einarsdóttir 2003: 109, 114). Dette medfører tvivl og en diskussion, der er sammenlignelig med diskussionen om uge- og dagsskemaerne i legeskolerne, i takt med at de begreber legeskolelærerne har gjort brug af igennem tiderne, har været med til at danne deres gruppeidentitet. Med udgangspunkt i Jenkins, kan man hævde, at legeskolebegreberne sprogligt symboliserer professionens indre særpræg, men nu er til evaluering (Jenkins 2006:115). Dette

kan medføre, at legeskolelærerne enten holder fast i deres begreber eller at folkeskolebegreberne overtager og det symbolske særpræg på legeskolelærernes gruppeidentitet efterhånden udvandes.

I forhold til Bourdieus pointe om magtspil i et felt, hvor kamp om opretholdelse eller ændringer af kapitaler er på spil (Bourdieu 1976:118), kan man anskue legeskolelærerprofessionen - ikke som et felt i sig selv, men snarere som et fænomen, hvor magtspillet ligeledes kan optræde. Strategien i forhold til begreberne angiver, at Legeskolelærerforeningen og andre i professionen betragter folkeskolebegreberne som begreber, der besidder en højere kapital i samfundet end legeskolebegreberne. Dette viser sig dog at være medvirkende til et vist dilemma og indre kamp blandt legeskolelærerne. Einarsdóttir udtrykker dette, når hun diskuterer brug af begreberne undervisning og omsorg. Således medførte ændringerne for legeskolens funktion, at institutionen udviklede sig fra at fungere som pleje for børn der kom fra fattige kår, eller med sociale vanskeligheder, til at være en uddannelsesinstitution tilegnet alle børn. Det kan derfor konstateres, at legeskoleområdet befinder sig i en proces, der handler om at evaluere og omdefinere sig selv og sin rolle (Einarsdóttir 2003: 109). Man kan antage, at denne symbolske strategi, der handler om at forsøge at få legeskolelærere på det subjektive niveau til at ændre på fagbegreberne, har været i gang i professionen gennem længere tid. Det bliver dog først dokumenteret og forsøgt indstiftet i professionens ordbrug i 2007. Denne strategi opfattes som en måde, at opmuntre til forandring der som utilsigtet konsekvens kan få legeskolelærerne til at tvivle på deres rolle og selvforståelse. Dilemmaet består i, om de i deres praksis skal inkludere det som forstås i begrebet at undervise eller skal de fokusere på omsorg. Det skal dog ikke forstås som om strategien alene har medført denne usikkerhed i forhold til professionens selvforståelse. Men derimod skal det forstås som en faktor i udviklingen af strategien, der handler om at placere professionen tættere på folkeskolelærerne i en samfundsmæssig forstand og har medvirket til en vis underkastelse af legeskolelærerprofessionen.

På den måde kan man sige, at fagforeningens formand (professionens talskvinde), udøvede en form for symbolsk magt over legeskolelærerne. På lignende vis argumenterer Bourdieu for, at en social position som for eksempel dét at være talsmand giver vedkommende en symbolsk magt over sine medlemmer (Bourdieu 2009: 209). Dette fungerer naturligvis kun i den udstrækning at medlemmerne underkaster sig formanden. I tilfældet med den islandske legeskolelærerprofession ser det ud til at være delvist mislykket. Konsekvensen heraf ser ud til at være en intern kamp i

legeskolelærerprofessionen. Dette miskrediterer talsmandens legitimitet, idet legeskolelærerne ikke kan samle sig bag talsmandens strategi om at folkeskolebegreberne skulle bruges på legeskoleområdet. I mit interview med professionens talskvinde, fagforeningens formand, Björg Bjarnadóttir, tyder det på, at fagforeningen vil nedtrappe påbuddet om at bruge folkeskolebegreberne. Hun siger således: ”*legeskolelærere skal ikke være bange for at bruge begreber fra begge professioner*”. Muligheden for at manipulere med begreberne er stadig til stede, og dermed forsætter den symbolske strategi både individuelt og kollektivt, fordi legeskolelærere kan bruge begreberne alt efter situationen.

Denne strategi og opfordring fra fagforeningens side viser en underminering af legeskolelærerprofessionens begreber. Den kan til en vis grad forstås som en underminering af legeskolelærernes selvforståelse som profession, der adskiller sig begrebsmæssigt fra andre professioner. Dette kan sammenholdes med Jenkins' perspektiv om at fundamentet i opretholdelse og etablering af et internt gruppesærpræg er begrundet i den dialektik, hvor gruppen evaluerer og sammenligner sig i relation til andre grupper (Jenkins 2006:115). Gruppens indre særpræg betragtes derfor som forskelligt fra andre grupper. Man kan derfor konstatere, at en udviskning af legeskolelærernes særpræg, det vil sige deres brug af deres traditionelle begreber, og således gøre brug af andre professionsbegreber, kan resultere i en svagere opretholdelse af professionen som en særlig professionsgruppe. Konsekvensen af samme brug af begreber kan blive, at disse professioner i sidste ende kan blive kategoriseret som én profession i samfundet.

## 4.4. Legeskolelærerprofessionens position i dag

I de foregående afsnit har jeg redegjort for, hvordan legeskolelærerprofessionen på mange måde har bevæget sig mod folkeskolelærerprofessionens sociale position. De to professioner arbejder nu sammen som allierede i Lærerforbundet og deres lønniveau og uddannelsesgrad har gradvist fået samme niveau. Derudover er legeskolelærernes arbejdsplads blevet legitimeret af staten både som uddannelsesinstitution og som barnets første skoletrin. I det følgende kapitel vil jeg diskutere, hvordan legeskolelærerprofessionens sociale position har udviklet sig efter alliancen med folkeskolelærerne både i Lærerforbundet og på Læreruniversitetet.

### 4.4.1. Legeskolelæreruddannelsen som masteruddannelse

I forhold til legeskolelæreruddannelsens opgradering til masterniveau, betragter jeg forholdet til folkeskolelærerne som afgørende for udviklingen. I dette afsnit belyses, hvilken betydning det havde for legeskolelæreruddannelsen at blive sammenlagt med *Læreruniversitetet* og hvilken betydning en opgradering af uddannelsesniveaet har haft på legeskolelærernes sociale position i samfundet. Det havde således gennem længere tid været folkeskolelærerprofessionens mål at forlænge professionens uddannelsesforløb. Fra 1998 var tre andre professionsuddannelser sammenlagt med Læreruniversitetet. Fra 2004 begyndte universitetets rektor Óttar Proppé offentligt at tale om strukturændringer af læreruddannelsen og bestyrelsen i skolen begyndte at reevaluere legeskolelærer- og folkeskolelæreruddannelsernes struktur, med det formål at gøre uddannelserne til masteruddannelse (Jónsdóttir 2008:19). Eftersom Læreruniversitetet havde fået flere medlemmer end før, det vil sige både studerende og undervisere, og dermed blev det næststørste universitet i Island, gav det rektoren af universitetet forøget social kapital igennem sin position og titel. Ifølge Bourdieu giver det en såkaldt "titel of nobility" - et særligt socialt forhold (Bourdieu 1986:251). I denne sammenhæng betragtes titlen *rektor af Læreruniversitetet* i Island, som "titel of nobility" og som kunne gavne Proppé i kampen om en længere eller forandret læreruddannelse. Læreruniversitetet adskiller sig fra de andre universiteter i Island, fordi dets fokus er på uddannelse af lærere fra forskellige pædagogiske områder. Læreruniversitetet er et universitet med særpræg, men i forhold til størrelse kan den ikke måle sig med det ældste prestigefulde Universitet i Island. Det islandske Universitet rummer næste

alle fag, som det er muligt at uddanne sig indenfor på universitetsniveau i Island, og er derudover det universitet med den længste historie indenfor akademiske undersøgelser i Island.

I de første diskussioner i Undervisningsministeriet omkring en forlængelse af læreruddannelsen (dvs. en ændring af den afsluttende eksamensgrad til masterniveau) herskede der tvivl og usikkerhed, om hvorvidt legeskolelærernes uddannelse ligeledes skulle forlænges. I mit interview med Legeskolelærerforeningens formand Björg Bjarnadóttir fortalte hun, at fagforeningen ikke havde haft en klar holdning til en forlængelse af professionens uddannelse. Foreningen havde dog på det tidspunkt konkluderet, at hvis diskussionen for alvor gik i gang, så skulle de deltage. Bjarnadóttir sagde ligeledes, at da arbejdet gik i gang i ministeriet, havde Lærerforbundet en repræsentant i udvalget, der repræsenterede og talte på alle foreninger i forbundets vegne. Hun beskrev det som uhyre vigtigt for legeskolelærerprofessionen at vedligeholde den ligestilling, de havde opnået og hvis de ikke havde deltaget, ville professionen blive nedgraderet, hvilket ville resultere i mindre løn end folkeskolelærerne. Jeg argumenterer, at derudover ville det ligeledes medføre besvær i forhold til en komparation mellem professionerne. Legeskolelærernes fagforening besluttede dermed, at legeskolelæreruddannelsen skulle følge folkeskolelærernes eksempel, med hensyn til en opgradering og en reevaluering af læreruddannelsen som helhed.

