



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurderet artikel | Vol. 42, No. 2, 2024, s. 4–18

Obligatorisk læringstilbud – problemforståelser og forældreperspektiver

Pernille Juhl

Roskilde Universitet, Danmark

E-post: peju@ruc.dk

Resumé

Artiklen handler om interventionen 'obligatorisk læringstilbud'. Formålet med artiklen er dels at undersøge de politiske problemforståelser, der ligger til grund for interventionen, dels at undersøge hvordan interventionen får betydning i forældres hverdagsliv. Artiklen er baseret på empirisk materiale i form af kvalitative interviews med to forældrepar og to pædagoger samt observationer fra tre eftermiddage i det forældreforløb, der er en del af interventionen. I artiklen inddrages desuden danske policytekster om 'obligatorisk læringstilbud'. Artiklen viser, hvordan interventionen, som har til formål at forebygge parallelsamfund og øge deltagelse i samfundet, i praksis betyder, at de involverede forældre får sværere ved at bevare deres tilknytning til uddannelse og arbejdsmarked.

Nøkkelord: daginstitutioner, policy, tidlig indsat, forældreperspektiver

Abstract

Mandatory Learning Program – Problem Representations and Parents' Perspectives

The article deals with the intervention "mandatory learning program." The purpose is partly to examine the political understandings of the issues underlying the intervention and partly to investigate how the intervention affects parents' everyday lives. The article is based on empirical material in the form of qualitative interviews with two sets of parents and two

pedagogues, as well as observations from three sessions in the parental program that is part of the intervention. The article demonstrates how parents involved in the intervention find it more challenging to maintain their connection to education and the job market.

Keywords: *daycare, policy, early childhood intervention, parents' perspectives*

Introduktion

Denne artikel handler om interventionen 'obligatorisk læringstilbud', som blev indført i Danmark i 2019. Interventionen er et led i en samlet lovpakke mod parallelsamfund (Regeringen, 2018), og den er således målrettet minoritetsetniske børnefamilier bosiddende i særligt udsatte boligområder, som har børn i alderen 0–1 år, der ikke er indmeldt i dagtilbud. I artiklen undersøger jeg dels, hvilke problemforståelser interventionen er baseret på. Dels undersøger jeg forældres perspektiver på, hvordan interventionen får betydning i hverdagslivet, og pædagogers perspektiver på de udfordringer, de oplever i samarbejdet med forældrene.

En kortlægning fra Danmarks Evalueringsinstitut (2021) viser, at i alt 35 børn har været i obligatorisk læringstilbud i perioden 2019 til 2020. De 35 børn var fordelt på 13 ud af de 24 kommuner, som har boligområder, der defineres som udsatte (Regeringen, 2018). Kortlægningen viser, at der har boet i alt 832 børn i alderen 0–1 år i et udsat boligområde i perioden (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Der er således tale om en ganske lille andel af børnene i udsatte boligområder, som ikke indmeldes frivilligt i dagtilbud af deres forældre.

I denne artikel undersøger jeg i én af de 13 kommuner de deltagende forældres perspektiver på, hvordan interventionen får betydning i deres hverdagsliv. Denne viden er vigtig for at forstå, hvordan 'obligatorisk læringstilbud' sætter betingelser for hverdagslivet. Selvom det som nævnt kun er en ganske lille andel af børnefamilier, der er målgruppen for interventionen, argumenterer jeg for, at de problemforståelser, der ligger til grund for den, og de måder, den får betydning i forældrenes hverdagsliv på, har mere almen relevans i forhold til situerede betydninger af policy. Dette er relevant, fordi forskning peger på, at velfærdspolitiske agendaer i stigende grad rækker ind i familieliv og definerer opgaver for forældre (Faircloth & Murray, 2015; Hennem & Aamodt, 2023; Westerling & Juhl, 2021).

Metode og design

Artiklen er baseret på to typer af empirisk materiale; noter fra deltagende observationer tre eftermiddage, hvor jeg deltog i det forældreforløb, som er en central del af interventionen, og udskrifter fra to kvalitative interviews med to forældrepar og ét interview med to pædagoger. Derudover inddrager jeg policy i form af den politiske aftaletekst til lovforslaget (Børne- og Socialministeriet, 2018) og uddrag fra håndbogen til 'obligatorisk læringstilbud' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Aftaleteksten inddrages, fordi den giver en uddybning af de problemer, der søges afhjulpet med interventionen. Håndbogen er inddraget, fordi den præsenterer selve interventionen ganske detaljeret. Dette giver mulighed for at undersøge, hvilke problemer, interventionen ses som et politisk 'svar' på.

Interviews og observationer er foretaget som en mindre del af et større forskningsprojekt, som jeg sammen med en forskergruppe er i gang med at gennemføre i tre danske kommuner (Juhl & Westerling, forthcoming). Projektets overordnede formål er at undersøge, hvordan velfærdsstatslige agendaer i form af tidlig indsats skaber betingelser for familiers hverdagsliv. De forældre, jeg har interviewet i forbindelse med 'obligatorisk læringstilbud', er udvalgt, fordi de udgør det totale antal familier i den pågældende kommune, som deltog i interventionen i løbet af foråret 2023, hvor jeg gennemførte undersøgelsen.

Etiske overvejelser

Forskningsprocessen er gennemført i overensstemmelse med principperne for databeskyttelse (General Data Protection Regulation). De deltagende pædagoger og forældre er anonymiseret, og intern anonymitet er sikret ved at udelade væsentlige kendetegn ved forældre og børn (Juhl, 2022). Teoretisk trækker jeg på situeret forskningsetik (Kousholt & Juhl, 2023; Simon & Usher, 2000), hvor etiske hensyn forhandles løbende igennem hele forskningsprocessen. Det betyder eksempelvis, at forældrene løbende er inddraget i beslutninger om, hvilke dele af interview- og observationsmaterialet, der kan anvendes i analyserne.

