

R

Barndomskonstruktioner i skole-hjem- relationen i Danmark – et kritisk blik

Niels Kryger

Sammendrag

Denne artikel fokuserer på de – ofte implicite – barndomsforestillinger der produceres i skole-hjem-
relationen i retorikker og dominerende forestillinger om, hvad skole-hjem-relationerne skal handle om
i en dansk kontekst. Artiklen kaster et kritisk blik på de senere års ændringer ved at anskue skole-
hjem-samarbejde i et barndoms- og generationsperspektiv. Der argumenteres for at der er sket en
tendentiel øgning i voksen-monitoreringen af børn som følge af en øget samordning/sammensmeltning
af de voksen-positioner de møder i hjemmet (forældrene) og skolen (lærere). Denne bevægelse er led
i en mere omfattende og institutionalisering af børns liv idet den også omfatter det der tidligere blev
opfattet som børns fritidsinstitutioner (børnehave, fritidshjem). Samtidig har staten i stigende grad
bemyndiget sig selv til at intervenere i familiens indre liv; ikke blot i dens skabelse af det 'private barn',
men også ved at forpligte familien på at være medskabere af 'det offentlige barn', herunder ikke mindst
dets funktion som kommende arbejdskraft.

Abstract

This article focuses on the – often implicit – understandings of childhood produced in rhetorics on
home-school relations and in dominant understandings of what home-school-relations is about in a
Danish context. The article critically examines recent years' changes by analysing these changes from
a childhood and generational perspective. It is argued that there has been an increased adult-monitor-
ing of children as a result of increased coordination/ amalgamation of the adult positions the children
meet at home (with parents) and school (with teachers). This movement is part of a more comprehensive
institutionalization of children's lives as it includes children's life in institutions that previously was con-
sidered part of children's leisure time (kindergarten, after-school clubs etc.). At the same time, the
changes reveal how the state has authorized itself to intervene in the inner life of the family not only in
its creation of the 'private child', but also to oblige the family to be co-creator of the 'public child' thereby
emphasizing the child's function as future working force.

Jeg sætter i denne artikel fokus på de
barndomskonstruktioner,¹ der formuleres i
dominerende retorikker, i politikker og
praksisformer, der handler om skole-
hjem-
relationen i dag i en dansk kontekst
– med et historisk tilbageblik til tiden fra
1970'erne.

I studiet af barndomskonstruktioner er jeg
inspireret af den finske barneforsker Leena
Alanens begreb 'generationing'. Hun argu-
menterer for at begreberne barn og barn-
dom altid produceres relationelt og proces-
suet. 'At være barn' er noget der hele tiden
skabes og genskabes i relationen til de

voksne og til det 'at være voksen'. Dette forhold kalder hun 'the generationing process' eller bare 'generationing' (Alanen 2003).

Overført på skole-hjem-relationen tilbyder denne generationing-tilgang en optik hvor de institutionelt forankrede voksenpositioner anskues som medskabere af barndomskonstruktioner. Det indebærer en interesse både for hvordan generationing-processen finder sted i familien og hvordan den finder sted i skolen og samtidig for hvordan disse to generationing-processer interfererer med hinanden. Ud fra en traditionel opfattelse kan man fristes til at opfatte barnets socialisation og liv i hhv. skolen og hjemmet som to relativt adskilte processer i to relativt adskilte socialisationsarenaer. I en sådan opfattelse er familiens skabelse af barnet knyttet til familiens intime rum (familiebarnet/det private barn), mens skolens skabelse af barnet som elev er knyttet dets liv i offentlige sammenhænge: som kommende arbejdskraft og som borger i civilsamfundet (eleven/det offentlige barn).

I den anden institutionalisering blev børnenes socialisering i langt højere grad end tidligere set som et offentligt anliggende.

Men som jeg løbende skal argumentere for er der bevægelser – godt hjulpet af politiske bestræbelser – hen mod en stadig øget 'samordning' af familien og skolen som socialisationsarenaer og af de tilhørende voksenpositioneringer. Og dette har indflydelse på forestillinger om skole-hjem-relation og funktionen af det der udnævnes til skole-hjem-samarbejde. Samtidig har det konsekvenser for generationing-processen.

I min analyse opererer jeg med et skel mellem 'det private barn' og 'det offentlige

barn', og jeg vil argumentere for at dette skel der tidligere primært kunne blev opfattet som en arbejdsdeling mellem familie og skole(institution) i dag er kommet i spil på komplekse måder i en 'forhandling' mellem skole(institution) og hjem. I en første bestemmelse vil jeg definere 'det private barn' som den del af barnets 'skabelse', som er knyttet til socialiseringen i familien og rettet mod livet i familien mens 'det offentlige barn' følgelig er den del af barnets liv som er knyttet til socialiseringen i offentlige institutioner, og som retter sig mod livet i offentlige sammenhænge, ikke mindst barnet som kommende arbejdskraft og som civilborger. Jeg skal understrege at dette skel mellem 'det private barn' og 'det offentlige barn' er min konstruktion og at den *ikke* foregiver at være en udtømmende analyse af børn og unges faktiske hverdagsliv. Den bygger primært på min aflæsning af dominerende forståelsesformer (retorikker, diskurser mv.) som kan freanalyseres fra policy-tekster og de logikker der dominerer forestillingen om forholdet mellem institution (herunder skole) og hjem. Jeg ser disse sociale konstruktioner som potentielle medskabere af den sociale realitet børn møder. Disse forståelsesformer er med til at bestemme hvordan børns hverdagsliv organiseres (skole/fritid mv), og hvordan de voksne forventes at positionere sig over for barnet, herunder hvordan de forventes at samarbejde (eller ikke samarbejde) om hvordan de skal positionere sig over for barnet (som lærere, som pædagoger og som forældre).