Sat i en større samfundsmæssig ramme kan man se at forlængelsen af legeskolelæreruddannelsen i Island også er del af en større samfundsmæssig forandring. Generelt set er uddannelsesniveauet i Island således blevet højere. Med henvisning til tal fra Hagstofa Íslands<sup>61</sup> ses, at 6,1 % af dem, der var 20 år i 1950/51 blev studenter fra gymnasiet, men i 2008 var det 57,9 %. Ser man på masterniveauet i Island i forhold til studerende med eksamen på masterniveau, er det tydeligt at se stigningen på dette område. I 1997-98 blev 44 studerende uddannet med mastergrad, og kun ti år senere fik 735 studerende eksamensbevis på deres masteruddannelse (Hagstofa Íslands<sup>7</sup>). Denne undersøgelse viser et stigende tilbud af masteruddannelser, som gradvist bliver en vigtig del af hver enkeltes uddannelsesforløb. Dette var en udvikling Læreruniversitetet og Lærerforbundet ville medvirke i og kan forstås som det Bourdieu betragter som konkurrencekamp. Det kan forstås som en deltagelse i et kapløb om at tilegne sig egenskaber, som andre professioner med dominerende positioner i samfundet eller højere social position

---

<sup>61</sup> På eng. Statistics Iceland, min oversættelse til dansk som Statistik Island.



besidder (Bourdieu 2009:135). Egenskaber i denne sammenhæng skal forstås som masteruddannelser. I Island tilbyder stadig flere professioner masteruddannelse i Island, og er den eneste måde, man kan blive uddannet indenfor professioner som f.eks. socialrådgiver, psykolog eller arkitekt. Det vil sige, at det at give legeskolelærerprofessionen en masteruddannelse og derved opgradere professionens kvalifikationscertifikat, muligvis kan højne dens kulturelle kapital. Men som angivet i kapitel 3, med afsæt i Callewearts uddannelsesdiskussion, kan dette betragtes som en horisontal bevægelse i virkeligheden, i stedet for en vertikal bevægelse. I takt med at andre professioner bruger den samme strategi, det vil sige, at hæve deres uddannelsesniveau, bliver legeskolelæreruddannelsens kulturelle kapital ikke forøget.

#### 4.4.1.1. Legeskolelæreruddannelsen rykker ind på Islands største universitet

Samtidig med uddannelsesændringerne blev Læreruniversitetet fusioneret med *Det Islandske Universitet*. Det vil sige, at udviklingen gennem de sidste 13 år er foregået i et hastigt tempo. Ændringerne havde også betydning for uddannelsens fysiske rammer. Førhen befandt uddannelsen sig i sin egen skolebygning med en selvstændig bestyrelse, der regulerede uddannelsen. Nu skulle uddannelsen i stedet have til huse i det gamle Læreruniversitetets skolebygninger som en linje i et fakultet på Islands største universitet. I dette afsnit vil jeg diskutere den status legeskolelæreruddannelsen anses for at have inden for Det islandske Universitet, ud fra mine informanternes udsagn og en undersøgelse af det svenske universitetsfelt.

Mine informanter udtrykte bekymring over at deres uddannelse nu foregår på Det islandske Universitet blandt andet på grund af en tendens til ensartethed i uddannelsen, da alle i professionen blev uddannet på samme skole på både bachelor- og masterniveauer. En ung legeskolelærer fra mine interview beskriver, hvordan legeskolelæreruddannelsen kunne risikere at blive tabt på gulvet. Hun siger, ”*jeg har hørt, at dem som er på andet år i legeskolelæreruddannelsen, mener de måske ikke har lyst til at fortsætte på studiet på tredje år, men i stedet starte i pædagogik- og uddannelsesvidenskab, fordi det er meget smartere end at være legeskolelærer. Når du er blevet optaget på Universitetet er det så nemt at skifte over til en anden uddannelse, f.eks. driftsøkonomi eller jura*”. Man kan ud fra dette synspunkt antage, at der

indenfor professionen hersker tvivl omkring fordelene ved at være en del af et så stort universitet, og at legeskolelæreruddannelsen klassificeres som værende nederst i en hierarkisk orden af uddannelser. Den betragtes ikke som lige så *smart* som psykologi eller jura.

I denne sammenhæng inddrager jeg en undersøgelse fra Sverige, idet tendenserne i udviklingen på legeskolelærer- og folkeskolelæreruddannelsesområdet er sammenlignelige, uden at jeg vil gå dybere ind i en sammenligning af situationen i Island og Sverige. Mikael Börjesson, lektor på Institut for uddannelse, kultur og medier, på Uppsala universitet, har undersøgt læreruddannelsens, *lärarutbildningens*<sup>62</sup>, position på forskellige universiteter og højskoler i Sverige, det som han på svensk benævner *högskolefältet*. Som grundlag til sin analyse bruger Börjesson korrespondensanalyse, hvor uddannelsens position undersøges, dels i forhold til de studerendes sociale baggrund og dels i forhold til deres køn. Han konstaterer, at læreruddannelser generelt har en domineret position, det vil sige, at de er placeret langt nede i hierarkiet af uddannelser indenfor *högskolefältet* og de er kvindedominerede. Han mener, at læreruddannelsen således har en dobbelt domineret position socialt set og i forhold til køn. Det fremgår, at *lärarutbildningar* på traditionelle universiteter (dvs. såsom på Uppsala Universitet<sup>63</sup>) er domineret i forhold til mere prestigefulde uddannelser som medicin- og jurastudiet og at *lärarutbildningen* og *förskollärarutbildningen*<sup>64</sup> besidder tilsvarende positioner i disse universiteter (Börjesson 2009). Det vil sige, at legeskolelæreruddannelsen i Sverige generelt besidder en socialt marginaliseret position inden for universitetsfeltet på grund af, at den er domineret af kvinder, som rekrutteres fra hjem, der besidder en social lav position. Börjessons analyse angiver, at læreruddannelsen, og dermed også legeskolelæreruddannelsen, besidder en relativt lavere position inden for de større universiteter såsom Uppsala, fordi de skal konkurrere med prestigefulde uddannelser, som jura og medicin.

Med afsæt i Börjessons undersøgelse, kan man sige, at idet legeskolelæreruddannelsen i Island, er sammenlagt med Det islandske Universitet, har legeskolelærerne en lavere position til sammenligning med de mere prestigefulde uddannelser. Dette kan begrundes ud fra, at rekrutteringsgrundlaget i den svenske legeskolelæreruddannelse svarer til de islandske

---

<sup>62</sup> Det svenske ord for læreruddannelse

<sup>63</sup> Det Islandske Universitet kan sammenlignes med Uppsala Universitet. Det islandske Universitet er Islands ældste Universitet, er et forskningsuniversitet og har et bredt uddannelsesstilbud. Uppsala Universitet er et af ældste universiteter i Sverige, er et forskningsuniversitet og har et bredt uddannelsesstilbud.

<sup>64</sup> Det svenske ord for legeskolelæreruddannelsen

legeskoletilæreres rekrutteringsgrundlag. Det vil sige, at professionen er domineret af kvinder, der rekrutteres fra hjem der er placeret lavt i samfundets hierarkiske orden (som angivet i kapitlet om legeskoletilæreres sociale baggrund). Dette er også den dominerende opfattelse i mine interviews. En underviser i legeskolevidenskab siger, at underviserne i legeskolevidenskab lige har diskuteret, at ”vi synes vi har brug for at forsvare vores metoder og vores begreber”. Dette kan forstås som, at underviserne i legeskolevidenskab i det Islandske Universitet er i kamp indenfor Universitetet om at forsvare legeskoletilæreruddannelsen og få den bedre placeret indenfor Universitetet. Ud fra disse antagelser kan man konkludere, at legeskoletilæreruddannelsen placeres relativt lavt inden for Det islandske Universitet<sup>65</sup>. Deraf følger, at uddannelsen nu har brug for at kæmpe om status mod mere prestigefulde uddannelser i universitetsregi. Man kan antage, at det har en indflydelse på legeskoletilærernes selvopfattelse, hvilket afspejles udsagnet fra min informant, der beskrev legeskoletilæreruddannelsen som værende mindre *smart* end jura eller driftsøkonomi. Hun illustrerede dermed, hvorledes hendes uddannelse som legeskoletilærer ikke var på lige fod med de andre uddannelser, og derved klassificerede hun sin uddannelse hierarkisk under de andre uddannelser, hun benævnte.

#### **4.4.2. Legeskoletilærertitlen bliver beskyttet af staten**

I dette afsnit vil jeg belyse og diskutere betydningen af lovbeskyttelsen af legeskoletilærerprofessionstitlen for professionens kamp om højere status og anseelse. Lovbeskyttelsen af legeskoletilærerprofessionstitlen medfører, at både professionstitlen og arbejdsrettigheder er beskyttet af staten igennem lovgivning. To tredjedele af personalet i legeskoler skal være uddannede legeskoletilærere. Lovbeskyttelsen af legeskoletilærertitlen medfører, at professionen indtager en tilsvarende position som folkeskoletilærerne ifølge statens lov. Der er dog en forskel, som består i, at alle der underviser i folkeskolerne ifølge loven skal være uddannede som folkeskoletilærer (lov nr. 87/2008). Björg Bjarnadóttir beskriver i en artikel (1998), hvordan SÍS<sup>66</sup> har stået i vejen for, at legeskoletilærere kunne opnå en lovbeskyttelse af deres professionstitel. Hun påstår, at Undervisningsministeren fremkom med et lovforslag til denne sag, som skulle træde i kraft i 1998. Kravet fra ministeren var, at alle parter skulle være

---

<sup>65</sup> Her skal gøres opmærksom på, at der er brug for en dybere undersøgelse af det islandske universitetsfelt for en mere præcis konklusion.