Analytiske afsæt

For at undersøge, hvilke problemforståelser der implicit og eksplicit fremgår af policy dokumenter henter jeg inspiration i Bacchi's WPR-analysestrategi, 'What's the problem represented to be' (Bacchi, 2012). For at undersøge forældrenes perspektiver på situerede betydninger af interventionen i hverdagslivet analyseres det empiriske materiale fra interviews og observationer ud fra livsførelsesbegrebet, som er udviklet inden for en kritisk psykologisk teoritradition (fx Holzkamp, 2013).

WPR er en praksisorienteret analysetilgang, som retter fokus mod, hvordan politik er en praksis, som er baseret på problemforståelser: "what one proposes to do about something reveals what one thinks is problematic (needs to change). Following this thinking, policies and policy proposals contain implicit representations of what is considered to be the 'problem' ('problem representations')" (Bacchi, 2012, s. 21). Politik er dermed baseret på problemer, der skal handles på, og de politiske løsninger forstås som forhandlede og konstruerede, hvilket betyder, at problemforståelserne ikke er faste men derimod foranderlige. Den analytiske tilgang tager afsæt i seks spørgsmål, men her bruger jeg kun de første to: (1) Hvad er 'problemet' i en specifik policy? Og (2) Hvilke antagelser ligger til grund for denne repræsentation af 'problemet'? (Bacchi, 2012, s. 21). Disse to spørgsmål bidrager til at analysere, hvilken implicit problemforståelse samt hvilke antagelser om forældre og børn der repræsenteres i 'obligatorisk læringstilbud'.

Derefter analyserer jeg pædagogers og forældres perspektiver på, hvordan interventionen får konkret betydning i praksis. Til det formål anvender jeg livsførelsesbegrebet, som er udviklet inden for kritisk psykologisk subjektvidenskab (Holzkamp, 2013). Livsførelse begrebsætter den aktive indsats, mennesker gør hver dag for at få deres deltagelse forskellige steder til at hænge sammen. Holzkamp (2013) definerer daglig livsførelse som en aktivitet, der går ud på at håndtere, organisere, integrere og koordinere de forskellige og

modstridende krav, mennesker møder i forskellige hverdagslivskontekster. Den grundlæggende forståelse i denne handleteoretiske tradition er, at mennesker er aktivt handlende og medskabere af egne og andre livsbetingelser. Holzkamp knytter således livsførelse sammen med agency. Hvor der i denne teoretiske tilgang er fokus på menneskers livsbetingelser som historisk udviklede gennem *handling i praksis*, så sætter Bacchis (2012) teoretiske tilgang fokus på problemforståelser, som er *sprogligt konstruerede*, forhandlede og konstant foranderlige. Trods forskellighederne kan de to analytiske strategier siges at være forbundet gennem deres fokus på, at problemforståelser udgør en del af menneskers livsbetingelser (Bacchi, 2012, s. 22).

I det følgende præsenterer jeg først obligatoriske læringstilbud, og derefter analyserer jeg, hvilke problemforståelser og antagelser om løsninger interventionen er baseret på i policydokumenter. Endelig undersøger jeg, hvordan interventionen får lokale betydninger i praksis. Formålet er således at bidrage til feltet med viden om forholdet mellem policy (her i form af tidlige og forebyggende indsatser) og praksis (her i form af familiers hverdagsliv).

'Obligatorisk læringstilbud' – tidlig indsats og 'ghettopakken'

I Danmark er der tradition for, at børn starter i vuggestue allerede fra 1-årsalderen (Kryger, 2015). Hvor det for langt de fleste forældre er et tilbud, har det for forældre, der bor i særligt udsatte boligområder, siden 2019 været obligatorisk at opskrive deres barn til vuggestue, når barnet er 9 måneder (med start, når barnet fylder et år). Denne intervention kaldes 'obligatorisk læringstilbud' og omfatter minoritetsetniske børnefamilier, som bor i udsatte boligområder. Forældrene sanktioneres økonomisk i form af tilbageholdelse af børne- og ungeydelsen, hvis ikke de lever op til kravet om deltagelse i det obligatoriske læringstilbud. Kravene indebærer, at barnet skal være i vuggestue i 25 timer om ugen i et tidsrum, der fastsættes af kommunen. Tidspunkterne for, hvornår barnet afleveres og hentes, registreres af personalet. Derudover skal forældrene deltage i et 20 timers forløb, som har til formål at introducere danske normer, værdier og traditioner. Hvis forældrene ønsker at passe deres barn selv, vurderer en kommunal konsulent læringsmiljøet i hjemmet. Kriterierne for læringsmiljøet i hjemmet er op til den enkelte kommune at fastsætte. I den kommune, hvor jeg har fulgt forældre med børn i obligatorisk læringstilbud, lægges vægt på, at forældrene har bestået danskprøve 3, og at forældrene laver læringsaktiviteter med barnet – særligt med fokus på det danske sprog og danske traditioner og højtider. De to familier, jeg har fulgt, ønskede at passe deres barn hjemme indtil børnehøjsalderen men fik ikke godkendt læringsmiljøet i hjemmet, fordi der hovedsageligt blev talt arabisk.

I den konkrete kommune skal børnene være i vuggestue mandag til fredag i tidsrummet klokken 9–14. Forældreforløbet foregår i en gruppe en gang om ugen fra klokken 15–16. Derudover er der udvidede møder og andre arrangementer, som forældrene også skal deltage i. Det er forskellige vuggestuer, der modtager børn i 'obligatorisk læringstilbud', mens forældreforløbet foregår ét samlet sted i en separat bygning. Hverken de pågældende vuggestuer eller lokalerne, hvor forældreforløbet foregår, ligger i nærheden af familiernes

bopæl. Det er derfor forbundet med en del ekstra transport og planlægning af få hverdagslivet til at hænge sammen for forældrene.

