DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

4 » 15 » DECEMVER

TEMA:

INSTITUTION OG FAMILIE
INTENSIVERET SAMARBEJDE OG FORSKYDNINGER AF ANSVAR

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen
Adjunkt og ph.d.-stipendiat ved pædagoguddannelsen Roskilde, Professionshøjskolen UC Sjælland

Tekla Canger
Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC

Birgitte Elle
Ph.d. og professor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)
Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Natasha Guindy
Lektor ved Pædagoguddannelsen Sydhavn, Professionshøjskolen UCC

Christian Sandbjerg Hansen
Ph.d. og adjunkt ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager
Lektor ved Institut for Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert
Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Line Togsverd
Ph.d. og lektor ved Pædagoguddannelsen i Aarhus, VIAUC

Maria Christina Secher Schmidt
Ph.d. og lektor ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol

Trine Øland
Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Bodil Øster
Faglig leder på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfællevurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

4»15»DECEMBER

TEMA: INSTITUTION OG FAMILIE
INTENSIVERET SAMARBEJDE OG FORSKYDNINGER AF ANSVAR

Globalt og nationalt er der i disse år politisk og pædagogisk fokus på styrkelse af samarbejdet mellem pædagogiske institutioner og familier gennem forskellige former for inddragelse af forældre og/eller pårørende. Med dette temanummer ønsker vi at kaste et kritisk blik på det intensiverede samarbejde ved på forskellige måder at belyse, hvilken betydning, samarbejdet får for de involverede.

immy Krab, Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger, Maria Ørskov Akselvoll, Bodil Øster og Maria Christina Secher Schmidt:
Redaktionel indledning 2

Karen Ida Dannesboe:
Forældre som ambassadører? 7

Nanna Koch Hansen:
Når far lige skal spørge de voksne. Paradoksale positioneringer i forbindelse med intensiveret familieinddragelse under udslusning fra fængsel 16

Maria Ørskov Akselvoll:
Det digitaliserede skole-hjem samarbejde i et forældreperspektiv – om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra 25

Pernille Juhl, Mette Elmose Andersen, Solmai Sofia Mikladal og Anja Hvidtfeldt Stanek:
"Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig…"
Inddragelse af forældre i det tværfaglige samarbejde om inklusion 34

Iram Khawaja og Hanne Knudsen:
Bekymringssamtalen. Da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion 43

Jimmy Krab:
Mellem målskemaer, opbakning og tvivl – forældres arbejde i og med familieklassen 53

Niels Kryger:
Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen 62

ØVRIGE ARTIKLER

Bent Sortkær:
Fra OECD landereview (2004) til folkeskolereform (2014).
En undersøgelse af OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik 70

Miriam Madsen:
"Humaniora er et udtryk for overskud"
- analyse af debatten om humanistiske universitetsuddannelsers samfundsværdi 78

ANMELDELSER

7 aktuelle boganmeldelser 88

TEMA >>>

INSTITUTION OG FAMILIE

INTENSIVERET SAMARBEJDE OG FORSKYDNINGER AF ANSVAR

Globalt og nationalt er der i disse år politisk og pædagogisk fokus på styrkelse af samarbejdet mellem pædagogiske institutioner og familier gennem forskellige former for inddragelse af forældre og/eller pårørende. Samarbejde, involvering og inddragelse italesættes som positive begreber, som praksisformer vi skal have mere af, og som noget der er godt for institutioner og godt for familier. Der opfindes forskellige koncepter, materialer, procedurer og teknologier, såsom Forældreintra, familieklasser og netværksmøder, der kan forbedre og 'hjælpe' samarbejdet og involveringen på vej.

Det kan umiddelbart forekomme vanskeligt at være uenig i disse bestræbelser. For er det ikke godt med samarbejde og styrkede relationer mellem institution og familie? Er det ikke en fordel for alle parter – ikke mindst børn og andre brugere af pædagogiske institutioner – at det pædagogiske personale og familie og pårørende har et tæt samarbejde og hver især kan bakke op om udvikling, problemløsning og arbejde med målsætninger?

Når man går tættere på involverings- og samarbejdsbestræbelserne og den indflydelse, det har på hverdagslivet for såvel brugere som familier og pårørende, bliver det imidlertid synligt, at der, trods mange gode intentioner, kan være brug for at problematisere samarbejdet og samarbejdsformerne og rejse spørgsmål om hvorfor samarbejdet overhovedet intensiveres, og ikke mindst hvordan det sker i praksis. Spørgsmål der fx kan relatere sig til hvem der inviteres til samarbejde, hvem der sætter dagsorden for form og indhold af samarbejdet, hvem der forventes at handle anderledes som følge af samarbejdet, og hvordan forældre, pårørende og professionelle tildeles forskellige – og i nogle tilfælde nye – roller i løsningen af problemer, der opleves og formuleres i de pædagogiske institutioner, men i mange tilfælde søges løst uden for dem.

Med dette temanummer ønsker vi at kaste et kritisk blik på det intensiverede samarbejde ved på forskellige måder at belyse, hvilken betydning, samarbejdet får for de involverede, og ved at diskutere hvordan samfundsmæssige, sociale og institutionelle betingelser har betydning for samarbejdet.

Temaets artikler viser på forskellige måder og inden for forskellige pædagogiske områder, hvordan samarbejdet i nogle tilfælde synes at bidrage til at skabe nye, eller forstærke eksisterende,

problemer, fx ved at repræsentere en tendens til, at de professionelle på en række punkter forventes at intervenere i familiens indre liv.

På børneområdet har forældres rolle i deres børns opdragelse og uddannelse ændret sig markant gennem de sidste 40-50 år. Med udviklingen af velfærdsstaten i det 20. århundrede blev barndommen institutionaliseret, og forholdet mellem familie og stat ændrede sig. Børns liv blev organiseret i forskellige institutioner indrettet til børn (fra daginstitutioner til skoler og SFO), med en hverdag organiseret af professionelle voksne, der overtog flere opdragelses- og uddannelsesopgaver fra familien. I samme periode er statens interesse i familien øget i forhold til sundhed og uddannelse, og familier er på nye måder blevet objekter for statslig intervention og offentlig debat. I dag ses en mangfoldighed af professionelle og eksperter der guider forældres handlinger og attituder i spørgsmål om opdragelse og uddannelse af deres børn.

I forhold til skolen afspejler denne udvikling sig i de måder, hvorpå skolen forsøger at inddrage forældre i deres børns skolegang. Her inddrages forældre både fagligt, som 'undervisningsassistenter' der skal bistå med læring og lektier, gennem fx Forældreintra og elevplaner, og socialt, som nogle der skal facilitere børnenes trivsel i skolen, indirekte med henblik på, at god trivsel er en forudsætning for god læring. Tiltag som 'legegrupper', 'forældrefester' og andre 'trivselsarrangementer', som finder sted uden for skolen, har i de senere år opnået en stigende udbredelse i Danmark. I Danmark såvel som i andre vestlige lande har forældres rolle således ændret sig betydeligt. Siden 1950'erne er forældre i større og større grad blevet involveret i skolen og især siden 00'erne forventes skoleforældre at agere som ansvarlige og aktive forældre, der støtter skolens arbejde med deres børn. Som flere af temanummerets artikler viser, er det et omfattende arbejde for alle forældre, og samtidig betyder de nye fordringer, at der skabes eller reproduceres differentiering mellem de forældre, som kan leve op til at være passende 'skoleforældre', og de som har mere vanskeligt ved det.

Tilsvarende opleves aktuelt en bølge på voksenområdet, hvor pårørende beskrives som en ressource og i stadigt stigende grad søges inddraget i såvel behandling som pædagogiske interventioner. Igen hensigtserklæringer som på alle måder kan synes positive og progressive ved fx at fokusere på relationer og sociale sammenhænge frem for (alene) på det enkelte individ. Men samtidig rummer inddragelsesiveren en risiko for at forskyde ansvaret til de pårørende, som i værste fald på vegne af institutionen pålægges at påtage sig en pædagogisk, socialfaglig eller sundhedsfaglig dagsorden og formynderrolle over for sine nærmeste – i den effektiviserede velfærdsstats tjeneste.

Flere af artiklerne i dette temanummer viser netop, at der er risiko for, at pårørende eller forældre ender med at blive udpeget som både årsagen til, og bærerne af løsningen på, problemer, der udspiller sig i de pædagogiske institutioner. Denne ansvarsforskydning kan samtidig forstærkes af andre bevægelser i de pædagogiske professionsområder. Kombinationen af øget fokus på individuelle målsætninger – for alt fra vuggestuebørn til voksne med særlige behov – og stadigt færre ressourcer til at arbejde pædagogisk med indsatser, der kan hjælpe barnet eller den voksne

med at indfri målene, kan i sig selv forskyde ansvaret i retning af individet. Når der hertil lægges den øgede inddragelse af pårørende og forældre, ses konturerne af et fremtidsscenarie, hvor de professionelles rolle er reduceret til at definere målsætninger og instruere og vejlede forældre, pårørende og børn/brugere i, hvordan de selv arbejder for at nå målene. Dette fremtidsscenarie er givetvis et stykke fra den aktuelle praksis, blandt andet fordi de professionelle kæmper for at levere pædagogiske indsatser og tilbud, der faktisk understøtter deres målgrupper og skaber rummelige pædagogiske miljøer. Ikke desto mindre mere end antyder dette temanummers artikler, at der alligevel sker en ret tydelig ansvarsforskydning – trods de professionelles intentioner om det modsatte.

Både den ændrede professionelle rolle i forhold til forældre og pårørende og de øgede krav fra forældre og pårørende til de pædagogiske institutioner påvirker de professionelles arbejdsvilkår og handlemuligheder. Et nyt norsk studie af lærerens perspektiver på samarbejde viser fx, at lærerne selv udtrykker, at de mangler tid til samarbejdet med forældrene, men at de ser stor værdi i det. Dette betyder, at lærerne oplever, at de ikke slår til. De skal håndtere krav og forventninger fra forældre, som de i praksis ikke kan efterleve på grund af mange nye krav til deres professionsudøvelse (Bæck, 2015). Placeret i en så presset situation kan professioner som lærere og pædagoger blive nødt til at udvikle strategier for at beskytte sig selv, hvor de holder forældrene ude i en armslængde og værner om deres egen professionalitet. Strategier som nemt risikerer at skabe grobund for konflikter mellem professionelle og forældre.

De professionelles perspektiver på samarbejdet og betydningerne for de professionelle er ikke fokus for dette temanummer, men naturligvis har forandringerne betydning for de pædagogiske professioner, og naturligvis er der bagvedliggende grunde til, at professionerne i nogle tilfælde kommer til at sende problemet videre til forældre, pårørende og brugere, selv i tilfælde hvor problemerne er opstået og udfolder sig i de pædagogiske institutioner, fx som følge af et øget antal af børn i skoleklasserne eller som følge af fejlslagne inklusionsbestræbelser.

PRÆSENTATION AF ARTIKLERNE

I et forsøg på at give en anderledes vinkel på samarbejdsbestræbelserne starter temanummeret ud med to artikler, der belyser, hvordan samarbejdet opleves i det sidste led af kæden – hos de børn og voksne som 'udsættes' for inddragelsesiveren.

I den første artikel *Forældre som ambassadører?* sætter Karen Ida Dannesboe fokus på børns forståelser af gode skoleforældre. Børns perspektiver på skoleforældre tydeliggør, hvordan intensiverede relationer mellem skole og familie griber ind i børn og forældres hverdagsliv og indbyrdes relationer. Artiklen peger bl.a. på, at børns idealer om den gode skoleforælder udfordrer skolens idealer om gode skoleforældre, da børnene ønsker sig at forældrene agerer som ambassadører for dem, og i øvrigt kun i begrænset omfang er involveret i skolelivet.