<sup>66</sup> De islandske kommuners forbund.

enige, før loven kunne træde i kraft. Ifølge Bjarnadóttir, var det på grund af SÍS' opposition, at beskyttelsen på dette tidspunkt ikke blev vedtaget (Bjarnadóttir 1998). Lovbeskyttelsen af legeskolelærernes professionstitel trådte i kraft i 2008 efter fagforeningens forhandlinger med sagens andre parter (eksempelvis ASÍ<sup>67</sup> og SÍS). Deres centrale modargumenter var, at der ikke var nok legeskolelærere til at loven kunne opfyldes, hvilket ville medføre en usikker arbejdsposition for mange medhjælpere i legeskolerne (Stephensen 2008). Det resulterede i, at blev vedtaget i undervisningsministeriet, at to tredjedele af de ansatte i en legeskole skulle være uddannede legeskolelærere.

At Legeskolelærernes fagforening endelig opnåede målet om lovbeskyttelse efter cirka 20 år viser, at professionen har opnået en vis statusforøgelse i samfundet. Man kan således antage, at professionens sociale kapital blev forøget gennem alliancen med de andre lærerprofessioner, eftersom de samarbejder omkring fælles spørgsmål og har øget kraft, blandt andet på grund af øget medlemstal og på grund af de netværk, som de andre fagforeninger har bragt med sig. Eftersom det på legeskolerne ikke er et krav, at alt personale er fagligt uddannede, kan netop dette tænkes at være medvirkende årsag til, at legeskolelærerne endnu ikke har nået samme status som folkeskolelærerne, på trods af at deres sociale positioner bevæger sig stadig tættere på hinanden. Ifølge Bourdieu tildeler loven sociale grupper en permanent eksistens med navngivning, på grund af dens monopolisering af udøvelse af symbolsk magt i samfundet samtidig med, at den kan tildele andre en varighed i samfundets klassifikatoriske opdeling (Bourdieu 1987a:838). Ud fra denne begrundelse blev legeskolelærerprofessionen tildelt en varig eksistens og beskyttelse af professionens arbejdsrettigheder via loven. Det vil sige, at idet staten har monopol til at udøve symbolsk magt, styrker det legeskolelærerprofessionen legitimationsmagt over professionens arbejdsområde. Dette medfører, at legeskolelærerprofessionen med tiden har opnået en form for symbolsk kapital, der giver deres kamp en øget gennemslagkraft, eksempelvis ved at professionen opnår en lovbeskyttelse af sin professionstitel på trods af SÍS (Bragason 2008) og andre organisationers modstand<sup>68</sup>. Det er formodentlig med til at styrke professionens selvforståelse, fordi lovbeskyttelsen på en måde sikrer arbejde til dem, der er uddannede legeskolelærere.

---

<sup>67</sup> De forenede fagforbund i Island. Den største interesseorganisation for lønmodtagere i Island.

<sup>68</sup> Reykjavík kommune (Stephensen 2008) og ASÍ (Hermannsson 2008).

### 4.4.3. Legeskolelærerprofessionens lønforhold

I det følgende afsnit vil jeg diskutere forholdet mellem professionens uddannelsesopgradering og aktørernes lønforventninger i forhold til opgraderingen, samt hvad det angiver professionens position i samfundet. I mit interview med Legeskolelærerforeningens formand Björg Bjarnadóttir argumenterer hun for, at legeskolelærernes *”lønaftale sidste gang [2008] ikke var særlig god på grund af vanskeligheder i samfundet”*. Økonomisk krise havde lige ramt det islandske samfund. Folkeskolelærerne havde indgået en bedre lønaftale og Björg Bjarnadóttir forklarer i interviewet, at folkeskolelærernes kontrakt *”var åben og de kunne forhandle med lønnen inden krisen ramte samfundet”*. Det vil sige, at legeskolelærerprofessionen til stadighed har lavere økonomisk kapital end folkeskolelærerprofessionen (Bjarnadóttir 2004:56-7). På trods af dette tyder det på, at professionernes økonomiske kapital efterhånden bliver mere ens, men ser man på legeskolelærernes lønforhold i et større perspektiv, viser det sig, at legeskolelærere mellem 35 til 40 år kun får 60 % af den gennemsnitlige løn i landet<sup>69</sup>. Det vil sige, at selvom legeskolelærerprofessionens økonomiske kapital ligger tæt op ad folkeskolelærerne er de stadig langt under den gennemsnitlige løn i samfundet. Legeskolelærernes højnelse af uddannelsesniveau viste sig således ikke at have den virkning, man efterstræbte.

Da uddannelsen blev omdannet til masterniveau, var der tilsyneladende ikke den samme fælles konsensus indenfor professionen, som da de kæmpede for, at legeskolelæreruddannelsen skulle anerkendes som bacheloruddannelse. Björg Bjarnadóttir sagde eksempelvis i mit interview med hende, at *”nu lyder der kritiske røster i professionens egne rækker”*. Hun fortalte, at hun kunne fornemme tvivl og usikkerhed indenfor legeskolelærerprofessionen i forhold til at stille krav om, hvorvidt man skal tage en masteruddannelse, for at man kan blive berettiget til titlen som legeskolelærer. En af min informanter, der er souschef i en legeskole, kunne være et eksempel på en af disse kritiske røster. I begyndelsen siger hun, *”at flytte uddannelsen på bachelorniveau var en god udvikling. Det havde stor betydning for professionen. Forarbejdet var også bedre end dengang legeskolelæreruddannelsen blev flyttet på masterniveau”*. Som før nævnt ændredes professionens lønforhold ikke meget ved opgraderingen til masterniveau. Denne informant kaldte det *”en lorteaftale”*. Hun forklarede, at det ikke er særligt fristende at påbegynde fem års uddannelse for at blive legeskolelærer eller folkeskolelærer, når lønnen ikke er bedre. Dette

<sup>69</sup> Regnet ud fra tal opgivet i Landshagir 2010, tidsskrift udgivet af statistik Island (Hagstofa Íslands4) og lønskema fra Lærerforbundets hjemmeside (Ki.is3).

eksempel viser ligeledes, at den forbindelse som legeskolelærerne mente der var mellem forhøjet uddannelsesniveau og højere lønniveau og status ikke blev til en realitet. På lignende vis siger Bourdieu, at kulturel kapital i forhold til akademisk certifikat kan konverteres til økonomisk kapital (Bourdieu 1986:248). Den symbolske kapital som et højere uddannelsescertifikat burde have, viser sig ikke at have haft så stor effekt i lønforhandlingerne i 2008.

I den forbindelse vil jeg fremdrage Bourdieus påstand om, at den materialistiske og symbolske profit, som akademiske kvalifikationer kan give, er afhængige af den tid og indsats, der er lagt i processen. Nogle gange kan udbyttet af at gøre en profession mere akademisk kvalificeret være mindre end forventet i starten (ibid.). I forlængelse heraf kan man antage, at legeskolelærerforeningen ikke har brugt lang tid til at højne professionens uddannelse til masteruddannelse, i forhold til da uddannelsen blev opgraderet til bachelorniveau. Denne proces tog længere tid, hvor legeskolelærerprofessionen længe arbejdede på sagen, eksempelvis ved at tilrettelægge uddannelsen og deltage i debatten omkring spørgsmålet. Ligeledes kan man betone det forhold, at professionens aktører dengang var mere enige i spørgsmålet om at ændre uddannelsen til bachelorniveau, end det har været tilfældet i ændringerne omkring uddannelsen til en masteruddannelse. Det forklares i Bourdieus pointe, at det ikke er nok at få sager lovfæstet, fordi loven kun har en kvasi-magisk magt. Derfor er også nødvendigt at opnå den symbolske magt af legitimationen inden for samfundet. Dermed er det nødvendigt, at det som lovgivningen indeholder, kommer til at blive opfattet som naturligt af befolkningen (Bourdieu 1987a:839-40). Med andre ord, er det nødvendigt for at opnå en symbolsk kapital via lov, at det bliver anerkendt af befolkningen og samfundet i sin helhed. Det vil sige at på trods af, at både professionstitlen er lovbeskyttet og at uddannelsen på masterniveau bliver legitimeret af staten, bliver den ikke nødvendigvis samtidig anerkendt af samfundet. Det kan ligeledes være på grund af den uddannelsesudvikling, der forefindes i samfundet og dermed at andre professioner følger lignende strategier for at kunne opnå højere kulturel kapital, der kan konverteres til højere økonomisk kapital. Uddannelsens opnåede masterniveau opfattes således ikke som symbolsk kapital, som professionen kan bruge i kampen om lønstigning, idet andre uddannelser bevæger sig på tilsvarende vis op ad statusstigen.