Problematiseret og kategoriseret

Med afsæt i policytekster vil jeg undersøge, hvilke problemforståelser der kan identificeres som grundlæggende for interventionen. 'Obligatorisk læringstilbud' har ifølge den politiske aftaletekst til formål at forebygge det samfundsproblem, at:

Børn og unge i udsatte boligområder **er i risiko for at vokse op i et parallelsamfund med marginal tilknytning til det danske samfund og med begrænset kendskab til de traditioner, normer og værdier, som vi lægger vægt på her i landet.** [...] Vi ved, at børn i udsatte boligområder – set under ét – **opnår dårligere resultater i dansk og matematik i skolen**, ligesom færre unge fra udsatte boligområder påbegynder en ungdomsuddannelse. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018, forfatterens fremhævnings)

Bag loven om 'obligatorisk læringstilbud' ligger altså med Bacchis begreber (2012) en *problemforståelse* af, at børn, der vokser op i udsatte boligområder, generelt er i risiko for at klare sig dårligere i skolen end andre børn, og at de er i risiko for at vokse op i parallelsamfund. Det er således ikke identificerede, konkrete problemer, der søges afhjulpet med interventionen, som derimod har det formål at forebygge risiko. Dette formål kan ses som led i en udvikling i dansk politik siden begyndelsen af 00'erne, hvor der kom meget fokus på opsporing af risikofaktorer og forebyggende interventioner, særligt i forhold til de yngste børn (Juhl, 2022). Det blev særligt med 'Barnets reform' i 2011 en opgave for blandt andet daginstitutionspersonale at arbejde systematisk med opsporing og iværksættelse af forebyggende arbejde i dagtilbud som en del af tidlig indsats. På den måde kan 'obligatorisk læringstilbud' ses som baseret på en antagelse om, at læringsmiljøer med fokus på målrettet sprogtræning og stimulering af matematisk forståelse tidligt i livet er det mest effektive middel til at udligne sociale forskelle, når det kommer til børnene senere præstationer i skolen (Bleses et al., 2024). Dermed bygger problemforståelsen bag 'obligatorisk læringstilbud' dels på forskningsperspektiver, der argumenterer for, at læringsmiljøer er et værn mod ulighed (Thomsen et al., 2023), dels på udlændinge- og integrationspolitiske perspektiver, som især fokuserer på forebyggelse af parallelsamfund ved at sikre, at børn opdrages i et miljø præget af danske værdier og traditioner.

Indbygget i interventionen ligger dermed en *antagelse* om, at potentielle risici kan forebygges ved at sætte ind tidligt i børnenes liv. Som Bregnbæk og kolleger (2017) understreger, beskrives statens indblanding i familiers liv ofte med termer som omsorg eller at fremme børns livschancer. Dette reflekteres i den politiske aftaletekst, når der står, at formålet med interventionen er "at give børn fra udsatte områder en god start på livet" (Børne- og Socialministeriet, 2018). I håndbogen til obligatorisk læringstilbud står der, at "det obligatoriske læringstilbud medvirker til, at alle børn får en god start i dagtilbud" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 1).

I de politiske tekster kan målgruppen for interventionen ud fra Bacchis analyse-spørgsmål identificeres som: ”børn, hvor der ikke tales dansk i hjemmet eller børn, som ikke bliver eller er blevet tilstrækkeligt sprogligt stimuleret i hjemmet” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). I og med, at interventionen kun gælder for børnefamilier i særlige boligområder, kan der her identificeres en antagelse om problemet. Nemlig at der er en direkte sammenhæng mellem det at bo et særligt sted og manglende stimulering af (dansk) sprogudvikling.

At lære børn at tale dansk og fremme deres forståelse for danske normer i forhold til, ’hvad der er almindeligt at gøre’, springer i øjnene som de vigtigste formål med interventionen: ”det giver barnet en tryghed, at det også kender til, hvad der er det almindelige at gøre i forhold til fx at sidde på en stol ved et bord, når man spiser, at pålægget er oven på rugbrødet, og at man siger tak for mad” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 19). Det understreges, at formålet er, at ”børnene introduceres til demokratiske normer og værdier samt danske traditioner. Børnene skal opleve ligeværd mellem kønnene, lære at se og lytte til andre, respektere hinandens forskellige behov, udtryk og baggrunde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 17). Samtidig ses det pædagogiske personale som havende et særligt ansvar: ”Som pædagogiske personale er I barnets sproglige rollemodel, og jeres samspil med barnet har betydning for dets dansksproglige udvikling” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 8). Med Bacchis (2012) tilgang bliver det her muligt at se interventionen som begrundet i en problematisering af flere ting; dels en antagelse om, at forældrenes hverdagsliv indebærer problematiske rutiner; fx i form af måltider, der ikke foregår ved, at man sidder ned om et bord, og dels en antagelse om det, der spises og hvordan. Samtidig er der en underliggende antagelse om, at forældrene ikke opdrager i overensstemmelse med danske traditioner og normer samt demokratiske værdier. Her er der således en antagelse om, at forældre, der er i målgruppen for interventionen, har problematiske opdragelsesstrategier og ikke er i stand til at agere sproglige rollemodeller for deres børn. Som jeg viser i det følgende afsnit, kan de forældre, jeg har interviewet, ikke genkende sig selv og deres værdier for familieliv og opdragelse i de antagelser, der præsenteres i interventionen.