I en helt anden kontekst sætter Nanna Koch Hansen med sin artikel *Når far lige skal spørge de voksne – Paradoksale positioneringer i forbindelse med intensiveret familieinddragelse under udslusning fra fængsel* fokus på, hvordan afsonere og medarbejdere italesætter

familiens betydning i forbindelse med udslusning fra fængsel. Afsoneren søges ansvarliggjort over for sin familie som et led i en kriminalpræventiv indsats, der retter sig mod ham selv. Artiklen viser bl.a. et dilemma, der kan opstå, når en afsoner italesættes som et ansvarligt forbillede for sine børn – under institutionelle rammer, der frihedsberøver ham.

I de efterfølgende artikler flyttes fokus til den omtalte ansvarsforskydning og forskellige forældreperspektiver på hvordan inddragelse og samarbejde udfoldes og får betydning.

Maria Ørskov Akselvoll synliggør i artiklen *Det digitaliserede skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv - om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra*, hvordan Forældreintra som ny teknologi har muliggjort, at skolen i langt større grad end tidligere kan inddrage forældre i barnets hverdagslige skoleliv. Med Forældreintra er skolens krav og forventninger om involvering således altid nærværende i familien. Det vises hvordan forældre anvender forskellige strategier i brugen af Forældreintra, og hvordan det får forskellige betydninger for forældrene. Det er en mulighed og en hjælp for nogle, for andre nærmest en forhindring og noget som vanskeliggør skole-hjem forholdet, og det kan dermed medvirke til at reproducere eller ligefrem forøge sociale forskelle.

To artikler sætter efterfølgende fokus på, hvordan forældre inddrages i forbindelse med inklusionsbestræbelser i skole og daginstitutioner gennem analyser af det, man kan kalde 'problemsamtaler', hvor forældre (og i nogle tilfælde børn) inviteres til samtaler, hvor en række eksperter giver hver deres syn på et problem hos et barn og/eller en familie. Baggrunden for den type samtaler er et ideal om tværfaglighed mellem de professionelle, så 'problemet' kan blive belyst fra så mange ekspertsynsvinkler som muligt, og er typisk knyttet sammen med en inklusionsdagsorden.

Pernille Juhl, Mette Elmose Andersen, Solmai Sofia Mikladal og Anja Hvidtfeldt Stanek kaster i artiklen *"Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig…" Inddragelse af forældre i det tværfaglige samarbejde om inklusion* et kritisk lys på problemsamtaler i en vuggestuekontekst, ved at vise hvordan en samtale lægger op til, at de professionelle indbyrdes skal have samme problemforståelse for at kunne iværksætte en 'målrettet indsats' og tendentielt sætter forældrene i en afmagtsposition. Resultatet bliver at både årsagen og løsningen til problemerne placeres hos forældrene (her: moren), mens ingen af de professionelle tildeles opgaver.

I artiklen *Bekymringssamtalen. Da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion* af Iram Khawaja og Hanne Knudsen vises det tilsvarende, hvordan årsagen til de påtalte problemer udpeges hos barnet og i familien, nemlig som elevens manglende selvtillid og moderens tendens til depression. Kravet til inklusion bliver et spørgsmål om at få elev og forældre til at tage ansvar for elevens selvinklusion. Den tværfaglige og problemafsøgende samtaleform kommer på den måde til at rette sig mod at se problemer med inklusion som et spørgsmål om at få elev og forældre til at tage ansvar for elevens selvinklusion.

I den efterfølgende artikel *Mellem målskemaer, opbakning og tvivl – forældres arbejde i og med familieklassen* zoomer Jimmy Krab ind på begrebet familieklasse, der udgør en del af skolens nye involveringsbestræbelser af

forældre, begrundet i politiske dagsordener om inklusion, styrkelse af forældreansvaret og øget faglighed. Artiklen synliggør bl.a. hvordan individualiserede problemforståelser af børns problemer i skolen får forrang frem for problemforståelser, som knytter sig til skolens sociale liv.

Afslutningsvis zoomer Niels Kryger i den sidste artikel *Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen* ud og præsenterer et blik på hvilke dominerende tendenser, der præger forholdet mellem familie og institution inden for børneområdet. Der argumenteres for, at det intensiverede samarbejde mellem institution og hjemmarkerer en øget institutionalisering af barndommen, som bl.a. indebærer at familien som socialiseringsarena forventes at forpligte sig på samværsformer og -rutiner som er foreskrevet udefra, og som har lighedspunkter med dem som udfolder sig i skole- og institutionsliv.

Jimmy Krab, Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger, Maria Ørskov Akselvoll (gæsteredaktører) samt Bodil Øster og Maria Christina Secher Schmidt

REFERENCER:

Bæck, U.-D. K. (2015): Beyond the fancy cakes. Teachers' relationships to Home-School Coorporation in a study from Norway. I: *International journal of parents in education*. (under udgivelse).

Karen Ida Dannesboe

FORÆLDRE SOM AMBASSADØRER?

Forældreinddragelse i skolen bliver i den uddannelsespolitiske debat fremhævet som nøglen til børns skolesucces. Skoler har forventninger til, hvordan forældre bør agere som skoleforældre. Børns forventninger og erfaringer med deres forældre som skoleforældre er derimod sjældent belyst. Denne artikel sætter fokus på børns forståelser af gode skoleforældre, som det kommer til udtryk i deres fortællinger om forældre og i konkrete møder mellem skole og familie, hvor også børnene deltager. Artiklen er baseret på et etnografisk studie af børn mellem skole og familie. Med afsæt i antropologisk og sociologisk barndomsforskning og nyere familiestudier analyserer artiklen idealer om godt forældreskab fra børns perspektiver i lyset af de normer for godt forældreskab, som skolen repræsenterer. Som titlen indikerer, peger artiklen på at forældre bliver ambassadører i skole-hjem-relationer, men spørgsmålet er om de er ambassadører for skolen eller børnene?

"Det er min skole, deres arbejde og vores hjem", proklamerede en dreng i klassen under et etnografisk feltarbejde om skoleliv og skole-hjem-relationer. Hermed understregede han, at han delte livet hjemme med sine forældre, mens skolehverdagen (og forældrenes arbejde) ikke var et fælles anliggende i familien. Udover sådanne fortællinger gav børnene samtidig udtryk for, at forældres kendskab til deres skoleliv og til dem som børn var centralt for dem. Disse umiddelbart modstridende fortællinger om forældres rolle i børns skoleliv rejser spørgsmål om børns oplevelse af deres forældres involvering i skolen og deres forestillinger om gode skoleforældre.

Med velfærdstatens udbygning og institutionaliseringen af barndommen i det 20. årh. har ikke kun børns hverdagsliv, men ligeledes forholdet mellem stat og familie ændret sig markant. I forhold til skolen afspejler denne udvikling sig i en stadig øget forældreinddragelse siden 1950'erne og frem. Især fra 00'erne forventes skoleforældre at agere som ansvarlige forældre, der aktivt støtter skolen (Crozier & Reay, 2005; Knudsen, 2010). Skolens øgede interesse i familien skaber en intensivering af relationer mellem skole og familie, der er med til at nedbryde grænserne mellem skole og familie og rummer forestillinger om den gode skoleforælder, der altid er parat til at gøre skolen til omdrejningspunkt i familiens hverdag (fx Dannesboe, 2012, 2013).

I uddannelsespolitiske sammenhænge såvel som i den dominerende skole-hjem-forskning er fokus rettet mod lærere og forældre (som repræsentanter for børnene) og disse voksnes holdninger og handlinger. Børnene bliver derimod primært betragtet som passive objekter for voksnes samarbejde (Dannesboe, 2012; Edwards, 2002). Når skole-hjem-samarbejdet reduceres til et forhold mellem lærere og forældre forudsætter det, at voksne (som repræsentanter for børnene) og børn har samme perspektiv på det at gå i skole. Men som antropologen Hilde Lidén påpeger, er det ikke selvfølgeligt, at børn og forældre har fælles synspunkter på det, der foregår eller bør foregå i børns skoleliv (Lidén, 1997). Ligeledes er børns, forældres og læreres perspektiver på forældres rolle i skolen og forestillinger om gode skoleforældre ikke nødvendigvis ens. I denne artikel analyserer jeg forholdet mellem skole og familie og især forældres roller ud fra børns perspektiver, dvs. børns erfaringer med og fortællinger om deres forældres involvering i skolen, samt deres forestillinger om gode skoleforældre der rummes heri. Det diskuterer jeg i forhold til skolens forventninger til skoleforældre for hermed at få indsigt i læreres og børns varierende perspektiver på forældres rolle i skolen.

Artiklens analyser er baseret på empirisk materiale fra et længerevarende etnografisk feltarbejde i en 6./7. klasse på en Københavnsk folkeskole[1]. Etnografisk feltarbejde er valgt, da det er velegnet til at opnå indsigt i børns hverdagsliv og deres forståelser af de sammenhænge, som de indgår i (Corsaro, 2005). Under feltarbejdet gav deltagerobservation i skolehverdagen, skole-hjem-praksisser såvel som besøg i udvalgte familier bl.a. indsigt i børnenes skoleerfaringer og skolens forventninger til familierne. Interview med børn, forældre og lærere har yderligere givet indsigt i aktørernes forståelser, forventninger og forhandlinger af relationer mellem skole og familie[2]. Metodologiske refleksioner og etiske

overvejelser har jeg uddybet andetsteds (se Dannesboe 2012). I denne artikel tager jeg primært afsæt i børns praksisser og fortællinger og fokuserer på børns forhandlinger af forældrenes rolle i specifikke skole-hjem-praksisser og i familiens hverdag. Eksemplerne i analysen repræsenterer dominerende tendenser i det empiriske materiale.

ANALYTISK RAMME: FAMILIE- OG BARNDOMSFORSKNING

Teoretisk kombinerer jeg indsigter fra nyere antropologisk og sociologisk familie- og barndomsforskning. Begreber som 'family practices' (Morgan, 1996) 'relatedness' (Carsten, 2000) og 'family displays' (Finch, 2007) reflekterer nyere familieforsknings fokus på familien som et socialt fænomen, der skabes gennem sociale praksisser og relationer, og som overskrider en forståelse af familien som udelukkende biologisk slægtskab eller strukturel kategori. Studier inden for dette felt fokuserer ofte på voksnes praksisser og idealer vedrørende familie og opdragelse, mens de er mindre optaget af børns deltagelse i familiepraksisser. Med barndomsforskningens fokus på børn som sociale aktører, medtænkes børn som aktive medskabere af familierelationer (James & Curtis, 2010; Winther et al., 2014). I forhold til at forstå idealer for forældreskab, er jeg især interesseret i at forstå, hvorledes børns deltagelse i familiepraksisser i mødet med skolen bidrager til 'skabe skoleforældre' i lyset af skolens forventninger om forældreengagement. For at adressere dette yderligere er jeg ligeledes inspireret af barndomsforskeren Leena Alanens begreb om 'generationing'. Generationing refererer til generationelle dynamikker og processer, hvori henholdsvis børn og voksne bliver eller konstrueres som bestemte børn og voksne gennem sociale praksisser og relationer (Alanen, 2003). Med dette perspektiv adresserer jeg, hvorledes voksne konstrueres som skoleforældre i sociale relationer mellem børn, forældre og lærere, og sætter især fokus på børnenes måder at forhandle voksnes skoleforælder roller på.