Den empiri og de undersøgelser jeg bygger artiklen på stammer dels fra litteratur om skole-hjem-samarbejde og dels litteratur der er forankret i barndomsforskning. Jeg benytter primært danske kilder, men med et udblik både til Norden og en bredere international sammenhæng. Min

tilgang kan samtidig ses som et bidrag til at søge at anskue begrebet 'skole-hjem-samarbejde' ud fra et barndoms-generations-perspektiv. Det er et perspektiv der er næsten fraværende i litteraturen om skole-hjem-samarbejde hvis man med det mener at anskue børn som aktivt og selvstændigt handlende. Megen af denne litteratur fokuserer på interaktionen mellem de voksne (dvs. forældre og lærere) ud fra en logik der hedder 'jo mere skole-hjem-samarbejde i form af forældreinvolvering, jo bedre' uden særlig udfoldet diskussion af hvad det betyder for barnet (se udfoldet diskussion af dette i Dannesboe m.fl. 2012: 131ff). Jeg inddrager derfor også studier, der er forankret i barndomsforskning der jo i høj grad har fokuseret på det aktive og handlende barn (Brembeck, Johansson og Kampmann 2004). Det er altså en kombinationen af disse kilder jeg benytter.

Baggrund: Dominerende retorikker og policies om forholdet mellem familie og institution

Børn og unges skolegang i Danmark må – som i fleste andre vestlige lande – ses i den kontekst at børnenes liv i skolen kun udgør en delmængde af den tid de tilbringer i offentlige institutioner (vuggestue, børnehaver, fritidsordninger) og at der løbende er politiske initiativer til at samordne skoleaktiviteter med hvad der sker i disse andre institutioner. Børn og unges hverdagsliv og socialisationsbetingelser er generelt præget af at mere og mere af deres tid tilbringes i offentlige institutioner allerede fra en tidlig alder. I denne sammenhæng er familien i stigende grad blevet iscenesat som en institutionel sammenhæng, hvor forældre forventes (og mere eller mindre direkte forpligtes på) at fremme bestemte typer

samvær med deres egne børn. Det der kaldes skole-hjem-samarbejde indeholder i stigende grad sådanne forventninger om samordning, fx i form af forestillinger om at forældre fremmer børnenes læring i familien og forventninger om øget forældre-ansvar. Denne samordning har specielt fundet sted i tiden efter årtusindeskiftet og synes at være i konstant stigning. Jeg vil kalde dette den *tredje institutionalisering af barndommen*. Inspirationen til denne betegnelse er Jan Kampmanns karakteristik af det han har kaldt den første og anden institutionalisering af barndommen (Kampmann 2004). Kampmanns studier omfatter perioden fra 1970'erne og til starten af årtusindeskiftet og tager primært udgangspunkt i børn i førskolealderen. Jeg vil i det følgende udvide Kampmanns tilgang til dels at inddrage skolealderen, og dels udfolde en analyse af hvordan der i årene efter årtusindeskiftet er sket en tredje institutionalisering. Ifølge Kampmann var den første institutionalisering kendetegnet ved en kvantitativ udvidelse af den tid børn i førskolealderen tilbringer i offentlige institutioner (vuggestue (0–3 årige), børnehaver (3–6 årige)). Baggrunden var at mange kvinder i løbet af 1970'erne kom ud på arbejdsmarkedet. Men børnenes tid i institutioner blev typisk opfattet som pasning og set som et *supplement* til familiens socialisering. I den anden institutionalisering blev børnenes socialisering i langt højere grad end tidligere set som et offentligt anliggende. Det indebar at forældrene forventedes at stille barnet til rådighed for institutionen, og barnets tid i institutionen blev ikke længere bare opfattet som pasning, men som et sted for udfoldelse af en bevidst pædagogik, der skulle forme barnet. Kampmann sætter starten på den anden institutionalisering til 1990'erne. Den tredje institutionalisering – som er min konstruktion – tager fart i løbet af 00'erne

og består i en 'samordning' og tendentielt ensliggørelse af børnenes institutionelle sammenhænge, herunder inddragelse af familien som institutionel arena der skal samordnes med de øvrige. Samtidig består den i en øget samkøring (og til tider delvis sammensmeltning) af skole og fritidsordninger i offentligt regi.

Jeg vil i det følgende se på hvad der kan fremanalyseres om barndomskonstruktioner gennem generationing i skole-hjemrelationen i relation til de tre former for institutionalisering.

Skellet mellem familieborn og skoleborn som skel mellem det private og det offentlige barn – i den første institutionalisering

Når Kampmann beskriver 1970'erne som den første institutionalisering af barndommen er det underforstået at det handler om den del af børnelivet som leves uden for skolen, for den del af børnelivet, der er knyttet til skolegangen må siges at have været institutionaliseret i hvert fald de sidste 200 år. Barnets deltagelse i skolen har siden undervisningspligtens indførelse i 1814 været kendetegnet ved at forældrene forventes at stille deres barn til rådighed for den offentlige (i betydning statslige) formning af barnet gennem skolepædagogikken. I de første mange år sker det ud fra en dominerende logik om, at skolen og familien udgør to relativt adskilte socialisationsarenaer. Det ser ud til at forestillingen om to adskilte arenaer ikke bare blev bevaret, men måske ligefrem styrket i 1970'erne hvor kvinder i stort tal fik lønarbejde og derfor måtte overlade en større del af børnenes liv til den offentlige socialisation. Eksempelvis gjorde Danmarks Lærereforening i 1970'erne meget ud af at understrege at skolens normalopgave ikke

indbefattede 'det opdragelsesmæssige'. Det blev anset for familiens opgave (Harrit m.fl. 1990).