Meningsløshed og modsætninger

Mohammed og Anya er forældre til Adin på to et halvt år. Det er Mohammeds andet ægteskab, og han har to børn på 17 og 18 fra første ægteskab. Anya arbejder i kantinen på et sygehus, og Mohammed har haft sit eget rengøringselskab, siden han var 20. Han flygtede til Danmark som 17-årig som palæstinensisk flygtning, og hans familie flygtede til forskellige lande: ”vores familie bor i hele verden, så Skype er en stor del af vores hverdag. Vi har en stor skærm i stuen, så vi kan tale med hele familien på én gang”, fortæller han. Mohammeds to ældste børn har gået i vuggestue, fra de var 10 måneder gamle, og han og børnenes mor arbejdede meget, da de var små. Nu, hvor Mohammed er blevet far igen, har det været vigtigt for ham, at Adin først skulle starte, når han blev to år. Mohammed ville selv passe ham det første stykke tid. Trods forældrenes ønsker om at passe ham hjemme de første to år, har

Adin gået i vuggestue i regi af 'obligatorisk læringstilbud', siden han var et år. Mohammed forklarer, at det ikke kunne lade sig gøre at passe ham hjemme, fordi Mohammed ikke havde bestået danskprøve 3: "Den prøve har jeg ikke. Jeg har boet i Danmark i 35 år, og der var ikke noget det her danskprøve 3, dengang. Men jeg taler jo flydende dansk".

Mohammed fortæller, at én af grundene til, at de selv ville passe Adin de første år, er, at det er vigtigt for ham at lære arabisk, så han kan tale med sine bedsteforældre. De to ældste børn har ikke fået lært arabisk ordentligt, fortæller Mohammed, og det gør det svært at opbygge en tæt relation til bedsteforældrene. Mohammed fortæller, at han gerne vil gøre det anderledes med Adin, og sprog er dermed et vigtigt fokus for familien. Mohammed fortæller videre, at den konsulent, der skulle vurdere deres læringsmiljø i hjemmet, lagde vægt på, at Adin skulle lære dansk før arabisk. Mohammed fortæller, at han ikke er enig, fordi arabisk er vigtigt for at kunne få deres familieliv på tværs af forskellige lande til at fungere. Han begrundet det med sine erfaringer med sine ældre børn. Ifølge Mohammed vil Adin høre og tale dansk alle andre steder end hjemme, og derfor vil dansk være uundgåeligt at lære – sådan var det også for hans ældste børn. Arabisk derimod kræver en målrettet indsats, da det kun er hjemme, Adin har mulighed for at høre dette sprog. Sprogudvikling er dermed også vigtig for Mohammed, men hvor der politisk kun er fokus på dansk, lægger Mohammed vægt på, at både arabisk og dansk er vigtigt. Med livsførelsesbegrebet (Holzkamp, 2013) kan man forstå forældrenes værdier og prioriteringer relateret til det arabiske sprog i opdragelsen af Adin som begrundet i, at de forsøger at koordinere Adins hverdagsliv på tværs af familie og daginstitution med et familieliv, der skal fungere på tværs af lande. De lægger altså vægt på, at både arabisk og dansk er vigtigt i denne sammenhæng, og at de er de eneste, der vil kunne lære Adin arabisk. Mohammed har erfaringer med, at deltagelsen i samfundets institutioner vil betyde, at Adin kommer til hovedsagelig at tale dansk. Forældrene ser dermed deltagelsen i danske institutioner som en afgørende vigtig del af Adins liv og ikke som noget, de forsøger at holde ham væk fra på længere sigt. Mohammed fortæller, at han føler sig mistænkeliggjort, selvom han har de samme mål for opdragelse, som der lægges vægt på politisk. Han fortæller således, at han lægger vægt på, at Adin skal klare sig godt i samfundet og få en god uddannelse ligesom hans to ældre børn. Når interventionen baseres på bopæl, sprog og etnicitet som risikofaktorer, tages der imidlertid ikke højde for forældrenes konkrete livssituation eller deres begrundelser for konkrete valg, værdier og prioriteringer i forhold til deres barns opdragelse og trivsel.

Tvang som forhindring for forældresamarbejdet

De pædagoger, jeg har interviewet, oplever, at det er vanskeligt, at de på den ene side er dem, der skal forvalte tvangselementet i 'obligatorisk læringstilbud' (de skal registrere fremmøde og fravær), samtidig med at de skal etablere en tillidsfuld relation til forældrene. Selve tvangselementet ses som en forhindring for at opbygge tillid, og samtidig er tillid afgørende for, at pædagogerne kan opbygge den relation til forældrene, der er afsættet for det pædagogiske arbejde med både forældre og børn (se også Juhl, 2021).

Til pædagogerne står der i håndbogen til 'obligatorisk læringstilbud' om samarbejdet med forældre:

Det [er] især vigtigt, at I skaber et stærkt sprogligt læringsmiljø og har et skærpet fokus på kvaliteten i jeres samspil. Samtidig kan I støtte forældrene gennem det målrettede forløb for forældrene, så de også får viden om, hvordan de kan støtte børnenes sproglige, herunder dansksproglige, udvikling i hjemmet. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Pædagogerne fortæller, at de paradoksalt nok kan arbejde meget mindre med sprog med denne gruppe af forældre og børn, end hvad de kan med børn og forældre i regi af det almindelige vuggestuetilbud. Eksempelvis får børnene i det almene vuggestuetilbud små opgaver med hjem, som deres forældre skal lave med dem, og som har til hensigt at styrke børnenes sprogudvikling. For forældrene i 'obligatorisk læringstilbud' opleves interventionen meningsløs og indgribende i deres hverdagsliv på måder, der skaber frustration. Derfor bliver interventionen ifølge pædagogerne:

Ligesom noget, vi skal forbi, før vi overhovedet kan snakke sammen. [...] Vi bruger tid på det relationelle i stedet for sprogarbejde med denne gruppe af forældre, og det vil sige, at andre forældre i det almindelige vuggestuetilbud får mange flere bøger med hjem og får mange flere gode råd til at sprogstimulere deres børn hjemme end denne gruppe. Det kan vi simpelthen ikke komme til, fordi modstanden er så stor.