FORÆLDRES KENDSKAB TIL BØRN OG SKOLE

Børnene i dette studie er generelt optaget af forældrenes indsigt i, hvordan de har det i skolen og klarer sig fagligt. Der er dog store variationer i, hvilken rolle børnene selv spiller i denne sammenhæng. Mens nogle børn løbende informerer deres forældre om livet i skolen, fortæller andre kun undtagelsesvist om særligt sjove eller usædvanlige episoder i skolen. Fx fortæller Julie ofte sin mor om skoledagen, og deler oplevelser og tanker om klassekammerater og lærere, hvilket hun begrunder således:

> Fordi jeg synes ligesom at ens forældre kan ikke vide, hvordan det går med deres barn i skolen hvis de ikke ved, hvordan *omgivelserne* er. Så hun bliver jo ligesom nødt til at vide, hvem jeg gider snakke med og hvem jeg ikke gider snakke med.

Børns såvel som læreres fortællinger bidrager med viden om, hvordan det går i skolen, og giver forældrene en bred viden om, hvad der optager dem og hvordan de er. Mange børn i klassen peger således på, at forældrene også får indsigt i børnenes skolesituation samt lærernes vurdering af dem som elever og klassekammerater gennem nyhedsbreve og forældreintra samt fra skole-hjem-samtaler. Det gælder umiddelbart også viden, som ikke altid er

i børnenes favør, når det eksempelvis drejer sig om dårlig opførsel eller problemer med matematik. Oliver forklarer eksempelvis:

Oliver: Jeg vil også gerne ha at de hører det gode også fra lærernes side – og også det dårlige

Interviewer: Hvorfor er det vigtigt, at de også får noget at det mindre gode at vide?

Oliver: Fordi så har de sådan lidt indsigt i, hvordan man er

Eksemplerne med Oliver og Julie viser, at forældrene konstrueres som nogle der bør have indsigt i børnenes skoleliv for at få et nuanceret billede af børnene, ikke kun som elever, men som mennesker. Også skolen anser forældres indsigt i børnenes skoleliv som væsentligt. Lærere forventer, at forældre følger med i skolen gennem forældreintra og deltagelse i skole-hjem-samtaler og forældremøder. Forældreidealet handler her om, at forældre bruger deres viden til at støtte skolens arbejde med børnene i forhold til det enkelte barns faglige udvikling såvel som klassefællesskabet (Dannesboe, 2012). Men hvor skolen fremhæver forældrenes rolle i forhold til at støtte skolen, så får forældrenes indsigt en anden betydning for børnene. Forældrenes kendskab handler i mindre grad om skolen i sig selv og mere om at kende dem som børn. Som en dreng formulerer det, så er det 'trygt' med forældrenes kendskab. Trygheden ved forældrenes kendskab til dem peger på, at forældres indsigt i deres liv bidrager til at skabe en form for samhørighed, eller med Carstens ord en form for 'forbundethed', mellem børn og forældre, hvor viden om børn og skole sikrer en fortsat forståelse af børnene som del af familien.

DE SOLIDARISKE FORÆLDRE

Et væsentligt aspekt i børns fortællinger om og deltagelse i skole-hjem-praksisser handler om børns muligheder for at blive hørt og forældres rolle heri. I Danmark er børn som oftest med til skole-hjemsamtaler sammen med deres forældre. På trods af betegnelsen skole-hjem-samtale er børns stemme i disse samtaler ofte begrænset til at svare på lærernes spørgsmål og bekræfte lærernes vurdering af dem som skolebørn (Dannesboe, 2012). Ifølge børnene i dette studie opfatter voksne voksnes udsagn som mere betydningsfulde end børns. Som et af børnene formulerer det: "ja, for hvis en voksen siger noget til en voksen, så er det jo bare, så tror man jo på dem". Samtidig fremhæver nogle børn deres forældre som nogle, der kan sætte problemstillinger på dagsordenen af relevans for børnene, fx ved at de til skole-hjem-samtaler adresserer problemer af faglig eller social karak-

Det tydeliggør et paradoks i forældrerollen i mødet mellem familie og institution, hvor solidaritet med barnet kan betyde, at man opfattes som upassende og usolidarisk af skolen.

ter på vegne af deres børn. Til en skole-hjem-samtale bringer Natasjas mor fx en problematik op, som hun har drøftet med sin datter, og som handler om gentagne kontroverser mellem datteren og en lærer. Efterpå forklarer Natasja det således:

Altså, det er da rart, hvis hun [Natasjas mor] gider bruge noget opmærksomhed på det, i stedet for bare at sige, 'du kan bare løse dine problemer' […]. Uanset hvad jeg siger, så tager hun mig alvorligt. Det er meget rart at vide, at der er en man kan snakke med og man kan blive taget alvorligt og lyttet til. Og gør noget ved det i stedet for at sige 'ja, ja, det går nok over'

I Natasjas fortælling konstrueres en forælder, der lytter og støtter og agerer en form for talsmand på vegne af barnet i mødet med skolen. En talsmand, der som forælder har et særligt kendskab til barnet og som qua sin voksenposition vil blive lyttet til af andre voksne. Det afspejler et ideal om den gode forælder som en form for allieret, der udviser solidaritet med barnet, ikke med lærerne. I mødet med skolen kan forældres solidaritet med deres børn anskues som en måde at 'gøre' familie på i mødet med skolen, der synliggør og bekræfter en samhørighed som familie overfor skolen. Men som James & Curtis peger på, foregår 'family displays' ikke i et kulturelt vacuum, men er situeret i forestillinger om hvordan familier bør være (James & Curtis, 2010). I relation til skolen udfordrer børnenes ideal om de solidariske forældre skolens forventninger om gode skoleforældre som nogle, der støtter skolen og ikke udelukkende fokuserer på egne børn (Dannesboe, 2012). Forældre der fokuserer for meget på deres egne børn og stiller for mange spørgsmål og krav opfattes ofte som krævende forældre med manglende forståelse for klassefællesskabet (Knudsen, 2010). I den forstand er idealet om solidaritet grundlæggende et spørgsmål om, hvem forældre udviser solidaritet med. Det tydeliggør et paradoks i forældrerollen i mødet mellem familie og institution, hvor solidaritet med barnet kan betyde, at man opfattes som upassende og usolidarisk af skolen.

DE PINLIGE OG OVERINVOLVEREDE FORÆLDRE

Idealer om gode skoleforældre tydeliggøres i de praksisser og fortællinger, hvor børnene tydeligvis oplever, at deres forældre agerer upassende. Det handler først og fremmest om forældre, der i børnenes øjne er pinlige i møder med lærerne. Børnene beretter således om forældre, der fortæller anekdoter fra børnene var mindre eller fra deres familieliv eller stiller spørgsmål der, ifølge børnene, afslører aspekter af deres liv, som de ikke ønsker at dele med lærerne. Lea fortæller eksempelvis, at hendes mor kan være 'rigtig pinlig' til skole-hjem-samtalerne og uddyber:

Så snakkede vi bare - og det var fint - og så lige pludselig kom hun med et spørgsmål, for næsten hvert år har jeg fået at vide, at jeg var rigtig god og sådan noget, men at jeg snakkede for meget, og så siger hun, de havde ikke sagt, at jeg snakkede for meget, så siger hun, 'hvert år har I sagt, at Lea har snakket for meget. Gør hun stadig det? Eller er det derfor, I ikke siger det, fordi hun er stoppet med det?' Så siger de, 'jo, det gør hun stadig lidt'. Det syntes jeg bare, var irriterende.

Børnenes oplevelse af deres forældre som pinlige eller irriterende peger på, hvordan både børn og forældre konstrueres i generationelle dynamikker i mødet mellem skole og familie. Som eksemplet viser, bliver forældre pinlige og irriterende, når de gør opmærksom på sider af børnenes opførsel, som børnene ikke forventer og ikke ønsker at familie og skole skal dele med hinanden. Pinlige og irriterende forældre er i den forstand upassende skoleforældre i børnenes optik, idet de bidrager til at skabe et billede af børnene overfor lærerne, som børnene ikke ønsker. I den forstand er en god skoleforælder en med viden om børnenes skoleliv, men en viden de ikke anvender overfor skolen uden børnenes samtykke. I lyset af idealet om de solidariske forældre, synes de pinlige forældre, at bryde med den solidaritet børnene ønsker, at forældrene udviser med dem. Det understreger samtidig paradokset omkring forældres rolle, hvor forsøg på at agere loyalt over for skolen, anses for værende problematisk i børns optik.

Eksemplet med Lea ovenfor illustrerer ligeledes et andet væsentligt aspekt som en del af børnene fremhæver: at forældre blander sig for meget i deres skoleliv. Børnene i studiet har forskellige strategier for at undgå de for børnene pinlige situationer og unødvendige afsløringer eller forældres overdrevne indblanding. Eksempelvis kan informationsflowet fra skole til familie til tider afbrydes ved fx at 'glemme' et nyhedsbrev i skoletasken eller de undviger forældrenes medvirken i fx lektier. Selvom sådanne strategier er betydeligt vanskeligere i dag, hvor informationer mellem skole forældre går gennem forældreintra, så afspejler det børnenes ønske om at kontrollere forældrenes indsigt og deltagelse i skolen (Alldred et al., 2002; Dannesboe, 2012). Børnenes måder at forsøge at kontrollere og begrænse forældrenes deltagelse i deres skoleliv synes at afspejle et ideal om en begrænset forældreinvolvering, hvor forældre deltager, men i et omfang og på måder som også børnene har indflydelse på. Umiddelbart er dette ideal modstridende med idealet om den vidende forælder med godt kendskab til børnene og deres skoleliv, men det illustrerer betydningen af, hvordan forældre anvender den viden de har om børn og skole. Det tyder således på, at en god forælder i børnenes øjne bruger deres viden i solidaritet med børnene, dvs. til at støtte børnene i det de finder vigtigt og samtidig respektere, hvad børn ønsker at dele med skole og familie. Idealet om begrænset forældreinvolvering står ligeledes i kontrast til den grænseløse skole, der søger at nedbryde grænser mellem skole og familie gennem involvering af forældre (Dannesboe, 2013).

DE HJÆLPSOMME FORÆLDRE

Forældre i Danmark såvel som i andre vestlige lande betragter lektier som en væsentlig del af familielivet, hvor lektier ikke blot er et anliggende for børn, men også en forældrepligt (fx Forsberg, 2007; Solomon et al., 2002). Forældrene i dette studie forsøger i stor udstrækning at støtte skolens lektieagenda. Mens de ofte er optaget af at regulere børnenes tid og aktiviteter, og hermed skabe plads til lektier i en travl hverdag, så er mange børn mere optaget af at forhandle forældrenes indflydelse på lektiepraksisser. På den ene side ønsker børnene ikke at deres forældre blander sig i, hvad de laver af lektier og hvornår. På den anden side er det karakteristisk, at de gerne vil have adgang til og mulighed for at få hjælp af

deres forældre til konkrete skoleopgaver. Forskellige praksisser i familierne vedrørende lektier peger på, at lektier og rollen som skoleforælder varierer betydeligt.

Børns forhandlinger om lektier er således også forhandlinger om at være et uafhængigt skolebarn, der selv holder styr på deres skoleliv.

For børnene i nogle familier er lektier en social begivenhed, hvor det sociale samvær i familien fremhæves som centralt ved lektiepraksisser. En af pigerne beskriver det fx som 'hyggeligt', når hun med sin lillebror og far laver lektier ved spisebordet og hendes far tager sig tid til at hjælpe. Gennem fælles lektiepraksisser bliver lektiesituationen ikke blot en isoleret begivenhed, men en fælles familieerfaring (se også Solomon et al., 2002). Forældrene fremstår ikke blot som lektie assistenter med bestemte skolekvalifikationer. I stedet bliver forældrenes medvirken i børnenes lektiepraksis en måde at gøre familie på. Børnenes fortællinger om sådanne lektiepraksisser synes at reflektere et ideal om den gode skoleforælder som tilgængelig og nærværende, som en der ikke overvåger børnenes lektier men som deltager og deler børnenes erfaringer og vanskeligheder med lektier, og som støtter dem i deres arbejde hermed.