Ifølge Kampmanns analyse blev dette skel stort set også opretholdt på førskoleområdet under den første institutionalisering i 1970'erne (Kampmann 2004: 136–137). Den grundlæggende – private – opdragelse blev i de officielle debatter og retorikker opfattet som forældrenes opgave, som pædagoger og lærere ikke skulle blande sig i. En indikator på at der også i hverdagslivet faktisk blev oplevet sådan et skel, er resultaterne fra et stort anlagt nordisk projekt om børns hverdagsliv og institutionsliv i slut 1980'erne (Basunprojektet). På baggrund af dette projekt konkluderer Lars Dencik, en af de deltagende forskere, at børns øgede tid i institutioner på dette tidspunkt faktisk medførte en forstærket opfattelse af familien som 'privat rum' og som stedet for udlevelsen af intimiteten og tætte følelser. Han konkluderer at selvom familien var blevet mere sårbar fordi dens medlemmer tilbragte mere og mere tid i andre sammenhænge, så var den samtidig blevet mere emotionelt uundværlig for individerne; en stabiliserende faktor i en ellers turbulent verden (Dencik 1999: 270). De sociale systemer (af Dencik kaldet sociotoper) barnet indgår i hhv. institutionslivet og familielivet beskrives i Denciks analyse som fundamentalt forskellige, og han betegner barnets socialisering som *dobbelt socialisering*, dvs. barnet skal parallelt lære at leve i to forskellige sociale systemer med forskellige 'samværslogikker' (s. 247), en *offentlig* arena og en *privat* arena. I denne socialiseringslogik var familien et privat og relativt lukket system. Med Denciks ord et 'intimitetsreservat'.²

Set som generationing kan Denciks analyse af situationen i slutningen af 1980'erne beskrives som forestillingen om en relativt klar distinktion mellem de vok-

senpositioner børn og unge møder i henholdsvis institutionslivet og i familien. I denne forestilling skal barnet lære at begå sig og orientere sig i to forskellige systemer med hver deres logikker og familien har en særlig forpligtelse til at opdrage til det der opfattes som den private sfære (bl.a. følelsesmæssige familiemæssige forhold), mens de offentlige institutioner har forpligtelse i forhold til at opdrage til 'det offentlige' (civilsamfund, arbejdsmarked). Sagt med andre ord: Forældrene har hovedansvaret for at socialisere (opdrage) til det jeg vil kalde 'det private barn' mens institutionerne – herunder skolen – har til opgave at socialisere (opdrage) til det jeg vil kalde 'det offentlige barn'.

Det er således interessant at der i 1970'erne skete nogle modsatrettede bevægelser. På den ene side blev det realiteten for flere og flere familier at de overlod en større del af barnets liv til den offentlige socialisation og på den anden side ser det ud til at forestillingen om familien som stedet for grundlæggende socialisation (det private) blev styrket. Måske netop fordi denne forestilling var blevet udfordret af at familierne (eller i hvert fald mødrene) ikke havde så meget tid sammen med deres børn mere.

I 1970'erne kom skole-hjem-samarbejde for alvor på dagsordenen i dansk skolekontekst (Ravn 2008, Dannesboe m.fl. 2012), men det ser heller ikke ud til at have rykket ved forestillingen om en opdeling i det 'private barn' og 'det offentlige barn'. Selv om (nogle) forældre – i hvert fald de aktive! – blev inviteret inden for i skolen som repræsentanter for lokalområdet for at være med til at drøfte indholdet i skolen, så blev der ikke formuleret policies eller koncepter der anførte forholdet mellem det offentlige og det private. Som så ofte havde retorikker om skole-hjem-samarbejde – op gennem 1980'erne (og ind i 1990'erne) ud-

møntet i ideer om forældre som repræsentanter for lokalsamfundet, forældre som deltagere i skolen som lokalt kulturcenter (se Ravn 2008, Kryger 2008) – mest fokus på voksne.

Det kompetente barn – i 1990'erne – udfoldet i parallelle arenaer

Skellet mellem den offentlige og den private socialisation synes heller ikke for alvor at være udfordret i den anden institutionalisering. Den synes stadig at bygge på den underforståede præmis at barnets socialisering fandt sted i to relative adskilte systemer og kommunikationen handlede i høj grad om hvordan man kunne 'samarbejde' så man stadig bevarede dette skel. Selv om forældre i de officielle politikker i starten af 1990'erne skulle inviteres til – som lokalsamfundets repræsentanter – at være medformulerende/medbestemmende om skolens indhold (se Kryger 2008: 55 ff), så vidner mange rapporter om at det var yderst begrænset hvor meget forældrene i praksis blev inviteret til at deltage. Det fremgår således af den officielle evaluering af et stort anlagt udviklingsprojekt af den danske folkeskole som fandt sted i sidste halvdel af 1990'erne, kaldet F2000. Her omtales forældreinddragelse i forhold til skolens planlægning som en mulig 'nytænkning' (og dermed tages tråden op fra synspunkter som er formuleret i policydokumenter fra starten af 90'erne jf. ovenfor), men forfatterne må konstatere at det tilsyneladende ikke vinder meget genklang hos lærere, og ofte heller ikke fra forældrene (F2000-sekretariatet 2001: 57).

Denne officielle evaluering af F2000 er i sammenhæng med denne artikels tema ekstra interessant fordi den er et af de få eksempler jeg har fundet i officielle dokumen-

ter om skole-hjem-samarbejde, hvor der direkte henvises til barnet som aktivt og selvskabende.

Eleven skal ikke længere formes af sin lærer, barnet er selv aktør, og undervisningen ses som en proces, et samspil mellem lærer og elev. Dette syn på barnets udvikling og læring overføres til de øvrige sociale sammenhænge, barnet indgår i. Den vigtigste af disse (ja den vigtigste af alle) er familien. (...) Forældrene kan ikke længere blot se til fra sidelinien, de må ind i projektet som en aktiv, medansvarlig part (ibid.155).