Den modstand, interventionen er årsag til, bliver så at sige en forhindring for indholdet i det pædagogiske arbejde. Modstanden skyldes ifølge pædagogerne dels tvangselementet i interventionen, dels de problemforståelser forældrene mødes med, når der for eksempel står i håndbogen til 'obligatorisk læringstilbud', at: "der skal sættes tidligt ind, så børn i udsatte boligområder bl.a. får andre rollemodeller" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 1). Sådanne formuleringer, der udpeger forældrenes opdragelsesstrategier som problem, fører ud fra Bacchis tilgang til, at forældrene føler sig udpeget som dårlige forældre. På den måde fremstilles det sådan, at individuelle forældre forstås som årsagen til strukturelle problemer som for eksempel social og økonomisk ulighed, der er mere udbredt i de konkrete boligområder (Hansen, 2019). Denne problemforståelse er dermed med til at forskyde fokus fra problemet som et spørgsmål om ulige livsbetingelser til forældres individuelle problematiske valg og rutiner, som kan påvirkes gennem interventionens forældreforløb.

Forældreforløbet

Formålet med forældreforløbet er integration, at få brudt med såkaldte parallelsamfund og at lære forældre om værdier, der understøtter samfundsdeltagelse. Midlet til dette er et forældreforløb, som består af forskellige elementer: (1) kommunikation og sprog, (2) kulturel og demokratisk dannelse samt (3) forældresamarbejde (Børne- og Undervisningsministeriet,

2019, s. 1). Det er hensigten at ”inspirere og vejlede forældrene om, hvordan de kan støtte deres barn i det obligatoriske læringstilbud og understøtte barnets dansksproglige kompetencer og generelle læringsparathed og introducere barnet til danske traditioner, normer og værdier” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 34). Det anbefales at afholde en række aktiviteter flere gange i en tre-ugers cyklus: udvidede hverdagsamtaler á 30 minutter, planlagte samtaler á 1 time, eftermiddags- eller aftenarrangementer á 2 timer, formiddagsaktiviteter á 2 timer:

I kan invitere forældrene ind og fortælle om barnets former for nonverbal kommunikation. Sørg for, at I og forældrene er sammen med barnet samtidig med, at I fortæller. Når forældrene ser jer have øjenkontakt med barnet eller reagere på bestemte måder, og når barnet udsender bestemte signaler, viser I pointerne gennem jeres samvær med barnet. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 11)

Pædagogerne oplever, at forældrene ikke bryder sig om at være en del af forældreforløbet: ”De venter ligesom bare på, at den time er gået, så de kan komme ud”. Jeg spørger, hvad de typisk laver, og pædagogerne fortæller, at de ofte sætter en leg i gang ude i haven, men det kan også være, at de tegner og maler ved et bord. Forældrene drikker mest kaffe og venter på at komme hjem, fortæller pædagogerne:

Det er svært at få forældrene engageret, og jeg tror, at det er fordi de har svært ved at se meningen med det. Jeg bruger mest tid på at anerkende forældrene og vise dem, at det ikke er fordi vi ikke tror, at de passer deres børn godt nok. De holder sig meget tilbage, og så er det mig, der laver noget med børnene.

En eftermiddag, hvor jeg er til stede, mens forældreforløbet foregår, udspiller dette sig:

Da klokken er 15, kommer Aisha på 2 år løbende ind ad døren og hen til pædagogerne. Hun rækker en dukke frem, som hun vil vise dem. Forældrene kommer tøvende ind ad døren og er længe om at tage overtøjet af. [...] Pædagogerne tager imod det andet forældrepar og deres barn. Det er igen barnet, der kommer løbende først ind og hjemmevant giver sig til at lege. Forældrene virker tilbageholdende og tavse. Den ene pædagog forklarer, at hun i dag har tænkt, at de skal ud og finde insekter med børnene. Forældrene siger ikke noget, men bliver siddende. Pædagogen tager børnene med ud i haven og går i gang. [...] Pædagogen prøver at involvere forældrene ved at vise dem de dyr, barnet holder, men det lykkes ikke. Forældrene går nogle skridt efter pædagogen, og en far kigger hele tiden på uret. Klokken 15.45 begynder forældrene at samle deres ting sammen, og de står allerede henne ved døren med ansigtet vendt mod døren og venter. Klokken 15.55 spørger en mor, om de må gå nu. Pædagogen nikker. Forældrene tager hurtigt deres børn op og skynder sig ud.

Da jeg efterfølgende taler med pædagogerne, fortæller de, at det her er en meget typisk situation, hvor de prøver at få forældrene involveret, men at det som regel er pædagogerne, der laver noget med børnene, mens forældrene kigger på.

Forældrene giver i interviewene udtryk for, at de er kritiske over for forældreforløbet, fordi de oplever, at selve idéen med forældreforløbet bygger på en forståelse af dem som dårlige forældre – ikke ud fra en konkret vurdering, men ud fra etnisk tilhørsforhold. Som Aishas mor siger: ”Altså, tror de ikke, at jeg kan finde ud af at være sammen med mit eget barn? Det er, som om vi bliver set som dårlige forældre, bare fordi vi er muslimer”. Mohammed har lignende oplevelser og tilføjer, at han synes, at formålet med interventionen bygger på en modsætning: ”Hvad skal vi lære om demokrati her... gennem tvang? Det giver ikke mening. Det er ikke et tilbud, når det er obligatorisk”.