I andre familier er børnene optaget af at begrænse deres forældres involvering i lektier. De laver ofte lektier alene på deres egne værelser, og spørgsmål om lektier bringes kun op, når de har behov for det. Forældre, der blander sig i lektiespørgsmål (både hvornår og hvad der laves af lektie) – uden at være inviteret hertil, anses af børnene for at være irriterende. Johan forklarer fx, at han ikke bringer lektier op derhjemme, da han frygter at hans mor bare vil blande sig mere i lektierne, og han vil miste sin frihed til selv at bestemme, hvornår og hvilke lektier han laver. Derfor er det kun når han har brug for hjælp med specifikke opgaver, han taler med sine forældre, for som han formulerer det, så er han jo alligevel 'afsløret'. Børns forhandlinger om lektier er således også forhandlinger om at være et uafhængigt skolebarn, der selv holder styr på deres skoleliv. I disse forhandlinger reduceres forældres rolle til en form for lektiehjælper, der kan aktiveres alt efter børnenes behov og på børnenes præmisser. Disse forhandlinger af og forholden sig til forældres involvering af lektier tyder på, at en god skoleforælder i børnenes øjne på flere måder er i modsætning til en god forælder i lærernes perspektiv. Hvor lærere ofte forventer, at forældre agerer hjælpelærer for deres børn og herigennem støtter skolens lektiepraksis ved at sørge for at lektier bliver lavet (Dannesboe, 2012), så bliver forældrene i højere grad positioneret som en mere marginal hjælper, der på foranledning af børnene kan bistå dem i de af børnene udvalgte opgaver og som respekterer børnenes ønske om uafhængighed.

Karen Ida Dannesboe er ph.d. og forsker ved SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd

KONKLUSION: AMBIVALENTE FORÆLDREIDEALER

Børns perspektiver på skoleforældre tydeliggør, hvordan intensiverede relationer mellem skole og familie griber ind i børn og forældres hverdagsliv og indbyrdes relationer. Børns erfaringer med forældres rolle som skoleforældre, forhandlinger af denne rolle og idealer om den gode skoleforælder som kommer til udtryk heri viser, at idealer om den gode skoleforælder rummer modsætninger idet viden og involvering er betydningsfuldt, men samtidig noget som må begrænses og kontrolleres (af børnene). Denne form for involvering er en begrænset involvering, der samtidig reflekterer et aspekt om solidaritet. Forældre bør agere solidarisk med deres børn. De må gerne lytte og handle, men på de spørgsmål som er væsentlige for børnene i deres hverdag og ikke for skolen, og de skal gerne respektere børnenes ønske om større uafhængighed i skolehverdagen og respektere, hvad børn ønsker, at skole og familie deler med hinanden.

Artiklens fokus på børnenes perspektiver på forældre i relationer mellem skole og familie viser, at børns idealer om den gode skoleforælder udfordrer skolens idealer om gode skoleforældre, og giver således indsigt i paradokser vedrørende forældrerollen. Hvor både børn og skole lægger vægt på forældres involvering, så rummer begges idealer forskellige nuancer og forståelser af denne involvering. For det første peger artiklen på et dilemma om hvem forældre bør være allieret med i mødet mellem familie og skole. Skolens bestræbelser på at ansvarliggøre og involvere forældre kan siges at positionere forældre som skolens ambassadører i familien. I modsætning hertil peger børns fortællinger og praksisser på et ideal om forældre, der er solidariske med børnene, agerer som børnenes allierede i skolespørgsmål, og således også er ambassadører for deres børn i forhold til skolen. Artiklen rejser således spørgsmål om, hvem forældrene repræsenterer i forhold til skolen. Forældres fokus på eget barn eller manglende deltagelse i klassens morgenmad kan af skolen tolkes som illoyalt overfor skolen og klassefællesskabet, men kan også være et udtryk for, at forældre forsøger at agere loyalt overfor deres børn. For det andet udfordrer børns forsøg på at opnå uafhængighed samt minimere og kontrollere deres forældres engagement i skolespørgsmål idealet om den intensivt engagerede forælder, der altid er klar til at gøre skolen til omdrejningspunkt i familielivet. Fremfor den grænseløse skole og intensiverede relationer mellem skole og familie, som afspejles i skolens bestræbelser på forældreinvolvering, så rummer børns idealer om skoleforældre en forestilling om en begrænset involvering. Idealet om en begrænset forældreinvolvering peger på forældreengagement, som noget der kan aktiveres på børnenes præmisser, og som tager hensyn til og er solidariske med børnene. I dette perspektiv opleves det intensiverede forældreengagement ikke som nødvendigvis for en støtte for børnene. Børns erfaringer med og forestillinger om deres forældre som skoleforældre er således med til at nuancere forståelsen af forældres rolle i skolen. Det synliggør de modsætningsfulde positioner forældre skal navigere i, og som potentielt forstærkes gennem skolens øgede forventninger til forældres engagement i børns læring.

REFERENCER

Alanen, L. (2003). Childhoods: generational ordering of social relations. In B. Mayall & H. Zeiher (Eds.), *Childhood in a Generational Perspective* (pp. 27-45). London: Institute of Education, University of London.

Alldred, P., David, M., & Edwards, R. (2002). Minding the gap. Children and young people negotiating relations between home and school. In R. Edwards (Ed.), *Children, Home and School. regulation, autonomy or connection?* (pp. 121-137). London: Routledge/Falmer.

Carsten, J. (Ed.). (2000). *Cultures of relatedness. New approaches to the study of kinship*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, Delhi: Pine Forge Press.

Crozier, G., & Reay, D. (Eds.). (2005). *Activating Participation. Parents and teachers working towards Partnership*. Stoke on Trent: Trentham books.

Dannesboe, K. I. (2012). *Passende engagement og (u) bekvemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. PhD thesis, Aarhus University.

Dannesboe, K. I. (2013). Den grænseløse skole? Forhandling af nærvær og fravær af skole i familien. *Barn*(4), 45-60.

Edwards, R. (Ed.). (2002). *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection*. London: Routledge/Falmer.

Finch, J. (2007). Displaying Families. *Sociology, 41*(1), 65-81.

Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education, 28*(2), 209.

James, A., & Curtis, P. (2010). Family Displays and Personal Lives. *Sociology, 44*(6), 1163-1180.

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Lidén, H. (1997). "Det er jo tross alt oss, eleverne, det dreier seg om". samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Trondheim: Norsk Center for Barneforskning.

Morgan, D. (1996). *Family Connections*. Cambridge: Polity Press.

Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal, 28*(4), 603-622.

Winther, I. W., Palludan, C., Gulløv, E., & Rehder, M. M. (2014). *Hvad er søskende? Praktiske og følsomme forbindelser*. København: Akademisk forlag.

NOTER

1 Feltarbejdet forløb over ca. 10 måneder i perioden 2006-2008.

2 Udover mange uformelle samtaler med børn, lærere og forældre har jeg foretaget i alt 52 interview med henholdsvis 3 lærere, 14 forældre og 24 børn – de fleste af børnene er interviewet flere gange.

DEBATMØDE

OM INSTITUTION OG FAMILIE

INTENSIVERET SAMARBEJDE OG FORSKYDNINGER AF ANSVAR

DpT og DPU afholder debatmøde om temaet i nr. 4/15

DPU, TUBORGVEJ 164, 2400 KBH. NV, LOKALE D 170,
TORSDAG DEN 11. FEBRUAR KL. 16,30–19

Mød forfatterne og diskuter temaet med dem
Alle er velkomne ● Gratis adgang

Nanna Koch Hansen

NÅR FAR LIGE SKAL SPØRGE DE VOKSNE

PARADOKSALE POSITIONERINGER I FORBINDELSE MED INTENSIVERET FAMILIEINDDRAGELSE UNDER UDSLUSNING FRA FÆNGSEL

Med afsæt i et feltarbejde på to af Kriminalforsorgens pensioner undersøger denne artikel, hvordan afsonere og medarbejdere italesætter familiens betydning i forbindelse med udslusning fra fængsel, samt hvordan en intensiveret familieinddragelse sættes i værk med potentielt konfliktfyldte tilblivelsesmuligheder for de implicerede til følge. Artiklen fremviser, hvordan den tidstypiske inddragelsesiver, der synes at være på spil i mangeartede pædagogiske sammenhænge, tager en særlig drejning i Kriminalforsorgsregi, hvor afsoneren søges ansvarliggjort over for sin familie som et led i en kriminalpræventiv indsats, der retter sig imod ham selv - under institutionelle rammer, der frihedsberøver ham.

Det er søndag eftermiddag, og der er stille på kontoret. To medarbejdere sidder bøjet over hver deres bunke af sagsmapper. På bordet imellem dem ligger en liste med navne, der viser, hvilke afsonere der lige nu er i huset, og hvem der er ude. Døren går op og en høj, kronraget og tatoveret mand træder ind. Han er afsoner på pensionen og med sig har han sin 3-årige datter, som i dag er på besøg. Medarbejderne hilser på de nyankomne, mens datteren rykker sin far utålmodigt i ærmet og højt hvisker noget om at gå ud og fodre ænder. Faren ser ned på sin datter og svarer med et smil: *"Vi skal lige spørge de voksne."* Medarbejderne griner og ønsker far og datter en god tur.

(Episode fra en af Kriminalforsorgens pensioner 2014)

KRIMINALFORSORGEN & FAMILIEN: PARADOKSALE POSITIONERINGER

Ovenstående episode illustrerer, hvordan vante positioner og relationer udfordres i forbindelse med afsoning - samt hvordan gensidige positioneringer afsonere[1] og medarbejdere imellem kan fremstå særligt paradoksale, når afsonernes børn entrerer Kriminalforsorgens institutioner. I eksemplet, som udspiller sig på en af Kriminalforsorgens pensioner, knytter en afsoner an til en form for daginstitutionslogik, hvor verden befolkes af to slags mennesker: Børn og voksne. Gennem bemærkningen til datteren om, at *vi* skal spørge de voksne, stiller afsoneren en 'børnevenlig' version af afsoningens vilkår til rådighed for datteren og indtager samtidig en karikeret barneposition ved siden af hende, hvorfra de sammen kan spørge 'de voksne' om lov. Herved fremviser han hvordan hierarkiske relationer mellem afsonere og medarbejdere ikke blot er gældende i fængslerne, men *også* på pensionerne - om end i en særlig version. Dette til trods for at afsoningen i pensionsregi finder sted under mindre restriktive rammer end i fængslerne, og at medarbejderne aktivt arbejder på at italesætte en mere ligeværdig relation - eksempelvis gennem konsekvente afvisninger af såkaldt fængselssproglige benævnelser af de tilstedeværende som henholdsvis *fanger* og *vagter*.

Eksemplet stammer fra mit igangværende ph.d.-projekt omhandlende det, man i Kriminalforsorgsregi betegner som *udslusning* fra fængsel. Undersøgelsen er kvalitativ og bygger på et feltarbejde på to af Kriminalforsorgens pensioner. Feltarbejdet, som er forløbet over ca. tre måneder på hver pension, har bestået af observationer og interviews med medarbejdere og afsonere. Under feltarbejdet på pensionerne har et gennemgående opmærksomhedspunkt været, hvilke forhold afsonere og medarbejdere italesætter som afgørende i forbindelse med udslusning fra fængsel, samt hvem der henvender sig til hvem - med hvilket ærinde, hvornår og hvordan. I den sammenhæng er det blevet tydeligt, at såvel afsonere som medarbejdere taler meget om betydningen af familiære bånd generelt og afsonernes børn specifikt. Det, at indgå i et familieliv, tales ofte frem som en afgørende ressource i forbindelse med den forestående løsladelse og forebyggelse af recidiv. Genetablering af familieliv tager herved form af et centralt formål med at overføre afsonere fra fængsler til pensioner.