Disse formuleringer er helt i tråd med datidens dominerende fortælling om det selvskabende og kompetente barn (Brembeck, Johansson og Kampmann 2004; Kampmann 2004; Kryger 2004). Men tankevækkende er det at formuleringerne ikke følges op af overvejelser over hvordan de voksne fra henholdsvis skolen og hjemmet i praksis gennem samarbejde kunne understøtte barnet i dets selvskabelse. Tværtimod munder teksten – som det så ofte sker i tekster om skole-hjem-samarbejde – ud i en diskussion af arbejdsdelingen mellem skole/lærere og forældre – her i form af synspunkter fra en af de deltagende skoleledere:

Der går en hårfin balance imellem, hvad der af såvel skole som forældre opfattes som tilhørende privatlivet og som skolens opgaver, og netop derfor, mener skolelederen, at det er bedst at lave sådanne retningslinjer på basis af en dialog med forældrene (F2000-sekretariatet 2001: 173).

I et generationing-perspektiv kan retorikker om skole-hjem-relationen i 1990'erne og

starten af 00'erne karakteriseres ved at de ikke udfordrede den logik, at barnets socialisering kunne praktiseres i relation til relativt veldefinerede sociale systemer og tilhørende voksenpositioner, der var repræsentanter for hhv. det private og det offentlige. Barnet havde 'ret' til at udfolde sig i hvert af de to systemer og indgå i relative separate generationing-processer i de to systemer – og måske her fastholde sin ret til at udfolde sig som selvskabende og kompetent – i hvert fald hvis man skal tage retorikkerne på ordet.

Familiernes skabelse af det 'private barn' er blot ikke længere bare familiens private sag.

Det var som sagt i denne periode (1990'erne) hvor ideen om det kompetente og selvstyrende barn fik en dominerende position inden for pædagogik og familieopdragelse. Det ser imidlertid ikke ud til at denne barndomskonstruktion for alvor udfordrede forestillingen om at barnets socialisering fandt sted i flere relativt adskilte systemer. Det kan bl.a. illustreres af at Jesper Juuls dagsordensættende bog *Dit kompetente barn* fra 1995 (Juul 1995) primært var rettet mod forældre og familie, og parallelt hermed introduceredes i skolens mange tanker om barnet som selvstyrende, selvskabende etc. (jf. Krejsler 2002; Kryger 2004). I sin analyse af dansk børnehavepædagogik under den anden institutionalisering konkluderer Kampmann (2004) at førskoleinstitutionerne i deres nye rolle som bevidst formulerende pædagogiske aktører netop byggede på forestillingen om det kompetente selvskabende barn.

I retorikker og koncepter om skole-hjem-samarbejde er det yderst sparsomt med formuleringer der handlede om udvik-

lingen af det aktive og skabende barn. For i dette samarbejde var (og er) fokus – som tidligere – primært på de voksnes (lærere/skole og forældres) kommunikation. Men på den anden side var der ikke for alvor noget i disse retorikker der direkte udfordrede forestillingen om det aktive og selvskabende barn.

Forpligtede familier på skabelsen af det offentlige barn

Forestillingen om et relativ uproblematiseret skel mellem det 'private barn' og det 'offentlige barn' bliver for alvor udfordret i tiden efter årtusindeskiftet. Det skete samtidig med at genindsættelsen af voksenautoriteten kom på dagsordenen.

Det sker på to måder. Den ene bevægelse bygger på en forestilling om at *familiens vellykkede skabelse af det private barn ses som forudsætning for institutionernes skabelse af det offentlige barn* – og bevarer i og for sig forestillingen om et skel mellem skabelsen af det private barn og det offentlige barn. Familiernes skabelse af det 'private barn' er blot ikke længere bare familiens private sag. Der er med stigende styrke blevet udformet statslige programmer og kampagner der skal animere forældre til at bruge deres autoritet til at skabe 'det private barn', så det er tilstrækkeligt 'formet' til at deltage i institutionslivet, så institutionens voksne (her skolen) kan tage over og udvikle det.

Den anden bevægelse går tendentielt mod nedbrydning af skellet mellem det private og det offentlige, idet interventioner i stigende grad søger at forpligte familier til mere direkte og aktivt at deltage i skabelsen af det 'offentlige barn' gennem den interne organisering af familielivet.

Forpligtede familierne på skabelse af det private barn i det offentliges billede

En succesfuld skabelse af det offentlige barn (herunder skolebarnet mv.) kan kun finde sted på baggrund af vellykket skabelse af det private barn. Sådan er logikken bag en række retorikker og interventioner der startede i begyndelsen af 00'erne. I denne logik er udviklingen af det 'private barn' på en måde stadig et internt familieanliggende, men det bliver alligevel et offentligt anliggende. For hvis familien ikke leverer 'varen', så bemyndiger staten sig selv til at intervenere i familien for at få forældrene til at 'tage ansvaret på sig.' Siden har der været mange interventioner ud fra denne logik under sloganet 'øgning af forældreansvaret'.

I dansk sammenhæng kom i 2003 en første indvarsling af denne logik. Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet³ gik sammen om at nedsætte et udvalg der skulle komme med forslag til en klarere arbejdsdeling mellem skole og hjem. Præmissen var stadig, at der skal være en forskel mellem den private og den offentlige socialisering, dvs. den der foregår i skolen (og andre offentlige institutioner) og den der foregår i hjemmet. Men logikken er herefter at denne orden på dette tidspunkt er truet fordi mange forældre svigter deres ansvar ved ikke i tilstrækkelig grad at tage opgaven med at skabe det private barn på sig. Der var med ordlyden fra kommissoriet sket en "ansvarsglidning fra forældre til skole". Med andre ord: En del af den private opdragelse, som familierne *burde* tage sig af, var i højere og højere grad blevet overladt til det offentlige. Sådan var logikken, og opgaven udvalget blev stillet over for, var at komme med forslag til hvordan man kunne få *genoprettet* arbejdsdelingen ud fra den opfattelse at der bør være en "demark-

ationslinje mellem den opdragelse, der foregår i familien (den private), og den opdragelse, der foregår i skolen (den offentlige)” som det hedder i rapporten (Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet 2003: 21).

Skolen skal henholde sig til, at dens opdragelsesfunktion er at opdrage *elever*, og at opdragelse i skolen først og fremmest foregår i form af *undervisning* (ibid. 2003: 21).