Pædagogen Lise fortæller på samme måde, at:

Det er jo lidt svært at se, hvad det egentligt skal gøre godt for med de her familier, for de taler jo dansk som enhver anden, og de vil jo egentlig bare gerne passe deres ting og deres familie. [...] Vi plejer ofte at sidde om bordet og drikke en kop kaffe, mens børnene tegner eller maler og klipper ... til jul er det julepynt, og til påske er det kyllinger, og så taler vi egentlig meget med forældrene om, hvordan deres kultur er, og vi fortæller lidt om den danske, men de kender det jo allerede. Det her med tvang og en udpegning af dem som utilstrækkelige, selvom de gør det godt, gør jo, at forældrene bliver meget frustrerede, og det forstår jeg faktisk godt.

Forældreforløbet kan ses som et led i en udvikling, hvor staten i stigende grad rækker ind i familien med institutionelle agendaer, som er målrettet forældre i en særlig kategori – uanset den enkelte families situation. Denne udvikling er beskrevet i både dansk og international litteratur (fx Bregnbæk, 2017; Faircloth & Murray, 2015; Jaffe-Walter, 2016; Juhl et al., 2023; Kryger, 2015). Forskere har for eksempel peget på, at krav fra daginstitutioner i stigende grad rækker ind i og sætter betingelser for forældres organisering af familiens hverdagsliv (Kousholt, 2017; Westerling & Juhl, 2019). På den baggrund kan man sige, at ’obligatorisk læringstilbud’ er en ekstrem variant af denne almene tendens.

Obligatorisk læringstilbud set fra familiernes hverdagsliv

I den konkrete kommune er ’obligatorisk læringstilbud’ organiseret sådan, at vuggestuen ikke nødvendigvis ligger i nærheden af, hvor familierne bor. Børnene går på en almindelig stue i deres vuggestue, og den eneste forskel i forhold til andre børn er, at børnene i ’obligatorisk læringstilbud’ har en gratis plads i vuggestuen, og at børnene skal være til stede i et bestemt tidsrum hver dag, som fastsættes af kommunen. Det pædagogiske arbejde med børnene er det samme som for de øvrige børn. På den måde ser det ikke ud til, at børnene bemærker, at de er en del af en særlig intervention. Når de sammen med deres forældre deltager i forældreforløbet, foregår det i en anden bygning, men børnene kender de to pædagoger, Lise og Bodil, der står for forløbet. De aktiviteter, pædagogerne sætter i

gang, ligner til forveksling dem, der foregår i vuggestuen. Det gør det svært for forældrene at forstå, hvorfor de skal deltage sammen med børnene i forældreforløbet. Især udtrykker alle fire forældre frustration over, at det at deltage i forældreforløbet gør det svært for forældrene at passe deres arbejde eller uddannelse, fordi det foregår i arbejdstiden, ligesom de skal hente deres barn i arbejdstiden.

Omar, Aishas far, har indtil for nylig arbejdet i et pizzeria, men blev fyret, fordi han skulle gå tidligt hver dag for at hente Aisha (et år) på et bestemt tidspunkt. Nu er det meningen, at Omar skal i gang med en uddannelse som lastbilchauffør, men han mister sin uddannelsesplads, hvis han ikke er til stede gennem hele skoledagen, og så han kan ikke hente Aisha kl. 13. Aishas mor, Hanan, må på grund af en operation ikke løfte de næste måneder og kan derfor ikke passe Aisha alene. Omar er derfor i vildrede i forhold til, hvad han skal gøre. Med livsførelsesbegrebet (Holzkamp, 2013) kan man pege på, at de forskellige krav, han møder, skaber modsætningsfyldte betingelser for at tilrettelægge hverdagslivet på en måde, som gør det muligt at passe enten arbejde eller uddannelse. Efter at Omar har mistet sit job, er det ikke en mulighed for familien at melde Aisha ind i et almindeligt vuggestuetilbud, der koster penge, og forældrene føler sig derfor fanget i en situation, der gør det umuligt både at leve op til de krav, der stilles i interventionen, og kravene fra arbejdspladsen:

Klokken 13, lige efter jeg møderet par timer efter, ik' ... Så skal jeg smutte for at hente min datter. Og om torsdagen, især om torsdagen, det er det værste, for jeg smutter klokken 12.30 for at hente min datter, og jeg har kun en time, så skal jeg være i forældreforløbet et helt andet sted... (Omar)

Med afsæt i livsførelsesbegrebet peger Kousholt (2017) på, at det er en pointe, at hverdagslivet for forældre i almindelighed indebærer at håndtere modsatrettede krav for at få familiens hverdagsliv på tværs af steder som daginstitution, arbejdsplads og familie til at fungere. Set i lyset af dette bliver det tydeligt, hvordan det at være involveret i 'obligatorisk læringstilbud' betyder, at der kommer endnu flere modsatrettede krav, der skal koordineres og håndteres, og som forstærker den kompleksitet, hverdagslivet i almindelighed fører med sig for en børnefamilie. 'Obligatorisk læringstilbud' begrænser forældrenes råderum i forhold til deres betingelser, og dermed kan man sige, at interventionen virker modsat i forhold til det, der var intentionen; nemlig at sikre integration og øge graden af beskæftigelse og uddannelse.

Relationer og konkret kendskab som åbning

I samarbejdet mellem pædagogerne og forældrene ser det ud til at være den personlige relation, det personlige engagement og et gensidigt kendskab til hinanden, som er afgørende. Forældrene lægger vægt på, at de er glade for de to pædagoger i forældreforløbet og også de andre pædagoger i vuggestuen. Samtidig understreger de, at samarbejdet udelukkende fungerer, "fordi (pædagogerne) er mere forstående end reglerne og er fleksible".