Denne idé om at bevare og styrke indsattes familierelationer i forbindelse med kriminalpræventivt arbejde ses ikke udelukkende på pensionerne, hvor de mindre restriktive rammer giver an-

ledning til, at afsonerne kan tilbringe mere tid sammen med deres pårørende. Der er derimod tale om en logik, der henter belæg i forskning (fx Christensen 1999; Det Kriminalpræventive Råd 2005), og som hele Kriminalforsorgen aktuelt reagerer ud fra, når der gennem det seneste årti er etableret børnebesøgsrum, besøgslejligheder, familiehuse, børneansvarlige, forældrekurser mm. Kriminalforsorgen har hermed rettet en udbredt og intensiveret opmærksomhed mod afsonernes familierelationer gennem de senere år, ligesom området har påkaldt sig forskningsmæssig bevågenhed. Når fængslingens adskillelse af forældre og børn er gjort til genstand for forskning, har fokus dog typisk været rettet mod konsekvenserne for børnene (fx Smith & Jacobsen 2010; Scharff-Smith & Gampell 2011), mens forældreskabsdilemmaer i forbindelse med såvel fængsling som løsladelse ikke har påkaldt sig en lignende interesse.

Denne artikel fokuserer på, hvordan afsonere og medarbejdere italesætter familiens (og særligt børnenes) betydning i forbindelse med udslusning fra fængsel, samt hvilke potentielt konfliktfyldte tilblivelsesmuligheder for de implicerede, der aktualiseres herved. Herunder paradoksale positioneringer som henholdsvis børn og voksne (afsonere og medarbejdere imellem), der knytter sig til nogle af de arrangementer, som den intensiverede familieinddragelse finder sted igennem. Analyserne foretages med afsæt i en teoretisk fundering i poststrukturalistiske og socialkonstruktionistiske tilgange forstået som kritiske strategier, der henleder den analytiske interesse på spørgsmål vedrørende sprogets konstituerende kraft samt forskellige former for kategoriserings- og tilblivelsesprocesser (fx Foucault 1994; Davies & Harré 1990; Christensen 2003). En tilgang, der kan bidrage til at fremvise det normative i det 'naturlige' og inspirere til en nærmere granskning af de ræsonnementer (vedrørende eksempelvis fængsling og forældreskab), som den intensiverede familieinddragelse i Kriminalforsorgsregi finder sted med henvisning til.

INDDRAGELSENS LOGIK

Kriminalforsorgen har som overordnet formål at fuldbyrde de straffe, som domstolene har fastsat, og desuden medvirke til at begrænse kriminalitet ved at motivere og støtte de indsatte til at leve kriminalitetsfrit fremadrettet. I det daglige arbejde forventes medarbejderne løbende at afveje potentielt modstridende hensyn til støtte, motivation, kontrol og sikkerhed. En grundlæggende værdi i Kriminalforsorgsregi formuleres i forlængelse heraf som: *"Kunsten at balancere mellem det hårde og det bløde"* (Direktoratet for Kriminalforsorgen 1998).

Kriminalforsorgens pensioner er såkaldte § 78-institutioner (alternativ til fængsel), hvor dømte fx kan overføres fra fængsel med henblik på udslusning. Set i forhold til fængslerne giver pensionerne mulighed for afsoning under mindre restriktive rammer og med øget mulighed for interaktion med den omgivende verden - eksempelvis gennem arbejde, uddannelse, behandling og samvær med pårørende gennem daglige udgange og besøg. Efter fængselsophold, hvor indsattes kontakt til omverdenen har været begrænset, intensiveres samspillet med familien således typisk under et pensionsophold. Under feltarbejdet har medarbejderne systematisk fremhævet styrkelsen af afsonernes *netværk* som et centralt ele-

ment i arbejdet, og muligheden for øget deltagelse i familieliv formuleres ofte som et formål med pensionsopholdet (i afsonernes handleplaner mv.). I denne sammenhæng går to gennemgående fortællinger igen på begge pensioner, som både afsonere og medarbejdere ofte knytter an til. De to fortællinger er forbundne og tilsammen 'kalder' de på mest mulig familieinderes som *skadede* af fængslingen, har følgelig behov for pensionsopholdets *"akklimatisering"* og medarbejdernes støtte - eksempelvis i forbindelse med en gradvis tilvænning til det familieliv, som såvel adskillelsen som prisoniseringen har vanskeliggjort.

Den anden gennemgående fortælling drejer sig om recidiv (dvs. tilbagefald til kriminalitet efter løsladelsen)

pårørende i almindelighed - og afsoneres børn i særdeleshed - kan anskues som en central ressource i forbindelse med etableringen af en kriminalitetsfri tilværelse.

dragelse under udslusning fra fængsel:

Den første fortælling drejer sig om hvordan mange afsonere, når de ankommer fra fængsel, er negativt prægede af *"umyndiggørende"* fængselsmiljøer, der har *"frataget dem alt initiativ i eget liv"*. Afsonerne betegnes i denne sammenhæng ofte som *"institutionsvante"*, *"usikre"*, *"uselvstændige"* og *"autoritetstro"* i overdreven grad, men kan modsat også agere som *"mistroiske"* og *"fandenivoldske"* i deres indledende interaktion med medarbejderne, som de typisk vil omtale som *"vagter"*. Denne lokale fortælling om fængslingens negative følgevirkninger lægger sig i umiddelbar forlængelse af den kriminologiske teori om *prisonisering,* som beskriver en proces, hvor indsatte gradvist tilpasser sig fængselslivet og som reaktion på oplevelser af ydmygelse og umyndiggørelse indtager en oppositionel holdning til det omgivende samfund (Minke 2010). Afsonerne, der i denne fortælling netop konstruog indskærper, hvordan pårørende i almindelighed - og afsoneres børn i særdeleshed - kan anskues som en central ressource i forbindelse med etableringen af en kriminalitetsfri tilværelse. Her er logikken, at man nødvendigvis må have nære relationer til *nogen* uden for fængslets mure, hvis man efter løsladelsen skal gøre sig håb om at leve kriminalitetsfrit fremadrettet. I den sammenhæng italesættes gamle venner for en del afsoneres vedkommende som dårligt selskab, der tidligere har ledt dem i fordærv og kan gøre det igen. Omvendt gives eventuelle børn ofte status som en afgørende faktor, der kan motivere afsonerne til at ændre deres liv i en lovlydig retning - gennem tilvejebringelsen af et (ansvarliggørende) formål med - og en (fornøden) struktur på -tilværelsen uden for fængslet.

Kort fortalt synes de to lokale fortællinger således både at udpege et problem (fængsling) og placere dets

løsning (familiesamvær) i pensionsregi. I det følgende lægger en afsoner, der er blevet far under sin seneste fængselsstraf, stemme til logikken og beretter om, hvordan forældreskabet motiverer ham til at ændre sit liv:

"Det er første gang, jeg er træt af at sidde i fængsel. Det er første gang, det har irriteret mig. Jeg har altid været ligeglad med at sidde i fængsel. (…) Det er ligesom det, der har gjort forskellen: Det er min datter (…) Herregud, min datter er lige blevet tre år. Jeg går glip af rigtig meget (…) Hvis jeg ikke havde haft hende, så (…) havde jeg bare siddet ude i fængslet og ja, røget lidt hash og hygget mig."

Afsonerens fortælling skildrer særegne familiære begivenheder og følger samtidig en kendt skabelon: En for pensionerne typisk udviklings- eller omvendelseshistorie, der er bygget op omkring en fortid, en nutid og en fremtid og ligger fint i forlængelse af Kriminalforsorgens målsætning om kriminalitetsbegrænsning: *Før* jeg blev far, mærkede jeg ikke, hvor ondt fængselsstraf kan gøre. *Nu* kan jeg pludselig se, hvordan både jeg selv og mine nærmeste betaler en høj pris for mine kriminelle handlinger, og derfor vil jeg *fremover* ændre min adfærd.

KRIMINALFORSORGEN SOM TRYG BASE

Ligesom medarbejderne afviser at blive italesat som *vagter*, indgår det som et vigtigt element i fortællingen om pensionerne, at medarbejderne insisterer på at omdefinere afsonerne fra at være *indsatte* i fængsler til at være *beboere* på pensionerne. En betegnelse, der konnoterer en anden frivillighed og hjemlighed samt en mindre hierarkisk relation til medarbejderne. Samtidig kan et påfaldende brud med denne benævnelsespraksis iagttages under feltarbejdet, hvor medarbejderne *også* hyppigt omtaler afsonerne i infantiliserende termer: Afsonerne kan således betegnes som *"hårde drenge"*, *"unge rødder"* og *"radikaliserede knægte"*, ligesom de kan karakteriseres som *"usikre"*, *"umodne"* og *"forsømte"* etc. Hermed anlægges et bekymret blik på afsonerne, der i disse fortællinger konstrueres som modenhedsmæssigt underlegne og dermed også som nogen, der har behov for pensionens støttende foranstaltninger og medarbejdernes overbærenhed, omsorg og forståelse. En tilgang, der synes sat på spidsen med afsonernes karikerede italesættelser af medarbejderne som 'de voksne'.

En socialrådgiver, der arbejder i et fængsel, hvorfra hun visiterer indsatte til ophold på pension, fortæller under et interview om fængslingens indvirkning på afsonerne:

"Familie, børn, alle kræver et stykke af en. (…) I starten så kan det være enormt belastende (…) at man er låst inde, men på et eller andet tidspunkt så sker der noget, så det også kan være en befrielse (…). Og den er der ikke, når man kommer ud. Og det ... det er svært for mange."

I forlængelse af italesættelsen af selve fængselstilvænningen som problematisk, taler både afsonere og medarbejdere på pensionerne gennemgående familielivet frem som *"overvældende"*; eksempelvis gennem positivt formulerede bemærkninger om pensionens tiltrængte fred og ro, når afsonere med småbørn vender tilbage til pensionen efter at have tilbragt tid sammen med familien. Medarbejdere fortæller ligeledes om, hvordan afsonere med småbørn har bedt medarbejderne vi-

deregive en overdrevet striks version af pensionens reglementer for udgang, så deres pårørende ikke kan forvente en så høj grad af deltagelse i familielivet fra afsonernes side. De pågældende medarbejdere fortæller, at de har afvist opfordringerne til at fejlinformere familien og i stedet tilbudt at *"tage en snak"* med parterne omhandlende de udfordringer, familiemedlemmerne hver især står over for i forbindelse med udslusningen. En medarbejder fortæller under et interview om at have haft følgende ordveksling med en gravid kæreste til en afsoner i forbindelse med løsladelsen:

Medarbejder: *"Giv ham nu tid. Han har brug for ro i sit hoved."*
Afsoners kæreste: *"Jeg skal nok passe på ham."*

Gennem sådanne fortællinger konstrueres pensionen som en tryg base for afsonerne og medarbejderne som støtterne, der påtager sig opgaven med så skånsomt og gradvist som muligt at lempe afsonerne ud af døren. At en sådan tilgang som følge af fængselstilvænningen kan være nødvendig understreges gennem medarbejdernes fortællinger om afsonere, som ikke er flyttet fra pensionerne i forbindelse med løsladelsen. Disse beboere er derimod blevet boende - i visse tilfælde så længe, at medarbejderne med tiden har set sig nødsaget til at indskærpe en slutdato for det frivillige ophold med henblik på at skabe plads til nye afsonere. Flere medarbejdere påpeger, hvordan denne situation understreger det paradoksale i at arbejde med afinstitutionalisering i institutionsregi. I disse fortællinger bliver en fare ved udslusningen, at pensionen i sin egenskab af tryg base risikerer blot at skabe en ny institutionel afhængighed. Det gælder i særlig grad for de afsonere, for hvem længere tids fængsling eller kriminalitetens art har medført brudte forbindelser og manglende netværk, der rækker ud over Kriminalforsorgens institutioner.