Denne retorik er altså på et plan kendetegnet ved en meget traditionel beskrivelse af familiens opgave (det private) og skolens opgave (det offentlige), men er samtidig karakteriseret ved at være vævet ind i nogle logikker, som man nok havde kendt tidligere, men som ikke tidligere havde været dominerende: a) at det var et generelt problem at mange danske forældre ikke lever op til deres opgave med at opdrage deres egne børn; b) at en bestemt formning af det private barn er en forudsætning for skabelsen af det offentlige barn. I vurderingen af om familien levede op til sin forpligtelse var fokus på resultatet – outputtet – af opdragelsen. Dette output skulle være af en sådan art at barnet var parat til at leve op til skolens krav og forventninger: *det undervisningsparate barn*. Heri var indeholdt at barnet skulle acceptere og indordne sig under skolens orden.

Samtidig er det et meget diffust og uigennemskueligt krav om ansvar forældrene stilles over for.

Det er altså ikke et lige udvekslingsforhold, for det er karakteriseret ved den logik at det offentlige (staten) bemyndiger sig selv retten til at intervenere i familier, som ikke for-

mår at levere varen: det undervisningsparate barn. Og efter den recept udformes i løbet 00'erne en lovgivning fulgt op af en række programmer og interventioner med det eksplicitte mål at styrke forældreansvaret.

Den borgerlige regering – som var ved magten fra 2001 til 2011 – lagde ikke skjul på at den anså de nye programmer som en slags folkeopdragelse af danske forældre i al almindelighed, og af indvandrerforældre i særdeleshed. Som advarsel til alle forældre og som løftet og truende pegefinger til dem der ville svigte deres ansvar lyder det som følger i en passage i kommentarerne til en lov om *Styrkelse af forældreansvar*:

Det er regeringens holdning, at forældre skal holdes fast på deres ansvar, og at der skal sættes en målrettet indsats ind over for de forældre, der mangler vilje eller evne til at leve op til deres forældreansvar, så der bliver handlet, før det er for sent. Regeringen ønsker at markere samfundets afstandtagen til forældre, der ikke vil påtage sig ansvaret og samtidig samfundets støtte til forældre, der gerne vil påtage sig ansvaret (Socialministeriet 2006: 3).

Denne retorik om styrkelse af forældreansvaret var kraftigt inspireret af engelske modeller (den såkaldte Marlborough-model) hvor forældre der ikke lever op til deres ansvar kan blive mødt med både gulrod (fx tilbud om at deltage i familieklassem hvor de kunne lære at blive 'gode nok' forældre) og pisk (i form af trusler om fratagelse af sociale ydelser, hvis man ikke lever op til kravene).

Der er siden oprettet en række familieklassem og familieskoler i Danmark. De er ofte italesat på den måde at det er deres funktion at genoprette skole-hjem-samar-

bejdet så det bliver som 'det burde være'. Eller som det hedder i en af de bøger der er kommet på markedet som guidelines for hvordan man driver familieklasser: "Familielærerne kan altså være med til at genopbygge eller videreudvikle et godt skole-hjem-samarbejde" og det tilføjes at "Det vil uden tvivl være en hjælp for de børn, som ikke trives i skolen" (Hjordt og Wilson 2010: 8). Men at det er en udbredt forestilling at familieklasserne ikke bare er til for børnenes trivsel men også ses som et middel til at få elever til at indordne sig under skolens sociale orden, bevidnes i en anmeldelse af den her omtalte bog i Folkeskolelærernes fagblad. Her står: "Problemer med elever, der har svært ved at følge skolens spilleregler, er stigende. Et af de mange bud på, hvordan dette problem kan løses, er familieklasser" (Folkeskolen 2010).

Men det at der findes familieklasser – og at de har fundet en relativt stor udbredelse i løbet af de sidste 5–7 år – vidner altså om fremkomsten af en ny logik og ny statslig bemyndigelse til at intervenere i familien, og 'hjælpe' (opdrage) forældrene så de kan klare opgaven med at opdrage deres egne børn.

En del af 'pakken' med forældreansvar er at forældre kan blive mødt med sanktioner i form af fratagelse af sociale ydelser (typisk børnebidraget) hvis de ikke lever op til kravene om forældreansvar gennem de såkaldte forældreopdrag (fra det engelske 'parenting order'). I dansk sammenhæng er denne mulighed ikke blevet brugt så meget som familieklasserne. Og i foråret 2013 udtaler en række politikere – heriblandt den socialdemokratiske socialminister Karen Hækkerup – bekymring over at muligheden for forældreopdrag er blevet brugt for lidt. 'Kun' omkring en tredjedel af kommunerne har gjort brug af sanktionen siden loven i 2006 gav mulighed for det. "Det er nok, fordi

vi har været for flinke og brugt for meget gu-lerodsmetode", som en repræsentant for kommunerne sammenslutning, Amy Winter (fra det borgerlige parti Venstre), udtalte (Berlingske 2013). Hun mente at man var nødt til at gå mere "drastisk til værks" (fratage familierne ydelser gennem forældreopdrag).

Endnu en gang var de 'ustyrlige indvandrerdrenge' i centrum for diskussionen og logikken var at 'indvandrerforældre med ustyrlige børn skal kunne rammes på økonomien'. Dette kan illustrere at disse logikker ikke bare findes til højre for midten i dansk politik, men også langt ind i socialdemokratiet, og samtidig illustrerer det at det i høj grad er en disciplineringsdagsorden, det handler om: Børn skal opføre sig ordentligt i skolen (og efter de normer der er opstillet af skolen).

Retorikken om forældreansvar har været kritiseret fra mange sider (Knudsen 2010, Kryger 2008). Et af de forhold der har været fremført er at de offentlige institutioner (herunder skolen) frikender sig selv for ansvar for den opførelse børnene udviser i institutionen (herunder skolen) – og dermed ser bort fra det aspekt at børnenes adfærdsmønstre i skolen (og uden for skolen, for den sags skyld) også er et produkt af den institutionelle opdragelse og kan ses som en reaktion på de krav og normer de møder her. Samtidig er det et meget diffust og uigenkendskueligt krav om ansvar forældrene stilles over for.