## 4.5. Afrunding

I denne gennemgang og analyse af legeskolelærerprofessionens forskellige strategier for at opnå en højere status i det islandske samfund, er det fremtrædende at professionen lige fra starten har defineret sig i forhold til folkeskolelærere. Foregangskvinderne og de første kvinder der blev uddannet som legeskolelærere beskrives som stolte og ambitiøse kvinder, idet der ikke var mange kvinder, der videreuddannede sig og befandt sig på arbejdsmarkedet, efter de var blevet gift. Det tyder på, at dem, der besluttede sig for at arbejde som legeskolelærere mødte modstand fra samfundet, men de vidste hvad de ville og arbejdede med stolthed i legeskoleområdet. De organiserede sig som en professionsgruppe, etablerede en fagforening og indtrådte i ASÍ, og dermed begyndte professionen sin kamp inden for det politiske felt. Tiden gik og de opnåede forskellige rettigheder og deres uddannelse blev anerkendt og blev en del af statens uddannelsessystem. Dermed blev opretholdelsen af professionens uddannelse sikker i en vis grad.

Det viser sig, at opmærksomheden var på at få legeskolelærerprofessionen til at nærme sig folkeskolelærerprofessionen både i forhold til uddannelse og i forhold til fagforeningen. Dette tiltag lykkedes og er et udtryk for, at disse to professioner i dag besidder en tilsvarende position i samfundet. Det vil sige, at legeskolelærerprofessionens strategi er blevet gennemført på den måde, der var tiltænkt fra starten. Den statusstrategi jeg har fremhævet i dette kapitel fortolker jeg, inspireret af Bourdieu, som helt karakteristisk for en kamp, som en professionsgruppe igangsætter i samfundet for at påberåbe sig en højere status. Legeskolelærerne har fremført en symbolsk kamp både på det objektive og på det subjektive niveau. På det objektive plan kan eksempelvis nævnes kampen da legeskolelærerområdet stod overfor truslen om at blive underordnet Socialministeriet. På det subjektive niveau kan nævnes, at professionen blandt andet ved at skifte professionstitel og ved at gøre brug af folkeskolelærernes begreber, på den måde forsøgte at få samfundet til at omdefinere legeskolelærerprofessionen. Her hævder jeg ligeledes, at det kan medvirke til at professionen kan blive klassificeret af samfundet på niveau med folkeskolelærerprofessionen og dermed vil der ikke længere være tale om en særlig legeskolelærerprofession. Denne omdefinering af legeskolelærerprofessionen i en islandsk sammenhæng er efterhånden lykkedes eksempelvis i forhold til, at nu er det lovfæstet at

legeskoletærere gerne må bruge lærertitlen, og at legeskolerne er definerede som barnets første skoletrin.

Legeskoletærerprofessionen har ligeledes gennemgået en akademiseringsproces, hvor de har kæmpet for officielle og internationale uddannelsescertifikationer. På den måde har de mobiliseret professionen til en 'titel of nobility' - en masteruddannelse, der gennem tiderne er blevet beskrevet som et højt kvalificeret uddannelsesbevis i hierarkiet af uddannelseskvalifikationer. Mastergraden kan forstås som 'titel of nobility'. Det vil sige en form for aktørens symbolske ejendom, der kan medføre en højere status. Dog har hensigten med strategien været at løfte professionens status i en samfundsmæssig kontekst. Det ser ud til at have flyttet professionen horisontalt, i takt med at samfundet samtidig har udviklet sig og i forhold til, at andre professioner, har anvendt lignende strategier i forhold til uddannelsesniveaut. Det vil sige, at på trods af at legeskoletærerne nu besidder en tilsvarende social position som folkeskoletærere, i forhold til løn- og uddannelsesniveau, ser det alligevel ikke ud til, at legeskoletærere oplever en højere status i samfundet.

I denne sammenhæng inddrager jeg tre af mine informanter og deres syn på, hvordan samfundet generelt og kollektivt ser på legeskoletærerprofessionen. Det er nemlig i den kontekst, at legeskoletærerne opbygger sin forståelse af professionen og sig selv som legeskoletærer i det islandske samfund. Det er således den dialektik der er med til at danne legeskoletærernes gruppeidentitet. En af mine informanter, der har arbejdet som souschef på en legeskole igennem mange år, siger, at *„folkeskolen som institution har højere status end legeskolen. Der vil gå lang tid inden folk ser legeskolen som ligeværdig i forhold til folkeskolen“*. En anden legeskoletærer, der har arbejdet i få år i legeskolen siger, *„personligt synes jeg, at legeskoletærere er på højde med folkeskoletærerne, men jeg føler at andre ser på os som lavere placeret“*. Den tredje informant der ligeledes har arbejdet i ganske få år som legeskoletærer forklarer *„når jeg siger til andre hvad jeg arbejder som, så synes folk ikke det er noget fremragende job. Det giver højere status at være en driftsøkonom<sup>70</sup> og arbejdsløs end at være legeskoletærer“*. Det vil sige, at de selv føler at de er ligeværdige og burde besidde samme sociale position, som folkeskoletærernes, men oplever ikke at omverdenen har den samme opfattelse. Det viser sig ligeledes, at

---

<sup>70</sup> Det hun beskriver, at hver anden er uddannet til i Island.



legeskolelærerne stadig kaldes for *fóstra*, hvilket vidner om, at omverdenen har en forældet opfattelse af legeskolelærerprofessionen.

I takt med at legeskolelærerprofessionen har hæftet sig på folkeskolelærerprofessionen i sin professionsudvikling er der forekommet en vis udviskning af legeskolelærergruppens ensartethed og særpræg. På legeskolelærerprofessionens symbolske strategi på det subjektive niveau er der foregået en form for udvanding af professionens særpræg. Samtidig underminerer det professionens selvagtelse at være legeskolelærer, idet det er anbefalet af fagforeningen, at de bruger folkeskolebegreberne og skal kalde sig for lærer. Der kan være et tegn på, at professionen er på vej mod at udslette sig selv som en særlig profession og blive til et med folkeskolelærerne. Her skal fremhæves, at det ser ud til at legeskolelærerne fastholder legen som en central faktor i deres praksis og har fået lovbeskyttet professionstitlen, der samtidig kan styrke professionens selvforståelse på en anden måde.

Denne underkastelse viser sig dog også i den måde professionen sidste gang hævdede uddannelsesniveaue. Indenfor både Læreruniversitetet og Lærerforbundet ser det ikke ud til, at der har været en stor diskussion af legeskolelærerprofessionens udvikling af uddannelsesniveaue. Man kan hævde, at både på Læreruniversitetet og i Lærerforbundet er legeskolelærerprofessionen begyndt automatisk at følge efter folkeskolelærerne. Med legeskolelærernes tilknytning til dem fik folkeskolelærerne forøget social kapital, der tilsyneladende medvirkede til, at de kunne opgradere uddannelsen, hvilket de ikke havde opnået i tidligere forsøg.

En anden medvirkende faktor kan være, at legeskolelærerne har opnået en position, der svarer til folkeskolelærernes i samfundet. En egentlig oplevelse af forandret status udebliver dog, hvilket kan forklares ved at folkeskolelærerprofessionens status i samfundet har gennemgået en forringelse fra 1950 til 2010. I denne sammenhæng kan nævnes, at frem til 1965 var antallet af studerende mænd højere end studerende kvinder i Lærerskolen. Derefter har antallet af mænd været nedadgående. I 2006 var antallet af kvindelige studerende i folkeskolelæreruddannelsen meget større end antallet af mænd<sup>71</sup>. Med andre ord er folkeskolelærerprofessionen blevet til en mere kvindedomineret profession, hvilket fra starten har været tilfældet for

---

<sup>71</sup> Omkring 190 kvinder mod omkring 60 mænd (Kaaber og Kristjánsdóttir 2008: 19).

legeskolrelærerprofessionen<sup>72</sup>. Dermed kan man antage, at både folkeskolrelærer- og legeskolelærerprofessionen er kvindedominerede professioner og deres praksis kan betragtes som kvindedomineret arbejde. Forskellige undersøgelser i Island har vist, at kvindedomineret arbejde almentydigt har en lavere værdi end mandsdomineret arbejde (eks. Einarsdóttir og Blöndal). Dette skal forstås i sammenhæng med Bourdieus påstand om, at arbejde der opfattes som kvindearbejde har lavere værdi end arbejde, der opfattes som mandearbejde (Bourdieu 2007a:47). Det kan bl.a. beskrives i det Bourdieu kalder for sneboldeffekten, det vil sige at mændenes frafald fra en profession medvirker til at forringe professionens værdi i samfundet (ibid.:117). I relation til dette kan man hævde, at mens legeskolelærerprofessionen har hæftet sig på folkeskolrelærerprofessionen og forsøgt at opnå en tilsvarende position i samfundet, er folkeskolrelærernes status blevet forringet. Det medfører at de to professioner nu, ifølge mine informanter har tilsvarende positioner. Legeskolelærerprofessionen har til en vis grad højnet sin status mens folkeskolrelærernes status er blevet forringet.