UD TIL BØRNENE

Når familielivet italesættes som både afgørende og overvældende, pensionen som tryg base og institutionstilvænning som et problem, bliver det (inden for frihedsberøvelsens rammer) pensionsmedarbejdernes opgave at bringe afsonerne *ud* af Kriminalforsorgens institutioner. Ros og opmuntring præger således i høj grad medarbejdernes interaktion med afsonerne, når samtalerne falder på samvær med familie og børn uden for pensionen. Eksempelvis når en afsoner får bevilget ekstraordinær udgang til at deltage i sommerfesten i sønnens børnehave og en medarbejder konstaterer:

"Jeg kan ikke komme i tanker om et meget mere anerkendelsesværdigt formål."

Her italesættes netop samværet med egne børn som noget af det vigtigste, afsoneren kan foretage sig, samtidig med at det netop ikke bliver en selvfølge, at afsoneren vil vægte dette - og fra pensionens side støtter man op omkring initiativet ved at bevilge en ekstraordinær udgang.

Den rosende og opmuntrende tone i forbindelse med engagement i egne børn høres ligeledes ofte på medarbejdernes kontor, hvor afsonerne løbende kommer ind og meddeler sig omkring deres færden. Som når en af pensionernes afsonere en eftermiddag stikker hovedet ind ad døren og har følgende

korte ordudveksling med en medarbejder:

Afsoner: "Jeg går en tur på havnen."
Medarbejder: "Ja? Skal du ned og fiske?"
Afsoner: "Ja, og så er min datter lige cyklet derned."
Medarbejder: "Skide godt, Klaus"

Mange afsonere går ud og ind af kontordøren hver dag og beretter om deres færden, men i dette tilfælde er det ikke blot noteret eller i orden - det er derimod *"skide godt"* - at afsoneren går ned på havnen for at møde sin datter. Skønt datteren ofte besøger sin far på pensionen, tager turen på havnen form af en væsentlig begivenhed i den fortælling om afsonerens positive udvikling, som den pågældende medarbejder efterfølgende viderebringer til sine kollegaer.

I medarbejdernes fortællinger om udslusning tilskrives afsonernes familieliv en central status som noget,

I medarbejdernes fortællinger om udslusning tilskrives afsonernes familieliv en central status

medarbejderne gør sig iagttagelser omkring, bekymrer sig om og opmuntrer til, ligesom medarbejdernes imødekommenhed over for afsonernes familier italesættes som afgørende for relationen mellem medarbejdere og afsonere. Netop her rammer Kriminalforsorgens arbejde med afsonernes familierelationer en potentiel grænse: For på trods af den dominerende fortælling om den intensiverede familieinddragelse som både human og fagligt velbegrundet, så har medarbejderne ingen formel adgang til at få afsonernes familier i tale. Intervention i afsonernes familieliv kan netop kun bringes i stand gennem en gensidig positionering af medarbejderne som *hjælpere*, som kan støtte, rose og opmuntre afsonerne i bestemte (kriminalpræventive) retninger.

AT BLIVE ET FORBILLEDE - DER LIGE SKAL SPØRGE DE VOKSNE

(Gen)etableringen af familieliv under pensionsophold tilskrives en status som en væsentlig ressource i forbindelse med den forestående løsladelse og forebyggelse af recidiv. En medarbejder taler i det følgende selve faderskabet frem som afgørende:

"Altså det gør virkelig noget, det der med at de skal være … fædre. Det skubber et eller andet i dem. Hvor de har et ansvar. Og der skal DE jo være forbilleder."

Det, at indtage en position som far, knyttes her sammen med en forventning om at afsoneren fremadrettet vil ændre sin adfærd på måder, som rækker ud over selve interaktionen med børnene. Som fædre italesættes afsonerne som nogen, der gennem en ansvarlig livsførelse forventes at agere *forbilleder* over for deres børn. Og i en Kriminalforsorgslogik begår forbilleder pr. definition *ikke* kriminelle handlinger (med risiko for fængsling og separation fra familien til følge). Den intensiverede familieinddragelse kan her forstås som en magtfuld teknik i det korrigerende pædagogiske arbejde, der finder sted i Kriminalforsorgsregi,

hvis produkt udgøres af ikke-kriminelle tilblivelsesformer som eksempelvis positionen som *ansvarlig familiefar.*

Samtidig synes visse institutionelle arrangementer i form af reglementer og hierarkier (der udgør en grundlæggende betingelse for arbejdet på Kriminalforsorgens pensioner) at tale et *andet* sprog, der netop kan forstyrre italesættelsen af afsonerne som ansvarlige forbilleder over for deres børn. Med Erwing Goffmans klassiske analyser af totale institutioner i tankerne kan sådanne forordninger, hvor afsonere eksempelvis forventes at meddele sig til medarbejderne på kontoret hver gang, de forlader pensionen, anskues som en offentlig demonstration af, hvordan afsonerne i kraft af frihedsberøvelsen har givet afkald på deres frie vilje (Goffman 1967). Ligesom latter og (delvist karikerede) positioneringer af hinanden som henholdsvis børn og voksne i forlængelse heraf kan begribes som interaktionsformer, der gør det muligt at overkomme nogle af de latente konflikter, der kan synes indbygget i relationer, hvor voksne må underordne sig andre voksne i en sådan grad, at det kan fremstå barnliggørende (Mik-Meyer 2004).

I indledningen til denne artikel så vi en afsoner omtale medarbejderne på pensionen som *de voksne* i forbindelse med en forespørgsel om at gå en tur med sin datter. En anden afsoner beretter under et interview om sin teenagedatters reaktion på at høre sin far adressere medarbejderne netop som *voksne*:

"Altså jeg kan huske min datter, da jeg sagde, 'jeg skal spørge de voksne'. Hun blev fuldstændig … 'HVAD skal du? (…) Kalder I dem VOKSNE? Det var da UNDERLIGT. Er du ikke ældre end nogle af dem?' … Men altså, det er det der med at vi skal spørge, ikke? … Men okay, hvis det ikke generer nogen, hverken dem eller os. Alle går og griner lidt af det."

Igennem gengivelsen af datterens reaktion fremstilles udslusningsarrangementet - og ikke mindst afsonernes håndtering af det gennem italesættelser af medarbejderne på særlige måder - som komisk: Når en far til en teenager benævner andre som (mere) voksne og spørger om lov til almindeligheder som at gå ud af en dør. Samtidig peger interviewpersonen på den asymmetriske autoritetsrelation, som afsonere og medarbejdere (på trods af bestræbelserne på at italesætte en mere ligeværdig relation) pr. definition fortsat indgår i: At der til medarbejderpositionen knytter sig bestemte beføjelser, og at der til afsonerpositionen knytter sig bestemte restriktioner - samt at inddragelsen af familien og positioneringen som *ansvarlig familiefar* foregår med udsigt til dette særlige arrangement.

KONKLUDERENDE BEMÆRKNINGER

Med afsæt i et feltarbejde på to af Kriminalforsorgens pensioner har denne artikel fokuseret på, hvordan afsonere og medarbejdere italesætter familiens (og særligt børnenes) betydning i forbindelse med udslusning fra fængsel, samt hvordan en intensiveret familieinddragelse sættes i værk gennem en række særlige arrangementer og ræsonnementer med potentielt konfliktfyldte tilblivelsesmuligheder for de implicerede til følge. Artiklen fremviser hvordan vante positioner og relationer udfordres i forbindelse med afsoning - samt hvordan gensidige positioneringer afsonere og medarbejdere imellem kan fremstå særligt paradoksale, når

Nanna Koch Hansen er ph.d.-studerende i Pædagogik ved Københavns Universitet

afsonernes børn entrerer Kriminalforsorgens institutioner. Artiklen fremviser, hvordan den tidstypiske inddragelsesiver, der synes at være på spil i mangeartede pædagogiske sammenhænge, tager en særlig drejning i Kriminalforsorgsregi, hvor afsoneren søges ansvarliggjort over for sin familie som et led i en kriminalpræventiv indsats, der retter sig imod ham selv - under institutionelle rammer, der frihedsberøver ham.

REFERENCER

Christensen, E. (1999): *Forældre i fængsel – en undersøgelse af børns og forældres erfaringer.* Socialforskningsinstituttet.

Christensen, G. (2003): Konstruktionernes grænse. I: *Nordiske Udkast*. Nr. 2.

Davies, B. & Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. I: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 20, no. 1.

Det Kriminalpræventive Råd (2005) Fængsledes børn - en udsat gruppe. Det Kriminalpræventive Råd.

Direktoratet for Kriminalforsorgen (1998): *Kriminalforsorgens princippprogram.*

Foucault, M. (1994): The Subject and Power I: *Power - Essential works of Foucault 1954-1984, Vol. 3*. Penguin Books.

Goffman, E. (1967): *Anstalt og menneske: Den totale institution socialt set*. Jørgen Paludans Forlag.

Mik-Meyer, N. (2004): *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering.* Hans Reitzels Forlag.

Minke, L. K. (2010): *Fængslets indre liv - med særlig fokus på fængselskultur og prisonisering blandt indsatte.* Ph.d.-afhandling ved det Juridiske Fakultet. Københavns Universitet.

Scharff-Smith, P. & Gamp, L. (red.) (2011): *Children of Imprisoned Parents*. The Danish Institute of Human Rights.

Smith, P.S. & Jacobsen, J. (2010): *Når straffen rammer uskyldige – børn af fængslede i Danmark.* Gyldendal.