Set som barndomskonstruktion er der meget lidt plads til forestillingen om det selvforvaltende og selvskabende barn. Tværtimod er forestillingen det jeg vil kalde det 'fjernstyrede barn', som bygger på en ide om at forældre kan 'fjernstyre' deres barn til at opføre sig på bestemte måder når de indgår i den sociale kontekst som skole – og andre offentlige institutioner – udgør.

Denne nedtoning af ideen om det aktive og selvskabende barn viser sig også ved, at retorikken om forældreansvar op gennem 00'erne blev knyttet sammen med en tanke om *genindsættelsen af voksenautoriteten*. Inden for skolepædagogikken rettede den borgerlige regering op gennem 00'erne et voldsomt angreb på 'slaphed og manglende disciplin' i skolen, og et af midlerne til at rette op på det var at lærerne skulle 'træde i karakter' og få skaffet ro i klasserne (Kryger og Ravn 2009). Et yderligere element i denne 'genopretning' af disciplin og ro var at få forældre (gen)indsat som 'autoritetspersoner' i relation til deres egne børn. Og oven over – øverst i den hierarkiske orden – indsættes staten (repræsenteret bl.a. gennem skolen) som den instans der skal 'styre' forældrene, så de sættes i stand til at 'styre' deres egne børn.

Forældres forpligtelse til at være medskabere af det offentlige barn: Det allesteds lærende barn

Mens forældrenes ansvar for at levere et undervisningsparat barn til skolen udgør en indirekte forpligtelse til at deltage i konstruktionen af 'det offentlige barn' så udgør forventningen om forældre deltager i skabelsen af 'det lærende barn' en mere direkte fordring til familien om skabelsen af det 'offentlige barn'.

Endnu op til årtusindeskiftet var det den dominerende logik i dansk kontekst at den systematisk tilrettelagte (ind)læring for børn udelukkende var skolens opgave. Siden da er det gået stærkt med at udvide denne forestilling. I 2004 fik førskoleinstitutioner pligt til at udarbejde læreplaner og blev samtidig forpligtet på at tilrettelægge læringsforløb for børn. Siden da har der også været løbende initiativer til at styrke en sy-

stematisk tilrettelagt læring i de såkaldte skolefritidsordninger.⁴ En bevægelse der på det seneste er blevet forstærket af at dele af det der hidtil har været fritidsordninger nu gøres til en del af skolen gennem den såkaldte heldagsskole. En sidste fase i denne bevægelse er at inddrage familien som sted for læring. Det betyder ikke blot at dele af familiers 'indre liv' er blevet et offentligt anliggende, men også at forældre så at sige forventes at positionere sig som potentielle (med)lærere i relation til deres egne børn.

Der har således gennem de seneste 5–10 år været et stigende antal initiativer og bevægelser der handler om at indlemme dele af familiens arena i (skole)læringen. Det sker på to måder: a) ved at skærpe og understrege forældrenes forpligtelse til at understøtte børnenes lektier; b) ved at skabe et miljø i familien så det generelt bliver et sted for børnenes læring. Denne forventning om læring i familien har mange aktører og mange dagsordenener, som jeg har søgt at udfolde nogle af i artiklen *Vem sætter dagordningen för lärande i familjen* (Kryger 2012). Det er en international bevægelse. Således er der på EU-plan store programmer der søger at fremme 'family learning'.

Budskabet til familierne er at de har (eller kan få) en vigtig funktion ved at skabe rammer for det der er blevet kaldt uformel læring ved at få børnene til at lære (at lære) og elske at lære. Det sker ikke bare gennem policies, men ved noget man nærmest kan kendetegne som en tidsånd. En af de måder man kan aflæse dette på er at der er opstået et stort marked for genstande, artefakter og designs der kan understøtte denne læring i familien. Under betegnelser som 'My first learning' markedsføres i hele den vestlige verden store mængder af legetøj til børn fra de er helt små. Her lokkes forældre og bedsteforældre til at købe legoklodser, pusle-

spil, laptops, computerspil, bøger mv. for at sikre at deres børn allerede i begyndelsen af deres liv bliver tunet ind på at lære (at lære). For at støtte denne evne til at 'skabe læring' har der specielt været store forventninger til computerteknologien.

Denne logik om den uformelle læring indebærer forestillingen om at der ved siden af – parallelt med – skolen foregår en læring der giver barnet nyttige kompetencer, hvoraf en del retter sig mod livet uden for familien, ikke mindst som fremtidige innovative medarbejdere på arbejdsmarkedet. Selv om der naturligvis i dette koncept er en forestilling om samvirke med skolen så er ideen også at læringen skal have sit eget liv i familien.

Dette er altså med til at skabe en ny forventning til moderne forældre: at de direkte skaber læringssituationer for deres børn, allerede fra de er ganske små. Denne forestilling har været formuleret politisk som forventning om at familien allerede fra barnet er helt lille stimulerer det med højtlesning, med at lære ord og remser mv. I Danmark har børne- og undervisningsminister Antorini formuleret at det var en (ny) vigtig opgave for danske børnehaver ikke bare at skabe et inspirerende læringsmiljø i børneinstitutionen men også at 'opdrage' forældrene så de sørger for at lignende aktiviteter finder sted i hjemmet. Disse bestræbelser tildeler tendentielt pædagoger og lærere en rolle som vejledere og opdragere af forældre.