---

<sup>72</sup> I dag er 97,5 % legeskolelærer kvinder, i forhold til Sveinsdóttir, der har opsyn med Læreforbundets medlemstal (Sveinsdóttir juni 2010).

## 5. Afrunding og perspektivering

### 5.1. Legeskolelærernes status

Udgangspunktet i dette speciale har været at undersøge islandske legeskolelæreres strategier for at højne deres status i det islandske samfund. Det undersøgte jeg med afsæt i følgende problemformulering:

*På hvilken måde har legeskolelærere søgt at højne deres professionelle status?*

Sluttelig skal jeg vende tilbage til det teoretiske blik, jeg valgte at have på undersøgelsen. Jeg valgte den franske sociolog, Pierre Bourdieu, som min primære teoretiker, eftersom hans hovedbegreber og teorier om magtrelationer og dominansforholdet i samfundet forekom relevante i en analyse af en gruppes samfundsmæssige magtspil. I dette speciales kontekst har jeg således anvendt Bourdieu til at undersøge professionens stræben mod højere status og anseelse. Idet jeg tog en Bourdieusk vinkel på genstandsområdet, var det væsentligt at konstruere legeskolelærerprofessionens historie i en samfundsmæssig kontekst for dermed at få en forståelse for det grundlag, professionen udspringer fra. Derudover var det centralt at få en illustration af aktørerne indenfor legeskolelærerprofessionen for at få forståelse for professionens rekrutteringsgrundlag. På den måde opstår et dobbeltperspektiv i undersøgelsen af legeskolelærernes forsøg på at højne deres professionelle status.

Med dette som udgangspunkt fokuserede jeg i specialets andet kapitel på professionens udvikling i en samfundsmæssig kontekst. Det centrale i gennemgangen af professionens udviklingshistorie er professionens organisationer, såsom professionens uddannelse og fagforeningen. I kapitlet viser jeg, hvordan det fra starten var en kvindedomineret profession, der udsprang fra den traditionsbundne husmoderrolle. Samtidig med at professionen var knyttet til husmoderrollen, så det også ud til at professionen forsøgte at løsrive sig fra denne position. Igangsættelsen af Pædagogskolen affødte en gruppe, der dannede sig en fagforening. Dermed formede en professionsgruppe sig stille og roligt. Med tiden fik legeskolelærerne positioneret sig som en vigtig samfundsmæssig funktion. Det blev især affødt af, at det islandske samfund udviklede sig med hastige skridt fra bondesamfund til et industrialiseret bysamfund. Legeskolelærerne påberåbte sig efterhånden mere prestige, stabilitet og højere løn. Med tiden blev daginstitutionerne kommunernes ansvar, og Pædagogskolen blev inkluderet i statens uddannelsessystem. I slutningen af 90'erne hævdedes legeskolelæreruddannelsen til universitetsniveau.

Herefter skete udviklingen hastigt, og i 2008 skulle legeskolelæreruddannelsen afsluttes med mastergrad. På dette tidspunkt var legeskolelærerfagforeningen blevet integreret i Lærerforbundet. Dette medvirkede til, at legeskolelærer- og folkeskolelærerprofessionens løn- og uddannelsesniveau i dag ligger på samme niveau.

For at kunne angive noget om professionens status i samfundet fandt jeg det essentielt at illustrere professionens rekrutteringsgrundlag. Fra hvilke segmenter i samfundet tiltrak professionen aktører? Dette redegjorde jeg for i kapitlet om professionens sociale baggrund og position. Med afsæt i Gytz Olesens klassifikation bliver legeskolelærernes forældres beskæftigelse kategoriseret. Min undersøgelse viste, at legeskolelærernes fædre gennem tiderne gennemsnitlig har været *ufaglærte/faglærte* eller *selvstændige erhvervsdrivende med en lille virksomhed*. Det beskriver en relativt lavt placeret position i samfundets hierarkiske orden. Det vil sige, at fra Pædagogskolen blev stiftet er legeskolelærerne blevet rekrutteret fra relativt dominerede segmenter i samfundet, med lav økonomisk og kulturel kapital. Undersøgelsen viste også, at legeskolelærernes mødre gennemsnitlig set er eller var *husmødre* eller *ufaglærte/faglærte*. Fremtrædende for disse analyseresultater er, at legeskolelærerne ser ud til at bevæge sig horisontalt i stedet for vertikalt i samfundets hierarki. Denne pointe understøttes, når man ser på legeskolelærernes valg af samlever – her vælger legeskolelærerne i høj grad at være i et forhold med et *ufaglært/faglært* individ.

Med udgangspunkt i habitusens erkendelsesforhold og tendensen til at søge omgivelser, hvor individet fremstår før-tilpasset i størst mulig grad, argumenter jeg for, at legeskolelærerprofessionen ikke er et overraskende valg af aktørerne i professionen. Det kan begrundes i de kapitalressourcer, der inkorporeres i legeskolelærernes oprindelseshjem. Det ser således ikke ud til, at legeskolelærerne forsøger at bryde med den sociale position, deres oprindelseshjem anses for at besidde, men derimod at reproducere den. Legeskolelærerne ser således ud til at have en relativt lav social position i samfundets hierarkiske orden, dels begrundet i legeskolelærernes oprindelseshjems sociale position, og dels fordi professionen er kvindedomineret.

Der er dog tydelige tegn på at legeskolelærerprofessionen har tilstræbt en højere social position på arbejdsmarkedet for eksempel gennem flere forsøg på at gøre det prestigefyldt at være legeskolelærer. Med udgangspunkt i min gennemgang af legeskolelærerprofessionens historie og interviews med legeskolelærere, undersøgte jeg, hvilke strategier professionen har anvendt til at positionere sig i samfundet, og hvilke konsekvenser det har haft på professionens selvforståelse. Jeg fandt frem til, at professionen har anvendt de fleste af de strategier, Bourdieu påpeger, ofte bliver brugt af grupper for at opnå højere status i en samfundsmæssig kontekst. Det viser sig som en symbolsk kamp, både på

subjektivt og objektivt niveau. På det objektive niveau har professionen eksempelvis kæmpet for, at legeskolerne skal vedblive ind under Undervisningsministeriet. På det subjektive niveau har professionen skiftet professionstitel fra *fóstra* til *leikskólakennari/legeskolelærarar*. Hvor *fóstra* refererer til det at opfostre nogen, kan *leikskólakennari* forkortes til *kennari* det betyder *lærarar*. Dermed kan legeskolelærarar angive, at de er lærarar uden at forklare på hvilket skoleniveau.

I specialet viste jeg, hvor betydningsfuldt organisering var for at kunne kæmpe for sine rettigheder inden for det politiske felt, eftersom det netop er gennem politik, professionen har mulighed for at påvirke samfundets hierarkiske orden. Det var afgørende for professionen at organisere sig med en talsmand som talte på professionens vegne indenfor feltet, for at blive anerkendt som en gruppe, der bliver lyttet til. Det viser sig ligeledes, at det var en god taktik fra legeskolelærarar side at blive en del af et større forbund. Det gav adgang til et mere omfattende netværk, hvorved professionens sociale kapital blev forstærket. Professionen evnede altså at indgå i det politiske felt med stadig større styrke, hvilket med tiden gjorde, at professionen fik lovfæstet forskellige målsætninger, som de anså som vigtige i deres kamp. Man kan sige, at professionen kæmpede fundamentalt i forhold til tre faktorer: for det første, at professionens produktionsområde, det vil sige legeskolerne, blev anerkendt som en del af uddannelsessystemet i Island. For det andet, at opgradere legeskolelærarar uddannelsesniveau og for det tredje, at blive kategoriseret af samfundet som ligeværdige med folkeskolelærarar. Hermed ville legeskolelærarar og folkeskolelærarar komme til at besidde tilsvarende sociale positioner i samfundet. Jeg vil argumentere for, at denne strategi er lykkedes for legeskolelærararprofessionen, idet legeskoler nu er en del af uddannelsessystemet. Ligeledes i, at legeskolelærararprofessionen og folkeskolelærararprofessionen har således i dag det samme uddannelsesniveau og tilsvarende lønforhold, hvilket først og fremmest er affødt af, at de i Lærararforbundet arbejder sammen i det politiske felt.

Hvis man betragter legeskolelærararprofessionens selvforståelse er det fremtrædende, at de første legeskolelærarar udviste synlig stolthed over at være uddannede kvinder og legeskolelærarar. Jeg argumenterer for, at de strategier, professionen har gjort brug af efterhånden har gjort, at denne selvforståelse har været aftagende, og at der indenfor professionen opstår splittelse, tvivl og forringelse af den fortalte stolthed. Strategien, at definere legeskolelærarar så tæt ved folkeskolelærarar, har tilsyneladende affødt en underkastelse af legeskolelærararprofessionen over for folkeskolelærarar dominans. Det viste sig f.eks. i legeskolelærararfagforeningens påbud at legeskolelærarar skulle gøre brug af folkeskolebegreberne og da professionens uddannelsesniveau i 2008 blev opgraderet til masterniveau. Denne opgradering var ikke et initiativ fra professionens side men i stedet et taktisk spil, fra fagforeningens side, så professionen ikke kom bagud i forhold til folkeskolelærararuddannelsesniveau. Dette affødt, at legeskolelærararuddannelsen blev en del af Islands største universitet. Jeg argumenterede

for, at uddannelsen legeskolelærer kommer til at ligge lavt i den hierarkiske orden af uddannelserne i universitetet. Derfor har uddannelsen i dag brug for at tilkæmpe sig en højere status og anseelse indenfor universitetet.