NOTER

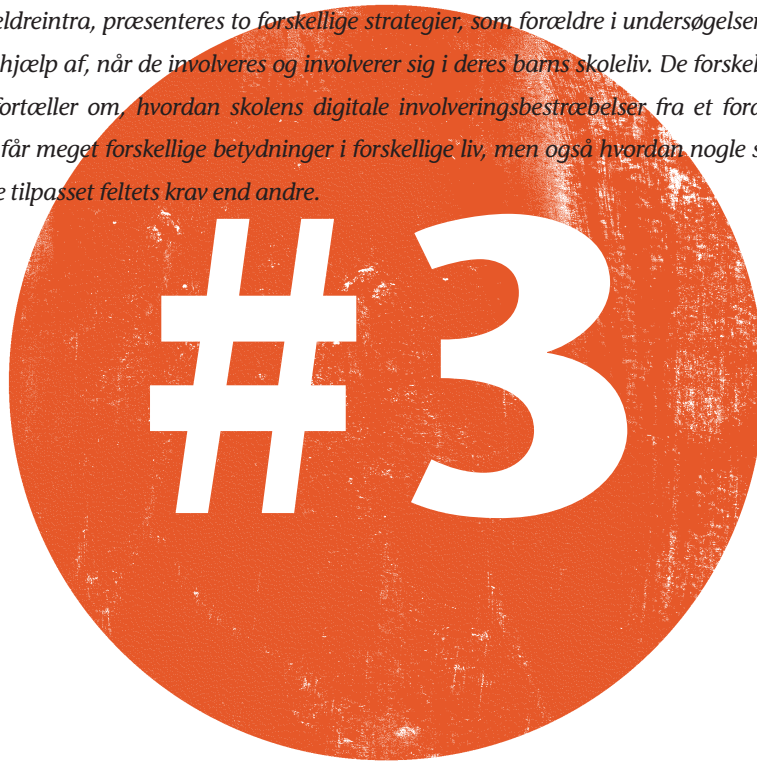
1 I artiklen anvendes betegnelsen *afsoner frem for eksempelvis klient eller beboer med henblik på at anlægge en analytisk distance til feltets betegnelser.*

Maria Ørskov Akselvoll

DET DIGITALISEREDE SKOLE-HJEM SAMARBEJDE I ET FORÆLDREPERSPEKTIV

– OM FORÆLDRES FORSKELLIGE INVOLVERINGSSTRATEGIER PÅ FORÆLDREINTRA

De senere års øgede forældreinvolvering i folkeskolen hænger tæt sammen med en digitalisering af kommunikationen mellem skole og hjem. Skolernes kommunikationssystem 'Forældreintra' har muliggjort hyppigere kontakt mellem skole og hjem og dermed skabt grundlaget for, at skolen i langt større grad end tidligere kan inddrage forældre i barnets hverdagslige skoleliv. Med teoretisk afsæt i Bourdieu og hans begreber om felt og kapital viser jeg i denne artikel, hvordan forældres forskellige kapitalvolumen og -sammensætning synes at få betydning for, hvordan de forholder sig til og håndterer det altid nærværende Forældreintra og de krav og forventninger, som skolen herigennem formidler. På baggrund af forældreinterviews, virtuelle observationer på Forældreintra og Forældreintra-besøgsstatistikker og med et analytisk fokus på forskelle i forældres oplevelser med og brug af Forældreintra, præsenteres to forskellige strategier, som forældre i undersøgelsen navigerer ved hjælp af, når de involveres og involverer sig i deres barns skoleliv. De forskellige strategier fortæller om, hvordan skolens digitale involveringsbestræbelser fra et forældreperspektiv får meget forskellige betydninger i forskellige liv, men også hvordan nogle strategier er bedre tilpasset feltets krav end andre.



En høj grad af forældreinvolvering i skolen er i de senere år blevet fremhævet som vigtigt for børns læring og trivsel og som en ressource, der har stort potentiale til at forbedre skolen. Man har både i forskning (fx Desforges 2003, Epstein 2001) og skolepolitik fremført høj forældreinvolvering og et øget skole-hjem samarbejde som en afgørende faktor for børns succesfulde skoleforløb. Det øgede fokus på forældre som ressource for skolen går samtidig hånd i hånd med det, som Kaj Ove Pedersen identificerer som velfærdsstatens overgang til 'konkurrencestat', hvor velfærdsstatslige institutioner nu måles på deres konkurrenceevne og rettigheder derfor forlænges med pligter, *"Noget for noget, kaldes det"* (Pedersen 2011: 201). Retten til barnets skolegang er for forældre således i stigende grad forbundet med pligten til at involvere sig i denne. En involvering der i dag er uløseligt forbundet med brugen af skolernes internetbaserede kommunikationssystem 'Forældreintra'. Siden introduktionen af systemet i 2002 er det i dag næsten samtlige folkeskoler, der anvender Forældreintra som en central kommunikationskanal mellem skole og hjem[1]. Systemet udgør således en vigtig del af skolernes forældreinvolvering, som ikke længere er begrænset til forældremøder, skole-hjem samtaler og lejlighedsvise 'sedler i tasken', men nu kan finde sted dagligt.

STRATEGIER SOM PRAKTISKE NAVIGATIONER I SKOLEFELTET

Med teoretisk afsæt i Bourdieu undersøger artiklen, hvordan forældre håndterer skolens digitale involveringsbestræbelser samt hvad disse forudsætter. Dette fokus betyder, at det er et særligt blik, der rettes mod skole-hjem samarbejdet; for det første anskues skolen ikke som en 'neutral' institution, men som et socialt felt, der struktureres af nogle særlige krav og logikker (Bourdieu & Passeron 1970). For det andet anskues forældre som aktører, der er forskelligt udstyret med kapital til at indgå i dette felt. Her vægtes særligt betydningen af den kulturelle kapital og i artiklen arbejdes med den 'brede' forståelse af begrebet, hvor det ikke bare forbindes med kendskab til (fin)kultur, men i større grad med sproglige og kognitive evner, vaner og viden (jf. Andersen & Hansen 2012); kompetencer, som særligt højt uddannede forældre kan aktivere i mødet med skolen (Lareau 2011; Palludan 2012). Det er således et analytisk blik, der kigger efter *forskelle* i involvering samt efter de institutionelle mekanismer, som producerer disse.

Forældres forskellige involveringsstrategier forstås som *positioneringer* i feltets struktur (Bourdieu 1997); positioneringer der guides af en praktisk sans for, hvad som er muligt og meningsfuldt i forhold til at involvere sig i skolen. I mit materiale grupperer ligheder og forskelle i involveringen sig som fire distinkte involveringsstrategier[2]. De repræsenterer hver især *grader* af involvering og en særlig måde at forholde sig til og håndtere Forældrei ntra på. I denne artikel præsenteres de to mest forskellige: 'Forkantsstrategien' og 'Distanceringsstrategien', udvalgt netop med den hensigt at kontrastere og synliggøre forskelle i forældreinvolvering.

DATAMATERIALE OG METODE

Artiklen baserer sig på dele af det kvalitative datamateriale, som er indsamlet i forbindelse med mit ph.d. projekt om forældreinvolvering i folkeskolen. Materialet omfatter forældremøder, skole-hjem samtaler, det sociale sko-

leliv og *Forældreintra* på to skoler i københavnsområdet. Igennem skoleåret 2013/2014 fulgte jeg to klassers Forældreintra på indskolingstrinnet. Her registrerede og observerede jeg de daglige skriftlige aktiviteter og fik adgang til statistikker over de enkelte forældres besøg på Forældreintra. Derudover interviewede jeg to lærere samt tyve forældre med forskellige sociale og familiemæssige baggrunde[3], bl.a. om deres brug af Forældreintra. I alt 96 observerede skole-hjem samtaler gav også indsigter i både lærernes og forældrenes brug af Forældreintra.

SKOLENS INFORMATIONSDELING: OPSLAG, BESKEDER OG UGEPLANER

Begge skoler i forskningsprojektet anvendte Forældreintra til stort set al kommunikation mellem skolen og hjemmet på måder som var meget ens. Overordnet set blev Forældreintra brugt af skoleledelse og af lærerne til at *informere* forældrene: Om hvad der foregik i fagene, om faglige mål, om børnenes engagement, om det sociale klima i klassen, om trivselsarrangementer og ikke mindst om lektier og læring. Der var blandt andet opfordringer til at hjælpe til med opgaver, projekter og læsetræning, til at besøge læringshjemmesider med barnet, til at tale med børnene om forskellige problematikker (fx støj i timerne) og der var påmindelser om afleveringsopgaver, ture og biblioteksbøger.

Informationen blev delt primært gennem generelle, korte og tidsbegrænsede 'opslag' på klassens hjemmeside, gennem lidt længere og forklarende 'beskeder' og gennem 'ugeplanen'; en detaljeret ugentlig oversigt over hver skoleuges aktiviteter og lektier angivet med bøger og sidetal og suppleret med lærerens beskrivelser af faglige temaer og af livet i klassen. Indholdet i ugeplanen varierede fra uge til uge, og hver uge var på sin vis speciel. I tillæg til opslag, beskeder og ugeplaner postede lærerne indimellem 'dokumenter', fx forklarende matematikvejledninger, fotos fra ture eller temauger i klassens 'fotoalbum', og de anvendte 'kontaktbogen' - nogle gange til at gøre forældrene opmærksomme på, hvis deres barn ikke havde lavet lektier.

Kort fortalt blev forældrene informe-

Forældre, der søgte at være på forkant med Forældreintra var alle forældre, der på trods af en travl livsstil på ingen måde tog let på skolens krav og forventninger til dem

ret om mange forskellige aspekter af, hvad der foregik i skolen. Nogle uger var der nyt at læse i Forældreintra hver dag, andre uger var det mere stille. På en gennemsnitlig uge[4] modtog forældre i begge klasser således mellem fire og fem meddelelser på Forældreintra. Det var med andre ord en støt strøm af information, der flød fra skolen til forældrene og som løbende involverede forældre som en form for assistenter, der skulle hjælpe til med lektier og læring (se også Dannesboe 2012). I tillæg skulle de også hjælpe til med at *administrere* skolen for barnet og forberede det til hver skoledag, både praktisk, men også mentalt; tale med barnet om ugeplanen, så barnet vidste

hvad der skulle ske de enkelte dage. I det følgende viser jeg, hvor forskelligt forældre i mit materiale oplevede og håndterede dette.

FORKANTSSTRATEGIEN: AT GØRE ALT, HVAD MAN SKAL - OG KAN

Forældre, der søgte at være på forkant med Forældreintra var alle forældre, der på trods af en travl livsstil på ingen måde tog let på skolens krav og forventninger til dem; de var optagede af at udfylde rollen som 'assistenter' så godt som muligt og de så generelt Forældreintra som en mulighed for at støtte barnets skolegang. De omtalte systemet som et "godt redskab" og som noget, man ikke kunne "leve uden". Det betød ikke, at de var ukritiske overfor det; de fleste fandt, som Regitzes far, at Forældreintra "stiller krav":

Det er omfattende, altså…jeg tør slet ikke tænke på, hvis man som voksen forælder var ordblind for eksempel, eller bare ikke lige magtede alt det der. Nu er vi heldigvis ret gode til at læse begge to og relativt ressourcestærke, ikk'.

Andre forældre, som Katinkas, talte ligeledes om, at det høje informationsniveau ofte gav "lidt stress". Men selvom forældrene til tider fandt lærernes involvering intensiv var de, som faren påpegede, i stand til at håndtere den. Og da de samtidigt ønskede at følge med i barnets skoleliv og tage aktivt del i dette, udgjorde Forældreintra et tveægget sværd. Benjamins mor så Forældreintra som en "chance for at følge med i, hvad han laver i skolen", når drengen nu aldrig selv fortalte så meget. Også Christians mor kunne lide at være med på sidelinjen, selvom det var arbejdskrævende; hun havde "egentlig valgt at sige, at det er et godt redskab for mig, for at få alle de informationer og holde styr på dem". Hun undlod således at problematisere arbejdsbyrden, men fokuserede i stedet på, at Forældreintra hjalp hende:

Jeg synes ikke, det er en belastning i den forstand. Men det kan godt være det dér, når man liige ser ugeplanen og man tænker: *Hold da op! Hvordan skal man nå det?"*, og man vil jo gerne for sin dreng, nå det hele, ikk'?

Andre forældre tonede ligeledes kritikken ned til fordel for en pragmatisk tilgang, hvor de orienterede sig i forhold til, hvordan de kunne honorere kravene. Faktisk så de det, som deres selvfølgelige og naturlige ansvar at engagere sig og at hjælpe til med at få barnet godt igennem skolen. For Carls mor var det ikke et alternativ *ikke* at følge med:

Jeg er også afhængig af at...fordi, ellers kan jeg ikke følge med (…) Jeg tror faktisk ikke, han ville kunne klare sig helt så godt og slet ikke på den lange bane, hvis jeg ligesom ikke var over ham herhjemme.

Dermed var det ikke bare skolen og lærerne, der var afhængige af forældrenes indsats; disse forældre var ligeledes afhængige af Forældreintra og så det som "en utrolig stor hjælp til at vide præcis hvor de egentlig er", som Fridas mor udtrykte det.