Anderledes direkte er forventningerne til familiens støtte til barnets *formelle* læring, dvs. den læring der er knyttet til den formelle institutionaliserede undervisning og læring, først og fremmest skolen. En række studier viser at der i disse år er hvad der nærmest kan kaldes en international trend angående aktivering af forældre til at sørge for at hjemmet giver optimale betin-

gelser for at børnene laver lektier som forberedelse til deres deltagelse i skolens undervisning (Kryger 2012). Denne trend er bl.a. næret af studier og udredninger der konkluderer at børns skolesucces i høj grad er betinget af i hvor høj grad deres forældre involverer sig i deres skolearbejde, og ikke mindst hvordan de støtter deres børn i forbindelse med lektier (se bl.a. Desforges 2003). I dansk sammenhæng udmøntede denne fordring sig i at staten (ved integrationsministeriet) i 2010 udformede hvad de betegnede som en *Forældredidaktik* som skulle lære indvandrersforældre fagligt indhold i bl.a. matematik, og derved sætte dem i stand til at hjælpe deres børn med lektier. Det var led i en stor satsning hvor der blev afsat 46 millioner danske kroner til at mobilisere nydanske familier i skole-hjem-samarbejdet (Integrationsministeriet 2010).

Men det er ikke bare udefra at der synes at være pres på danske familier. Studier viser at forældre selv er meget optagede af at børnene 'ikke skal blive tabere' og derfor selv tilrettelægger scenarier hvor børn kan lære. Dil Bach viser således i sit studie af 'overskudsfamilier' hvor meget denne forestilling fylder i tilrettelæggelsen af familiens hverdag (Bach 2011, 2012).

Hvis man nu i forlængelse af denne argumentation vender tilbage til generation-perspektivet på skole-hjem-relationen, så er pointen at de to voksen-positioner nu ikke nødvendigvis står over for hinanden som to forskellige positioner repræsenterende forskellige logikker, men at de – i det omfang forældrene tager opgaven på sig – i stedet for 'trækker i samme retning' i socialiseringen af barnet. Ydermere betyder det for nogle børn at de må erfare, at deres lærere og pædagoger bliver en slags opdragere og vejledere af deres egne forældre. Det betyder samtidig at familien og skolen ikke ses som to adskilte sociale systemer,

men at familien i højere og højere grad opfattes som en forlængelse af skolestuen med skolen som en aktør der tildeles legitimitet til at intervenere. At der ikke bare er tale om retorikker og opfattelser, men også i høj grad en realitet der sætter dagsordenen for danske familier viser Karen Ida Danneboes studier (Dannesboe 2012, 2013).

Diskussion og perspektivering

Jeg har i denne artikel fokuseret på hvilke barndomskonstruktioner der kan identificeres gennem analyse af retorikker og politikker om skole-hjem-relation i en dansk kontekst med hovedvægten på situationen efter årtusindeskiftet men med udblik til situationen tilbage fra 1970'erne.

Jeg har påpeget at familien efter årtusindeskiftet i stigende grad er blevet forpligtet på skabelsen af det jeg har valgt at kalde 'det offentlige barn'; det barn som skal fungere i offentlige institutioner og senere i civilsamfund og på arbejdsmarked.

Retorikker om skole-hjem-samarbejde har i hele perioden fra 1970'erne været kendetegnet ved en bemærkelsesværdig mangel på fortællinger om barnet som aktivt og skabende. Vi skal hen til tiden efter årtusindeskiftet før vi i retorikken om skole-hjem-samarbejde i det hele taget får udfoldede fortællinger om barnet. Og stadig må vi lede længe for at finde fortællinger om barnet som aktivt og skabende. I stedet får vi fortællinger om børn der skal afrettes, disciplineres og civiliseres – og forældre der skal mobiliseres for at dette kan finde sted. En undtagelse er måske fortællinger om hvordan læring i hjemmet skal styrkes. Men igen er det ofte mere fortællinger om det mulige 'output'. I dette tilfælde fortællinger der ud fra en effektivitetslogik handler om hvordan børns læring i uformelle kontekster (herunder familien) er vigtig for at vi kan skabe dem

som kommende arbejdskraft – så Danmark kan klare sig i den globale konkurrence.

Det er vigtigt at understrege at det der kan aflæses gennem analyser af retorikker og policies ikke uden videre er identisk med hvad der foregår i praksisfeltet. Etnografiske studier peger på at der er en stor træghed – på godt og ondt – i opfattelser af hvad skole-hjem-samarbejde kan (og skal) være. Vi kan genfinde mange af de samme koncepter i dag, som for 10, 20 og 30 år siden (skole-hjem-samtalen, forældremødet mv)⁵. Men den styrkelse af overvågnings- og kontrolaspektet som jeg har identificeret i retorikker om skole-hjem-relationen synes at have klare paralleller til det vi har fundet i de etnografiske studier af overvågning og kontrol af børn og unge, skabt gennem samordning af voksenpositionerne i skole-hjem-relationen.

Samtidig ser jeg mine analyser som bidrag til at udsige noget generelt om betingelserne for organisering af moderne barndom. Den tendentielle øgning i voksenmonitoreringen af børn som følge af en øget samordning/sammensmeltning af de voksenpositioner de møder i hjemmet (forældrene) og skolen (lærere) ser jeg som del af en mere omfattende institutionalisering af børns liv idet den også omfatter det der tidligere blev opfattet som børns fritidsinstitutioner (børnehave, fritidshjem). Jeg har i artiklen argumenteret for at dette udgør en tredje institutionalisering af barndommen og det har afgørende betydning for både opfattelse af barndom og af skole-hjem-samarbejde at staten i stigende grad har bemyndiget sig selv til at intervenere i familiens indre liv; ikke blot i dens skabelse af det 'private barn', men også ved at forpligte familien på at være medskaber af 'det offentlige barn', herunder ikke mindst dets funktion som kommende arbejdskraft. At det ikke bare er et dansk fænomen har jeg bl.a. argumenteret for i Kryger (2012).

Noter

¹ Jeg bruger ordet barndom selv om det indbefatter den aldersgruppe som man ofte vil kalde unge, dvs. det omfatter hele skoleforløbet (dvs. børn og unge op til 16 år). Det gør jeg bl.a. fordi der ikke skelnes mellem børn og unge i de retorikker jeg fokuserer på.