Pædagogen fortæller om en eftermiddag i forældreforløbet, hvor forældrene var mere aktive end ellers. Det var, da pædagogerne droppede dagens planlagte læringsaktiviteter og i stedet talte med forældrene om *deres* kultur og traditioner frem for at undervise dem i de danske, at forældrenes engagement opstod:

Der var særligt én dag.... Det var omkring Eid, og vi fik en god samtale i gang, og de fortalte om, hvordan de fejrer deres højtid, og hvad de lægger vægt på i deres kultur, og vi opdagede, at det jo var meget de samme ting, som vi lægger vægt på. Det var jo egentlig nok os, der lærte mest af den udveksling, fordi vi blev meget klogere på deres kultur end omvendt. Det var første gang, forældrene virkede engagerede ... fordi de blev spurgt om noget, og det, de kom med, var vi interesserede i. Ja... det er jo sådan set mest os, der bliver klogere på deres kultur og på, hvordan de gør tingene end omvendt, for de kender det jo allerede, mens vi lærer en masse nyt.

Det ser altså i høj grad ud til at være pædagogerne snarere end forældrene, der får indblik i en kultur, de kender mindre til. Denne særlige situation fortælles frem af både pædagoger og forældre som en situation, hvor forældrene var engagerede. De oplevede også en oprigtig interesse for deres kultur og for, hvem de er som mennesker, og hvad de lægger vægt på i deres familieliv, og at det blev anerkendt som værdifuldt. Det paradoksale er, at det er i denne situation, hvor pædagogerne lægger dagens program til side og møder forældrene i en samtale med gensidig udveksling, at forældrene engagerer sig og oplever, at der sker noget meningsfuldt i forældreforløbet. Det er også paradoksalt, at interventionen går ud på at få forældrene til at lære om den danske kultur, men siden den danske kultur ikke er fremmed for forældrene, er det i højere grad pædagogerne, der lærer noget nyt om kultur og traditioner. Det er en vigtig pointe, at det er ved at afvige fra det, der er målet med interventionen, det bliver muligt at komme i dialog med forældrene. Det er her, forældrene oplever, at de bliver mødt som ressourcer for deres børn, og pædagogerne får konkret indsigt i forældrenes opdragelsesværdier og familieliv. Denne pointe underbygges også af andre studier, der peger på, at det er velfærdsprofessionelles relationsopbyggende arbejde, der er afgørende for at få etableret et samarbejde med minoritetsetniske familier, der kan bidrage til øget deltagelse i samfundets fællesskaber (fx Haxthausen Doreng & Fallov, 2021).

Pædagogen Lise fortæller videre, at mange af de problemforståelser, der kan læses ud af vejledningen til 'obligatorisk læringstilbud' udfordres i mødet med forældrene:

Mange af dem bor jo på de adresser, fordi deres familier bor der, men de fleste har jo altid passet et arbejde og taler flydende dansk ... i hvert fald den ene forælder. De har mange gode tanker om værdier for deres børn... ofte værdier, vi gerne vil se mere af hos de etnisk danske forældre. For eksempel laver de mange ting med børnene, og de bliver inddraget i familiens rutiner, og familiebåndet er stærkt. Forældrene har ikke så travlt med at gøre barnet til 'et projekt', som ellers kan være noget af det, jeg bekymrer mig over i forhold til etnisk danske familier.

Samtidig fortæller Lise også, at hun er blevet overrasket over, hvor ens forældrene og hun ser på tingene: ”Det kom nok lidt bag på mig, at når det kommer til for eksempel opdragelse af børn og de værdier, man lever efter, så er det bare ting, jeg kan sige stort JA til. Det er godt for børn”.

Den samme erfaring reflekteres i et andet studie, der inddrager professionelles perspektiver på ’obligatorisk læringstilbud’. Sundhedsplejersker oplever eksempelvis, at de problemforståelser af forældrene, der ligger til grund for interventionen, ikke stemmer overens med de konkrete erfaringer og den indsigt i deres konkrete opdragelses- og omsorgspraksisser, sundhedsplejerskerne får gennem deres konkrete relation til forældrene (Haxthausen Doreng & Fallov, 2021).

Konklusion

I artiklen har jeg analyseret de problemforståelser, der ligger til grund for ’obligatorisk læringstilbud’. I de fortællinger, jeg har fået adgang til, fremstår forældreforløbet som et ekstremt eksempel på den almene tendens, at institutionelle dagsordener i stigende grad rækker ind i familier og stiller krav til, hvad der skal foregå og hvordan. Når interventionen bygger på en forståelse af, at forældrene opdrager deres børn i modstrid med demokratiske værdier, tager interventionen udgangspunkt i en forståelse af forældre som risikofaktorer for deres børn. En sådan forståelse tager ikke udgangspunkt i kendskab til familiernes konkrete praksis og overvejelser i forhold til forældrepraksis. En hovedpointe i artiklen er, at policyteksterne om ’obligatorisk læringstilbud’ producerer problemforståelser, der danner grundlag for de betingelser, der gør det vanskeligt for forældrene at organisere deres livsførelse på måder, så de kan få deres hverdagsliv til at fungere. Interventionen er derfor et eksempel på, hvordan det i policytekster legitimeres, at staten i stigende grad griber ind på måder, der forstærker eller ligefrem skaber nye problemer i familiers hverdagsliv (Hennum & Aamodt, 2023). Med afsæt i livsførelsesbegrebet har jeg for eksempel vist, hvordan interventionen ’obligatorisk læringstilbud’ skaber betingelser i forældrenes hverdagsliv, som betyder, at de må indrette deres job og familieliv efter interventionen for at kunne honorere de krav, der stilles til dem. Det fører til, at forældrenes muligheder for at deltage i samfundet i forhold til uddannelse eller arbejde begrænses, på trods af at ét af formålene med interventionen netop er at øge graden af uddannelse og beskæftigelse.