Den statusoplevelse, der kunne forventes at være konsekvensen af, at legeskolelærerne i dag har opnået en tilsvarende position som folkeskolelærerne, ser dog ud til at udeblive. Jeg vil argumentere for, at den underkastelse som på nogle måder, især de senere år, har været en del af legeskolelærernes statusstrategier, har haft en udvandede virkning på nogle af professionens særpræg. Det har altså været med til at underminere professionens selvforståelse. Det bliver således vanskeligt for professionens aktører at identificere sig med den nye status.

Med dette for øje skal fremhæves, at folkeskolelærernes status ser ud til at være blevet forringet i sidste årti, det vil sige den tid legeskolelærerne har drejet opmærksomheden over mod dem. Det kunne således tyde på, at folkeskolelærerne som profession paradoksalt nok har haft en svagt nedadgående vertikal mobilitet i deres kamp om højere status. Legeskolelærerne derimod har formået at bibeholde deres sociale position. Dette kan for eksempel spores i den måde legeskolelærerne holder sig tæt på deres oprindelseshjems sociale position. Begrundet i specialets undersøgelse kan jeg konkludere, at legeskolelærerprofessionen har haft en god fornemmelse for magtspillet, både i forhold til samfundet generelt og især i det politiske felt, idet professionen ikke er faldet bagud i den generelle udvikling i samfundet. Dog har professionen midlertidig underkastet sig folkeskolelærerprofessionens dominans og er på vej mod at udvande sin gruppes særpræg, hvilket medfører en svagere professionsidentitet.

## 5.2. Legeskolelærerne står ved en skillevej

I specialet har legeskolelærerprofessionens strategiske kamp for at højne deres professionelle status i en historisk kontekst været i centrum. Men i denne proces af udarbejdelsen af specialet er jeg faldet over mange interessante vinkler i professionens status i samfundet. Med den viden jeg har genereret om genstandsområdet kunne det i andre studier af feltet være interessant at gå dybere ind i forskellige enkelte sager, der har påvirket professionens status i samfundet, eller at fokusere mere indgående på forandringer i professionens gruppeidentitet. I denne sammenhæng vil jeg nævne nogle ideer, der kan inspirere efterfølgende undersøgelser af legeskolelærerprofessionen. For det første kunne det være interessant at fokusere på professionens opgradering af uddannelsesniveaue og i den forbindelse lave en islandsk undersøgelse, der svarer til Börjessons undersøgelse af det svenske universitetsfelt. For det andet kunne det være interessant at analysere de forskellige strategiske fremgangsmåder professionen og legeskolelærerfagforening har anvendt med eventuel fokus på begrebsbrug. Hvilke konsekvenser har den tiltagende anvendelse af skoleprægede begreber for eksempel for legeskolelærernes selvforståelse og på den pædagogiske praksis? Med dette for øje, vil jeg, som jeg også nævnte indledningsvist, opfordre til at dette speciale bliver grundlag for en diskussion om legeskolelærerprofessionens statuskamp, deres anvendelse af strategier, samt en inspiration til yderligere undersøgelser af professionens professionalisering.

Sluttelig vil jeg vende tilbage til specialet og fremhæve, at denne proces har givet mig en dybere forståelse af den profession, jeg tilhører. Det har givet mig indsigt i, hvorfor legeskolelærere ikke ser ud til at opleve en højere status på trods af, at blandt andet deres uddannelse er blevet opgraderet til masterniveau. Desuden vil jeg fremhæve, at fagforeningens strategier ser ud til at have virket efter hensigten og det ser ud til, at strategierne indtil videre har gavnet professionen i deres kamp. Efter min mening ville det næste strategisk kloge træk for professionen være et større fokus på professionens indre særpræg og stolthed. Tiden er således, efter min mening, inde til at sætte legeskolens- og legeskolelærernes selvforståelse i rampelyset i stedet for ureflekteret at blive ved at læne sig op ad folkeskolelærernes profession.

## Abstract

Title: A Genesis of a Profession - A Study of the Icelandic Pre-schoolteacher's Struggle for Higher Status in Society

An abstract of the thesis written by Tinna Sigurðardóttir for the Master of Art in Educational Anthropology at The Danish School of Education, Spring 2011.

This thesis is a historical analysis of the Icelandic pre-schoolteacher's struggle for higher professional status in Icelandic society from 1900. In particular, this thesis examines the strategies used in the profession, how the strategies have affected the pre-schoolteacher's status in the context of society, and the pre-schoolteacher's sense of position and self as a group. The transformation in the pre-schoolteacher's profession has been rapid since the first pedagogical school was established in 1946. As an example, the first pedagogical school was established by a group of individuals and not a part of the Icelandic educational system. However, today the pre-schoolteacher's education is taught at a master's level in Iceland's most prestigious university. In the beginning, the pre-schoolteachers also received the lowest salaries of all labor in the capital, Reykjavik, but today they have comparable salaries to schoolteachers.

The analysis in this thesis is based on historical material concerning the profession, interviews with pre-schoolteachers and a random sample of six different graduation years of pre-schoolteachers, to study their social background and position. The analysis deals with the pre-schoolteacher's status and strategy, both on objective and subjective levels. It is inspired and based on theoretical key concepts of the French sociologist Pierre Bourdieu and the British social anthropologist Richard Jenkins. These concepts include Bourdieu's concepts of *field*, *capital* and *habitus*, all of which are a part of Bourdieu's theories that describe and analyze the power structure in the social world. Bourdieu postulates that, in this social world, some social agents and groups have more *capital* than others and thereby possess higher *social position*, and thereby *status*, than others in the hierarchical order of society. In the thesis, I analyze the pre-schoolteacher's social background and position in relation with their parents' occupations. On this basis, I reflect on the profession's status in society and whether the agents in the profession are trying to change their social position by choice of profession. Furthermore, I apply these



concepts to reflect on the *symbolic struggle* pre-schoolteachers have engaged in with their attempt to obtain higher status, as a group, in the hierarchical order of society.

I apply Jenkins' concepts of *group identity* and *categorization* to reflect on how agents form their group identity in interaction with others: groups and individuals in society. Through that, they identify their group characteristics and gain a feeling for how other agents in society categorize the group. That is, what unites the pre-schoolteachers and makes them different from other professions or occupations and how they recognize their identity or characteristics.

I have chosen these concepts and this theory in order to examine the Icelandic pre-schoolteacher's social position and status, to study their tactics aimed at gaining higher professional status, as well as to reflect on the pre-schoolteacher's sense of self as a pre-schoolteacher.

In the thesis, I describe the genesis of the pre-schoolteacher's profession in the Icelandic context, describe their social backgrounds, and analyze, on the basis of history, the pre-schoolteacher's use of strategy. Simultaneously, I reflect on the effect that the strategy has had on the pre-schoolteacher's sense of self and sense of position.

This thesis' empirical data and analysis identifies the Icelandic pre-schoolteacher's strategy for higher status in society as a symbolic struggle. Their struggle has, in a way, succeeded because, for example, the pre-schoolteachers occupy similar social positions as schoolteachers, a position for which I argue they aimed. However, when the movement of pre-schoolteacher's social position is seen in the context of society, this also indicates that the profession occupies a similar position as before. That is, when the profession aims for more professional capital (or power) and to climb the status ladder, in reality they move horizontally and thereby maintain a similar social position. The strategy that the profession has used has in a way undermined the pre-schoolteacher's sense of self. This has resulted in the fact that pre-schoolteacher's do not experience a higher status in society hierarchical order although they have achieved many of the goals for which they aimed.

# Litteraturliste

## Bøger og artikler i tidsskrifter

Bjarnadóttir, R. E. (2004). *Kjarapróun leikskólakennara í Reykjavík – ms. afhandling*. Háskóli Ísland: Íslands Viðskipta – og hagfræðideild.

Björnsson, B. Th.(1969). *Reykjavík*. Ísland: Heimskringla.

Broadly, D. (1998/2007). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I Bjerg, Jens (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1976). Nogle egenskaber ved de sociale felter. I Bourdieu, Pierre (1997). *Men hvem skabte skaberne? – interview og forelæsninger*. Danmark: Akademisk Forlag.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. USA, UK og Astralia: Cambridge university press.

Bourdieu, P. (1979/2009). *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*. UK: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I Richardson J.G. (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. USA og UK: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1987a). The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field. *The Hastings Law Journal*. (38), s. 805-853.

Bourdieu, P. (1987b). What Makes a Social Class? – On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology: A Critical Review* (32), s. 1-17.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. UK: Polity Press.

Bourdieu, P. (1990/2007b). *In Other Words – Essays Towards a Reflexive Sociology*. USA og UK: Polity Press.

Bourdieu, P. (1991/2009). *Language and Symbolic Power*. USA og UK: Polity Press.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Norge: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, P. (1998/2007a). *Den maskuline dominans*. Danmark: Tiderne Skifter.

Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Börjesson, M. (2009). Lärarutbildningarnas plats inom det svenska högskolefältet. *Praktiske Grunde* (4) 43-57. [www.hexis.dk](http://www.hexis.dk).

Calleweart, S. (1992). *Kultur, Pædagogik og videnskab – Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. Danmark: Akademisk Forlag.

Dahler-Larsen, P. (2005). Dokumenter som objektiveret social virkelighed. I: Järvinen, M og Mik-Meyer, N (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Einarsdóttir, J. (2003). The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103-116. UK: Routledge.

Einarsdóttir, J. (2004). Það var líttill skilningur á því að það þyrfti að kenna stúlkum að passa börn. I Hansen, Börkur; Einarsdóttir, Jóhanna og Jóhannson, Ólafur H. (red.) *Brautryðjendur i uppeldis- og menntamálum*. Island: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.

Einarsdóttir, J. (2005). Nýjar áherslur í leikskólastarfi – Kalla þær á breytingar á leikskólakennaramenntuninni? I: Marinósson, Grétar L.; Blöndal, Þórunn og Jóhannsdóttir, Þuríður (red.). *Nám í nýju samhengi*. Island: Rannsóknarstofnun KHÍ.

Einarsdóttir, Þ. og Blöndal, K. S. (2004): „Kynbundinn launamunur. Umræðan um skýrðan og óútskýrðan launamun kynja í gagnrýnu ljósi“, I: Erlingsdóttir, Irma (red.) *Fléttur II. Kynjafræði – kortlagningar*. Island: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum og Háskólaútgáfan.

Felixson, B. (2007). *Leikskóli fyrir alla – Úr sögu leikskóla Reykjavíkurborgar 1975-2005*. Island: Leikskólasvið Reykjavíkurborgar.

*Fóstra: saga fóstrustéttarinnar og starfsemi Fóstrufélags Íslands* (1981). Island: Fóstrufélag Íslands.

Gissurarson, Í. og Steinþórsson, S. (2000). *Leikskólakennaratal*. Island: Mál og mynd.

Guðbrandsson, B. (2008). Nokkrir meginrættir í sögu uppeldisstofnana á Íslandi og um samfélagsbreytingar um miðja 20.öld. I: Spanó, Róbert R. *Skýrsla nefndar samkvæmt lögum nr. 26/2007 – Könnun á starfsemi Breiðavíkurheimilisins 1952-1979*. Island: Reykjavík.

Guðmundsson, G. (1949). *Barnavinafélagið „Sumargjöf“ 25 ára – 1924-11.apríl-1949*. Island: Barnavinafélagið Sumargjöf.

Gunnarsdóttir, L. (1970). Fóstrusamtökin 20 ára. *Fóstra*. 2, 3-6.

Guttormsson, L. (2008). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007*. Island: Háskólaútgáfan.

Gytz Olesen, S. (2004) *Rekruttering og reproduktion – om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen. – en ph.d. afhandling*. Danmark: Forlaget PUC, CVU midt-vest.

- Pálsson, H. og Urbancic, Á. M. (2008). Börn í leikskólum í desember 2007. *Hagtíðindi – Statistical Series, Skólamál – Education*, 93(34). Island: Hagstofa Íslands.
- Hagstofa Íslands (1996). *Landshagir 1996*. Island: Hagstofa Íslands.
- Hastrup, K. (2003a). Introduktion – Den antropologiske videnskab. I: Kristen Hastrup (red.) *Ind i verden*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2003b). Sproget – Den praktiske forståelse. I: Kristen Hastrup (red.) *Ind i verden*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Hjort, K. (2006). Professionalisering af arbejdet med mennesker – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF Fokus* (4), 2-18.
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Denmark: Academica.
- Jónasson, J. T. (2006). *Frá gæslu til skóla – um þróun leikskóla á Íslandi*. Island: Rannsóknarstofa um menntakerfi; Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jónasson, J. T. (2008). Innlend stefnumið og alþjóðleg viðmið. I Guttormsson, Loftur (red.). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007*. Island: Háskólaútgáfan.
- Jónsdóttir, A. H. (2005). Fagþróun leikskólakennara. I: Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ed). *Kynjamyndir í skólastarfi*. Island: Rannsókanstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jónsdóttir, E. S. (2008). Kennaramenntun á tímamótum – frá jaðri að miðju: Viðtal við Ólaf Jóhann Proppé, rektor Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun: tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1/17, 11-25.
- Jónsson, A. I. og Helgadóttir, O. (2010). *Spor í sögu stéttar – Félag leikskólakennara 60 ára*. Island: Skrudda.
- Jónsson, G. og Magnússon, M. S. (red.) (1997). *Hagskinna: sögulegar hagtölur um Ísland*. Island: Hagstofa Íslands.
- Kaaber, S. og Kristjánsdóttir, H. (2008). *Aldarspegill – Kennaraskóli Íslands/Kennaraháskóli Íslands 1908-2008*. Island: Kennaraháskóli Íslands.
- Karlsson, G. og Ragnarsson, S. (2006). *Nýri tímar – Saga Íslands og umheimsins frá lokum 18.aldar til árpúsundamóta*. Island: Mál og menning.
- Krejsler, J., Kryger, N. og Milner, J. (2005). Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse. I: John Krejsler, Niels Kryger og Jon Milner (red.) *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. Danmark: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kropp, K. (2009). Registrantanalyse. I: Hammerslev, Ole; Hansen, Jens Arnholtz og Willig, Ida (red.). *Refleksiv sociologi i praksis – Empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, K. (1999). *Praktikuddannelse kendte og miskente sider – Et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen*. Danmark: UCSF.

Madsen, U. A. (2004). Indledning. I: Ulla Ambrosius Madsen (red.) *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Menntamálaráðuneytið (1985). *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili – markmið og leiðir*. Island: Menntamálaráðuneytið Reykjavík.

Ólafsson, D. (2000). Saga Félags íslenskra leikskólakennara. I: Gissurarson, Ívar og Steinþórsson, Steingrímur (red.) *Leikskólakennaratal*. Island: Mál og mynd.

Sigurðardóttir, V. (1998). *Fósturskóli Íslands – Afmælisrit í tilefni af 50 ára afmæli skólans 1996*. Island: Gott mál ehf.

Statements on Ethics. Principles of professional responsibility. The council of the American Anthropological Association 1971 (1976). i: M. A. Rynkiewich & J. P. Spradley. *Ethics and Anthropology: Dilemma in Fieldwork*. USA: Robert E. Krieger Pub.

Þorláksson, G. (1974). *Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára – 1924 apríl 1974*. Island: Ísafoldarprentsmiðja hf.

## Artikler i aviser

Arason, S. (1948, 13. juni). Viðtal við Steingrím Arason - Lesbók Morgunblaðsins.  
*Morgunblaðið*

Bjarnadóttir, B. (1998, 20. februar). Sveitafélagavaldið. *Morgunblaðið*. Lokaliseret den 15.marts 2010 på [http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein\\_id=383974&searchid=8642c-166a-dd0c0](http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=383974&searchid=8642c-166a-dd0c0)

Bjarnason, B. (1997, 26. april). Háskóli fyrir kennara- og uppeldisnám. *Morgunblaðið* 26. Lokaliseret den 15. marts 2010 på [http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein\\_id=327921&searchid=2b646-52f3-b421b](http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=327921&searchid=2b646-52f3-b421b)

Jóhannsdóttir, G. (1996, 5. november). Menntun leikskólakennara á tímamótum. *Morgunblaðið*. Lokaliseret den 15.marts 2010 på [http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein\\_id=290763&searchid=4453b-3326-db8ce](http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=290763&searchid=4453b-3326-db8ce)

Schram, U. (1967, 27. april). Vöggustofan byggð eftir ströngustu kröfum. *Vísir*. Lokaliseret den 20. juni 2010 på [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?pageId=2391467&issId=184228&lang=is](http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=2391467&issId=184228&lang=is)

Þjóðviljinn (1966, 19. juli) Tvö ný barnaheimili opnuð með mikilli viðhöfn í gær. *Þjóðviljinn*. Lokaliseret den 26. juni 2010 på [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?pageId=2809959&issId=218592&lang=is](http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=2809959&issId=218592&lang=is)

## **Lovgivninger og udtalelser vedrørende lovforslag**

Bragason, G. (2008). Umsögn um frumvarp til laga um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. *Samband íslenskra sveitafélaga, SÍS*. Lokaliseret den 01.maj 2010 på

<http://samband.outcome.is/files/1412303059Ums%C3%B6gn%20um%20frumvarp%20til%20laga%20um%20menntun%20og%20r%C3%A1%C3%B0ningu%20kennara%20og%20sk%C3%B3lastj%C3%B3rnenda%20vi%C3%B0%20leiksk%C3%B3la%20og%20framhaldssk%C3%B3la.pdf>

Hermannsson, F. A. (2008). Menntun og ráðning kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 288. mál. *Alþýðusamband Íslands, ASÍ*. Lokaliseret den 01.maj 2010 på