² Selv om man ikke på baggrund af Denciks analyser kan konkludere at børn i 5 års-alderen (den aldersgruppe man fokuserede på) i Norden ikke skabte tætte følelsesmæssige relationer til deres pædagoger på dette tidspunkt i 1980'erne, så er Denciks aflæsning af tidsbilledet i 1980'erne en illustration af det der var den dominerende forståelse: at der var et klart skel mellem socialiseringen til 'det private' og socialiseringen til 'det offentlige'.

³ Kommunernes Landsforening (som er konkret ansvarlig for skoledriften i Danmark) og Undervisningsministeriet (som afstikker de overordnede rammer).

⁴ En lignende logik har Harriet Strandell beskrevet i finsk kontekst (Strandell 2013).

⁵ Se analyser af etnografiske studier af skole-hjem-relationen i det forskningsrådsstøttede forskningsprojektet "Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed", hvor jeg deltog sammen med Karen Ida Dannesboe, Charlotte Palludan og Birte Ravn (Dannesboe m.fl. 2012).

Referencer

- Alanen, L. 2003. Childhoods: generational ordering of social relations. I: B. Mayall og H. Zeiher, red. *Childhood in a Generational Perspective: 27–45*. London: Institute of Education, University of London.
- Bach, D. 2011. *Overskudsfamilier: Om opdragelse, forbundethed og grænsesætning blandt velstående familier i Danmark*. Ph.d. afhandling. Århus Universitet.
- Bach, D. 2012. Det civiliserede familieliv. I: L. Gilliam og E. Gulløv. *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse: 211–250*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Brembeck, H., Johansson, B. og Kampmann, J., red. 2004. *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare States*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Dannesboe, K.I. 2012. *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv – et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). København: Aarhus Universitet.
- Dannesboe, K.I. 2013. Den grænseløse skole?: forhandling af nærvær og fravær af skole i familien. *Barn* 31(4): 45–60.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. og Ravn, B. 2012. *Hvem sagde samarbejde? – Et hverdagslivs-studie af skole-hjem-relationer*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Dencik, L. 1999. Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I: L. Dencik og P. S. Jørgensen. *Børn og familie i det postmoderne samfund: 245–72*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Desforges, C. med A. Abouchar. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report RR433, Department for Education and Skills. UK.
- F2000-sekretariatet. 2001. *Folkeskolen år 2000: Evaluering af 8-punkts-programmet*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Harrit, O., Kryger, N., Moos, L., Reinsholn, N. og Reisby, K. 1990. *Klasselærere: Projekt Klasselæreren, delrapport 1*. København: Danmarks Lærerhøjskole og Folkeskolens udviklingsråd.

- Hjordt, T. og Wilson, H. 2010. *Familieklasser i skolen. Flerfamiliearbejde i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Juul, J. 1995. *Dit kompetente barn*. København: Schønberg.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I: H. Brembeck, B. Johansson og J. Kampmann, red. *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare State*: 127–152. Roskilde: Roskilde University Press.
- Knudsen, H. 2010. *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Krejsler, J. 2002. *At konstruere professionel individualitet: Om lærerens brug af talen om selvbestemmelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kryger, N. 2004. Childhood and new learning in a Nordic context. I: H. Brembeck, B. Johansson og Kampmann, J., red. *Beyond the Competent Child: Exploring Nordic Childhoods*: 153–176. Frederiksborg: Roskilde University Press.
- Kryger, N. 2008. Fra dialogspil til forældrekontrakt: Semantisk analyse af retorikker om skole-hjem-samarbejde i policytekster i perioden 1991–2007. I: N. Kryger, C. Palludan, B. Ravn, og I Winther, red. *Midtvejsrapport skole-hjem-samarbejde som kulturel selvølgelighed: En multi-sited etnografisk afdækning*: 45–86. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. (internetudgivelse: http://pure.au.dk/portal/files/180/Midtvejsrapport_20Skolehjemssamarbejde.pdf)
- Kryger, N. 2012. Vem sætter dagordningen för lärandet i familjen. I: L. Aarsand og P. Aarsand, red. *Familjeliv och lärande*: 167–188. Lund: Studentlitteratur.
- Kryger, N. og Ravn, B. 2009. Reinstalling state-governed adult authority? Home-school cooperation in Denmark 2008. *Nordisk Pedagogik* 29: 163–173. Oslo.
- Ravn, B. 2008. Rationaler bag skole-hjem-samarbejdet i Danmark og internationalt. I: N. Kryger, C. Palludan, B. Ravn, og I. Winther, red. *Midtvejsrapport skole-hjem-samarbejde som kulturel selvølgelighed: En multi-sited etnografisk afdækning*: 13–44. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. (internetudgivelse: http://pure.au.dk/portal/files/180/Midtvejsrapport_20Skolehjemssamarbejde.pdf).
- Strandell, H. 2013. After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society. Special Issue: Children and Value – Education in Neo-liberal Times* 27(4): 270–281.

Officielle policytekster

- Integrationsministeriet. 2010. *Værktøjskassen: Forældredidaktik*. København: Integrationsministeriet.
- Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet. 2003. *Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund*. København: Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet.
- Socialministeriet. 2006. *Forslag til Lov om ændring af lov om social service og lov om en børnefamilieydelse* (Styrkelse af forældreansvaret). København: Socialministeriet.

Avisomtaler og anmeldelser

- Berlingske 2013. Indvandrerforældre med ustyrlige børn skal kunne rammes på økonomien (26.05.2013) <http://www.b.dk/nationalt/indvandrerforaeldre-med-ustyrlige-boern-skal-kunne-rammes-paa-oekonomien> (nedtaget 5 august 2014).

Folkeskolen 2010. Familieklasser i skolen. Anmeldelse i *Folkeskolen* 27. aug. 2010 <http://www.folkeskolen.dk/63451/familieklasser-i-skolen> (nedtaget 5 august 2014).

Niels Kryger, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, DK-2400 København NV, Danmark
Email: kryger@edu.au.dk