Et formål med interventionen er at lære børn om demokrati og ligeværd og at lære børn og forældre, at børn har ret til indflydelse på eget liv, hvilket kan synes paradoksalt, når interventionen baseres på tvang og sanktioner over for forældrene. Vuggestuen bliver dermed for denne gruppe forældre et møde med udlændingepolitik og integrationsindsatser (Bregnbæk et al., 2017), hvilket kan føre til, at det bliver sværere for pædagogerne at etablere et samarbejde med forældrene om børns trivsel og sprogudvikling, fordi relationen kommer til at bygge på mistillid og kontrol (Haxthausen Doreng & Fallov, 2021; Juhl, 2021). I artiklen har jeg vist, hvordan tvangselementet i interventionen betyder, at pædagogerne bruger det meste af deres tid med forældrene på at skabe tillid i relationen, hvilket

betyder, at de i meget mindre grad får mulighed for at arbejde med at styrke sprogudvikling i forhold til, hvad der er en del af forældresamarbejdet i det almene vuggestuetilbud. Det er først, når der opstår gensidighed i relationen mellem forældre og pædagoger – for eksempel når forældrene føler, at de inddrages som ressourcer for deres børn – at pædagogerne kan etablere et samarbejde med forældrene. Dette reflekteres også i andre studier (fx Canger et al., 2021). En anden pointe er, at de politiske antagelser om forældrenes opdragelsespraksisser og hverdagsliv som problematiske udfordres igennem pædagogernes konkrete kendskab til forældrene. På den måde afspejler 'obligatorisk læringstilbud' en bredere tendens, hvor tidlige indsatser i stigende grad iværksættes på baggrund af generelle risikofaktorer frem for på konkret kendskab til familiers hverdagsliv, hvilket ofte betyder, at interventioner kommer til at forstærke de problemer, de er designet til at modvirke (Juhl, 2022).

Referencer

- Bacchi, C. (2012). Introducing the 'What's the problem represented to be?' approach. I A. Bletsas & C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (s. 21–24). The University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.003>
- Bleses, D., Jensen, P., Højen, A., Willemsen, M., Slot, P. & Justice, L. M. (2024). Examining the effects of an infant-toddler school readiness intervention in center- and family-based programs: Are results generalizable? *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 252–264.
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jørgensen, N. J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 54–67.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konservative), Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti om delaftale på Børne- og Socialministeriets område om obligatorisk læringstilbud til 1-årige i udsatte boligområder*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/dagtilbud/formaal--love--regler-og-aftaler/pdf19/190708-aftaletekst-om-obligatorisk-laeringstilbud-og-skaerpet- Straf.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Obligatorisk læringstilbud [Håndbog]*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf-19/190806-haandbogen-til-obligatorisk-laeringstilbud.pdf>
- Canger, T., Krøjer, J. & Padovan-Özdemir, M. (2021). Tillid og mistillid i velfærdsprofessionelle relationer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 5–9.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Kortlægning af obligatorisk læringstilbud*. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kortlaegning-obligatorisk-laeringstilbud>
- Faircloth, C. & Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115–1129. <https://doi.org/10.1177/0192513X14533546>
- Hansen, C. S. (2019). 'Ikke et sted man skal opfostre sine børn': Om territorial stigmatisering og sociale forskelle. I K. E. Petersen & J. H. Hansen (Red.): *Inklusion og eksklusion: En grundbog* (s. 195–208). Hans Reitzels Forlag.
- Haxthausen Doreng, S. & Fallov, M. A. (2021). Tvang og sanktioner – en artikel om frontmedarbejdernes perspektiver på Obligatorisk Læringstilbud i et 'omdannelsesområde' i København. *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, 164(3), 64–69.
- Hennum, N. & Aamodt, H. (2023). Parenting and the state: Constructing parental responsibility by democratic neoliberal states. I H. Ferreira do Vale (Red.), *Democracy – crises and changes across the globe*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1003700>

- Holzcamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. I E. Schraube & U. Osterkamp (Red.), *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzcamp* (s. 233–341). Palgrave Macmillan.
- Jaffe-Walter, R. (2016). *Coercive concern: Nationalism, liberalism and the schooling of muslim youth*. Stanford University Press.
- Juhl, P. (2021). Tillid i forældresamarbejdet i kontrollens skygge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 72–86.
- Juhl, P. (2022). *På sporet af det gode børneliv: Et børneperspektiv på tidlig indsats*. Frydenlund Academic.
- Juhl, P., Westerling, A. & Dannesboe, K. I. (2023). ”Hun er jo mit barn, men det er deres sted” – Hverdagslivets grænsedragninger mellem forældre og pædagoger. *Barn*, 41(1), 38–53.
- Juhl, P., & Westerling, A. (forthcoming). *(Re)configuration of parenthood: Political agendas entangling everyday family life*. Routledge.
- Kousholt, D. (2017). Samarbejde med forældre om børns fælles liv i institutioner. I K. E. Petersen & T. Erlandsen (Red.), *Pædagogen som myndighedsperson: En grundbog* (s. 287–305). Samfundslitteratur.
- Kousholt, D. & Juhl, P. (2023). Addressing ethical dilemmas in research with young children and families. Situated ethics in collaborative research. *Human Arenas*, 6(3), 560–579. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00236-9>
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 22–29.
- Regeringen. (2018). *Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030*. Økonomi- og Indenrigsministeriet.
- Simons, H. & Usher, R. (2000). *Situated ethics in educational research*. Routledge/Falmer.
- Thomsen, J.-P., Andreasen, A. G. & Jæger, M. M. (2023). *Læringsmiljøer i småbørnsfamilier. Dimensioner, typer og ulighed*. VIVE.
- Westerling, A. & Juhl, P. (2021). Collaborative instrumentalization of family life: How new learning agendas disrupt care chains in the Danish welfare state. *Nordic Psychology*, 73(2), 136–152. <https://doi.org/10.1080/19012276.2020.1817768>

Forfatteromtale

Pernille Juhl har gennem de sidste 12 år forsket i små børns udvikling med fokus på hverdagslivet på tværs af familie og daginstitutioner, ligesom hun har forsket i social udsathed og tidlig indsats og forældreskab.