[http://asi.is/Portaldata/1/Resources/documents/Menntun\\_og\\_r%C3%A1%C3%B0ningu\\_kennara\\_og\\_sk%C3%B3lastj%C3%B3rnenda\\_vi%C3%B0\\_leiksk%C3%B3la\\_grunnsk%C3%B3la\\_og\\_framhaldssk%C3%B3la\\_288\\_m%C3%A1l.pdf](http://asi.is/Portaldata/1/Resources/documents/Menntun_og_r%C3%A1%C3%B0ningu_kennara_og_sk%C3%B3lastj%C3%B3rnenda_vi%C3%B0_leiksk%C3%B3la_grunnsk%C3%B3la_og_framhaldssk%C3%B3la_288_m%C3%A1l.pdf)

lov nr. 10/1973. *Lög um Fósturskóla Íslands nr. 10/1973*. Lokaliseret den 20. februar 2010 på <http://www.althingi.is/lagas/121b/1973010.html>

lov nr. 29/1973. *3.frumvarp til laga, Lög um bygging og rekstur dagvistunarheimila nr. 29/1973*. Lokaliseret den 3.marts 2010 på <http://www.althingi.is/altext/93/s/pdf/0003.pdf>

lov nr. 48/1991. *Lög um leikskóla nr. 48/1991*. Lokaliseret den 10.marts 2010 på <http://www.althingi.is/altext/stjt/1991.048.html>

lov nr. 78/1994. *Lög um leikskóla nr. 78/1994*. Lokaliseret den 12.marts 2010 på <http://www.althingi.is/lagas/135a/1994078.html>

lov nr. 87/2008. *Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008*. Lokaliseret den 21.marts 2010 på <http://www.althingi.is/lagas/138a/2008087.html>

Stephensen, K. (2008). Umsögn Reykjavíkurborgar um frumvarp til laga um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. *Borgarráð*. Lokaliseret den 01. maj 2010 på <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=3666>

## Internet og elektronisk post

Asi.is1. *ASÍ internet hjemmeside*. Lokaliseret den 03.april 2010 på

[http://www.asi.is/desktopdefault.aspx/tabid-72/114\\_read-171/](http://www.asi.is/desktopdefault.aspx/tabid-72/114_read-171/)

Hagstofa Íslands1. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 08.februar 2010 på

<http://hagstofan.is/?PageID=622&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=MAN00101%26ti=Mannfj%F6ldi+eftir+kyni+og+aldri+1841%2D2010++++%26path=../Database/mannfjoldi/Yfirlit/%26lang=3%26units=Fj%F6ldi>

Hagstofa Íslands2. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 15.december 2010 på

<http://www.hagstofa.is/?PageID=780&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=SKO01301%26ti=Starfs%F3lk+%ED+leisk%F3lum+eftir+aldri%2C+menntun+og+landsv%E6%F0um+1998%2D2009+%26path=../Database/skolamal/IsStarfsfolk/%26lang=3%26units=Fj%F6ldi>

Hagstofa Íslands3. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 15.november 2009 på

<http://www.hagstofa.is/?PageID=780&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=SKO01201%26ti=Leiks%F3lar%2C+fj%F6ldi+barna+og+barngildi+eftir+rekstrara%F0ilum+1998%2D2009+%26path=../Database/skolamal/IsSkolahald/%26lang=3%26units=Fj%F6ldi>

Hagstofa Íslands4. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 07.september 2010 på

<http://www.hagstofa.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=11592>

Hagstofa Íslands5. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 08.februar 2010 på

<http://hagstofa.is/Hagtalur/Skolamal/Framhaldsskolar>

Hagstofa Íslands6. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 08.februar 2010 på

<http://www.hagstofa.is/?PageID=783&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=SKO04203%26ti=Brautskr%E1ningar+%E1+h%E1sk%F3lastigi+og+doktorsstigi+eftir+pr%F3fgr%E1%F0u%2C+aldur sflokki+og+kyni+1995%2D2009%26path=../Database/skolamal/hsProf/%26lang=3%26units=fj%F6ldi>

Hagstofa Íslands7. *Hagstofa Íslands internet hjemmeside*. Lokaliseret den 08.februar 2010 på

<http://www.hagstofa.is/?PageID=782&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=SKO03200%26ti=Brautskr%E1%F0ir+st%FAdentar+eftir+kyni+1847%2D2008%26path=../Database/skolamal/fsProf/%26lang=3%26units=fj%F6ldi,%20hlutfall>

Ki.is1. *Lærerforbundets internet hjemmeside*. Lokaliseret den 03.april 2010 på

<http://www.ki.is/pages/506>

Ki.is2. *Lærerforbundets internet hjemmeside*. Lokaliseret den 03.april 2010 på

<http://ki.is/Forsida/Um-KI>

Ki.is3. *Lærerforbundets internet hjemmeside*. Lokaliseret den 07.september 2010 på

<http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=5734>



Referat. *Lærerforbundets internet hjemmeside*. Lokaliseret den 07.september 2010 på <http://fl.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2288>

Reykjavik1. Reykjavik kommune hjemmeside. Lokaliseret den 10.november 2009 på [http://www.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-1488/2281\\_read-15527/](http://www.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-1488/2281_read-15527/)

Sveinsdóttir, S. (elektronisk post, modtaget 21.juni. 2010).

## Bilag: Redegørelse af fremtrædende personer, institutioner og organisationer i specialet

- **Altinget:** Det islandske parlament.
- **ASÍ/Alþýðusamband Íslands:** De forenede fagforbund i Island. Er den største interesseorganisation for lønmodtagere i Island, to tredjedele af alle lønmodtagere i landet er medlem af ASÍ. Legeskolelærerfagforeningen var en del af ASÍ fra 1950 til 1965.
- **Bjarnadóttir, Björg:** Formand for Legeskolelærerfagforeningen fra 1994 til 2010.
- **BSRB/Bandalag starfsmanna ríkis og bæja:** Stats- og kommunaltjenestemændenes forbund. Det største forbund for offentligt ansatte i Island. Forbund for alle foreninger og fællesskaber af offentlig ansatte. Legeskolelærerfagforeningen blev sammenlagt med BSRB fra 1965 til 2000.
- **Daghjem/dagheimili:** Institution hvor børn af forældre med sociale vanskeligheder kunne få plads mere en 5 timer om dagen, frem til den skolepligtige alder. Begrebet daghjem blev slettet i lovgivningen i 1991. Derefter ophørte den sociale kategorisering af det officielle børnepasningsområde.
- **Daginstitution:** Institution der omfatter både daghjem og legeskole.
- **Det islandske Universitet/Háskóli Íslands, HÍ:** Islands største og ældste universitet.
- **Fóstra:** Legeskolelærernes første professionstitel der på dansk oversættes til det at opfostre. Blev erstattet i 1994 af den nuværende titel.
- **Legeskole/leikskóli:** I begyndelsen var legeskolen en institution, der var tilegnet børn som kom fra hjem deres anså for at have godt sociale vilkår. Børnene gik i legeskolen 3-4 timer om dagen. Efter lovændring i 1991 blev begrebet legeskoler brugt i alle daginstitutioner og kendetegner området i dag. Nutidens legeskoler er for alle børn indtil de når den skolepligtige alder uanset deres sociale vilkår.
- **Legeskolelærer/leikskólakennari:** Professionens nuværende titel siden 1994. En legeskolelærer er et individ, som er uddannet til at arbejde på legeskoler.

- **Lærerforbundet/Kennarasamband Íslands, KHÍ:** Er et forbund som Legeskolelærerfagforeningen blev en del af i 2001. Det er en paraplyorganisation som også rummer folkeskolelærere, gymnasielærere og musiklærere. Professionerne samarbejder om både fælles og egne mål.
- **Læreruniversitetet/Kennaraháskóli Íslands, KÍ:** Blev først stiftet som Lærerskolen i 1908, men da folkeskolelærernes uddannelse blev ændret til universitetsniveau i 1971 blev blandt andet skolens navn ændret til Læreruniversitetet. Da legeskolelæreruddannelsen blev opgraderet til bacheloruddannelse i 1998 blev Pædagogskolen sammenlagt med Læreruniversitetet, som dermed blev det andet største universitet i Island.
- **Pædagogskolen/Uppeldisskóli sumargjafar senere Fósturskóli Íslands:** Pædagogskolen blev stiftet på Sumargjöfs initiativ i 1946. Det var den eneste skole som uddannede legeskolelærere i Island indtil 1996, da universitetet i Akureyri fik lov til at uddanne legeskolelærere. Pædagogskolen blev nedlagt, da legeskolelæreruddannelsen blev opgraderet til universitetsniveau og sammenlagt med Læreruniversitetet.
- **Sigurðardóttir, Valborg:** Var skoleleder på Pædagogskolen fra 1946 til 1985, dvs. i 39 år.
- **SÍS/samband íslenskrar sveitafélaga:** De islandske kommuners forbund. Arbejder på at fremme samarbejde mellem kommunerne i Island og deres fælles interessedspørgsmål.
- **Sumargjölf/Barnavinafélagið sumargjöf:** Forening som blev dannet i 1924, der administrerede fleste daginstitutioner i Reykjavik indtil 1978. Den etablerede og administrerede Pædagogskolen intil 1973. Sumargjölf var en betydningsfyld faktor indenfor daginstitutions- og legeskoleområdet frem til 70'erne.