Et tema som gik igen i interviewene med disse forældre var således frygten for at "misse noget", at gå glip af information og derved ikke få forberedt barnet godt nok. Derfor var Forældreintra noget, som krævede en særlig bevågenhed, som Elias' mor fortalte:

Der er ting man fuldstændigt misser, hvis man har været tre dage væk fra Forældreintra [griner] (…) så er man fuldstændig ude af kampen i en uge efter (…). Man skal *hele tiden* være i overskud. Man skal hele tiden følge med for at være med i næste skridt, når der sker noget.

Moren søgte at håndtere Forældreintras indbyggede uforudsigelighed ved at være beredt og tjekke hyppigt; mindst én gang dagligt. Andre forældre tjekkede også næsten hver dag og nogle tjekkede to gange dagligt[5]. Af alle forældre i materialet var det således 'forkantsforældrene', som gik mest på Forældreintra. Også mere end de selv mente var nødvendigt for at følge med. Når de tjekkede så ofte, var det for at være på den sikre side. Helt sikker følte Regitzes far sig dog aldrig:

Jeg kan godt have en oplevelse af, og det har jeg nærmest hele tiden: Der ligger måske et eller andet dokument et eller andet sted, som jeg burde læse. Har jeg nu gjort det godt i forhold til at…være opdateret på hvad mit barn skal og ikke skal, og have lavet og *skal* lave?

Forældrenes håndtering af Forældreintra bar i tillæg også præg af en vis 'professionalitet' og af at have etableret regelmæssige rutiner omkring det. Christians mor havde i starten haft for vane at logge på hver eftermiddag, inden hun forlod sit kontor. Men så oplevede hun at misse en turbesked, der blev sendt ud om aftenen, og Christian mødte således op næste dag uden turtaske. Derfor tjekkede hun nu fast Forældreintra både morgen og aften, og hun sørgede desuden for at have nok tid til også at følge op med det samme, hvis noget krævede et svar eller en handling.

Samme systematik og grundighed kendetegnede forældrenes måde at håndtere ugeplanen og lektierne på; hos Elias printede de ugeplanen hver søndag og hang den op i køkkenet. Så konsulterede de den hver morgen for at huske de rigtige ting og igen hver eftermiddag for at se, om der var lektier. Særlige aktiviteter, begivenheder eller ting der skulle huskes sørgede de for at skrive op på deres familiekalender. Andre forældre brugte ugeplanen som 'lektiekontrol':

Jeg kan følge med i, hvad Benjamin skal lave og selvom han siger: *"Har du lektier for?", "Arj, det har jeg ikke", "Men har du tjekket?", "Nåååeh ja…"*. Så kan man lige hjælpe lidt til på den måde, ikk'?

Den viden, som ugeplanen gav forældrene, gjorde, at de som Benjamins mor kunne skubbe lidt på ved at spørge til lektierne og samtidig kende det rigtige svar. De kunne også, som Carls mor, bruge ugeplanen som 'tjekliste' og sige: "Hov, du mangler da lige at gøre det her færdigt på den her side" og på den måde sikre, at lektierne blev lavet.

I det hele taget var ugeplanen et vigtigt dokument, som forældrene brugte meget i det daglige. For Christians mor var den et uundværligt redskab:

(…) jeg bruger den som information til: Hvad skal Christian lave? Hvad har de for i den uge der kommer? (…). Vi bruger det så [de angivne bøger og sidetal i ugeplanen], og det er ikke hver dag, der er tid til det, men så tager vi lige bogen frem eller hører Christian: *"Hvad var det egentlig I havde dér i dag?"*

Ugeplanen gav moren mulighed for ikke bare at have et overblik, men også *indblik* i drengens lektier. Som de andre forældre havde hun et godt kendskab til fagbøger og læringsmål, og det var uproblematisk for hende at assistere ham fagligt og at undervise ham. Hun og de andre forældre havde med andre ord de kompetencer, som lektieassistancen krævede.

'Forkantsforældrene' var altså karakteriseret ved en meget pligtopfyldende og ansvarstagende håndtering af Forældreintra. Den organiserede tilgang til Forældreintra og evnen til at skabe et overblik og sætte tingene i system syntes at trække på kompetencer fra arbejdslivet, ligesom den grundige brug af ugeplanen og assistance med lektier trak på den kulturelle kapital, som de fleste havde i kraft af en lang videregående uddannelse og fra stillinger som eksempelvis ingeniør, psykolog og journalist. En del af disse forældre havde også meget økonomisk kapital[6]. Gennem en sikker afkodning af skolens krav og forventninger og lydig tilpasning til Forældreintra, kunne de således positionere sig fordelagtigt i feltet som meget involverede forældre. Deres høje grad af involvering i skolen bundede i en orientering mod at sikre barnets fremtidige uddannelse, og mod at foregribe eventuelle problemer inden de opstod. Deres dagsorden og skolens dagsorden var dermed den samme.

DISTANCERINGSSTRATEGIEN: IKKE AT TAGE HELE ANSVARET PÅ SIG

Forældre, der søgte at holde en vis distance til Forældreintra, ønskede også at sikre deres barns fremtidige uddannelse, men de havde en anden opfattelse af, hvad der skulle til og hvilken rolle de selv skulle spille. Disse forældre trak en tydeligere grænse mellem skole og hjem. De var generelt skeptiske overfor at skulle involvere sig i skolen, og Forældreintra repræsenterede derfor en forhindring snarere end en mulighed for dem. De omtalte systemet som "rodet" og "besværligt", som tidskrævende og var kritiske overfor den "voldsomme aktivitet", der var på det; "vi kunne jo ligeså godt sidde derovre ved siden af dem", som Simons mor sagde. Hun brød sig ikke om hele tiden at skulle stå til rådighed for skolen:

Jeg hader det! Hader det! (…). Det der med at os forældre, vi skal gå ind og tjekke det – nogle gange dagligt, fordi der er nogle gange, hvor at Morten måske kommer med en meddelelse klokken ni om aftenen. Som vi skal bruge til dagen efter. Og jeg *har* tjekket det klokken fire. Jeg tjekker det ikke to gange om dagen!

Forældrene fandt den stadige strøm af information og lærernes forventninger til dem urimeligt høje og ignorerede ofte både adviseringer og beskeder eller undlod at handle på lektieinformationen og de andre opfordringer til deltagelse. Om de fik tjekket nye beskeder eller konsulteret ugeplanen var ofte lidt tilfældigt, som Nannas mor fortalte:

Helt hånden på hjertet: Nogle gange glemmer jeg faktisk at kigge på den (…). Og så må jeg ærligt indrømme, at jeg kigger den hurtigt igennem: *"er der noget jeg lige skal være OBS på?"* Og hvis der ikke er det, så får jeg ikke gjort mere.

De andre forældre talte ligeledes om at være for trætte eller mangle lyst til at tjekke Forældreintra, at tiden smut-

tede eller at meget af informationen ikke angik eller interesserede dem. De kunne godt lide, at Forældreintra gav dem en generel viden om skolen og at de kunne tale med barnet om det, men følte ikke noget behov for at følge barnets skoleliv så tæt, som der blev lagt op til. Det var ikke fordi, de ikke forstod, hvad skolen og lærerne forventede af dem; de undlod blot at tage ansvaret på sig. Generelt så de det således ikke som deres men skolens ansvar, at undervisningen skulle lykkes. Og de overlod i større grad ansvaret for lektierne til barnet selv. Amirs mor betonede, at drengen først og fremmest selv måtte holde styr på ugeplanen:

(…) som forælder, jeg skal have ansvar om den ugeplan, men også min dreng. *Han* skal have ansvar om det.

Den holdning gik igen hos de andre forældre; det var ikke *dem*, som gik i skole, men barnet. "Vi *har* jo gået i anden klasse, det gider vi da ikke igen", som Simons mor protesterede. Forældrene havde således ikke organiseret Forældreintra i faste rammer og havde ingen rutiner med at hænge ugeplanen op eller konsultere den dagligt.

Til forskel fra 'forkantsforældrene' som var bange for at "misse noget", udviste disse forældre ikke samme bekymring, men udtrykte i stedet resignation overfor at følge med i alt. For Nannas mor var det slet ikke en del af hendes mulighedshorisont at forsøge at overkomme alt:

Jeg kan ikke sætte mig så meget ind i alle mine børns ting med hvad de laver i skolen, det går ikke (griner)

Forældre som distancerede sig fra Forældreintra og de krav og forventninger, som det formidlede, var altså karakteriseret ved en 'ulydig' og uorganiseret håndtering af det, hvor de ikke tilpassede sig feltets krav

Men det var ikke kun mængden af information, som syntes at udgøre en barriere for disse forældre. Et gennemgående tema i interviewene var, at ugeplanen var forvirrende, og at det var svært at hjælpe barnet; her udtrykte både Simons mor og Nannas mor afmagt:

Jeg er jo ikke uddannet lærer eller noget som helst. Hvordan pokker skal jeg sætte mig ned og få ham til at kunne det her? Få ham til at kunne forstå det her? Det har jeg lidt svært ved.

Jeg ved, der er rigtig mange forældre, der går *rigtigt* meget op i det der med lektier (…). Det gør jeg ikke på samme måde (…). Men det betyder også, at nogle gange sidder vi med en matematikbog, hvor jeg sidder og tænker: *"jeg forstår ikke, hvordan jeg skal undervise dig eller hjælpe dig med det her! Jeg fatter det ikke!"*

Maria Ørskov Akselvoll er sociolog og ph.d. studerende ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet

Forældrene havde med andre ord ikke de fornødne kompetencer til at kunne assistere sådan, som ugeplanen lagde op til.

En barriere syntes ligeledes at være mangel på overskud og energi til at involvere sig i skolen, og til at lade skolen 'fylde' i familielivet. For disse forældre lod andre problemstillinger i hverdagen til at overskygge skolens krav og forventninger. Amirs mor følte ikke, hun havde tid til at læse alt på Forældreintra, hun havde "masser af ting at tænke på", mens Simons mor følte der var "meget at se til", som alenemor til tre børn. De orienterede de sig mere i forhold til her-og-nu, end hvilken betydning deres distance kunne få for barnet på længere sigt. Der var således en konflikt mellem forældrenes prioriteringer og skolens dagsorden.

Forældre som distancerede sig fra Forældreintra og de krav og forventninger, som det formidlede, var altså karakteriseret ved en 'ulydig' og uorganiseret håndtering af det, hvor de ikke tilpassede sig feltets krav, men gennem deres afstandstagen samtidig gjorde modstand mod at tage ansvaret for barnets skolegang på sig. En modstand der også bundede i en afmagt overfor Forældreintras informationsstrøm og de ressourcer og kompetencer, som det forudsatte; ingen af disse forældre havde nogen fuldført uddannelse udover gymnasiet, og de var enten på kontanthjælp eller i jobs som eksempelvis buschauffør eller selvstændig gartner; jobs med beskeden eller usikker indtægt. De havde med andre ord ikke adgang til den kulturelle kapital eller professionelle kompetencer, som 'forkantsforældrene' kunne aktivere i deres brug af Forældreintra.

KONKLUSION

Når skolen involverer forældre gennem brugen af Forældreintra, stiller den samtidig krav. Krav til at forældre holder sig informeret og til, at de i det daglige assisterer med og administrerer barnets skolegang. Det er krav, som forudsætter tid, overskud og ikke mindst kompetencer; både kompetencer til at håndtere informationsmængden og den uforudsigelighed, som særligt ugeplanens fleksibilitet i skemaet medfører, såvel som kompetencer til at hjælpe barnet med lektier og læring i de forskellige fag.

De vidt forskellige strategier, som forældre i undersøgelsen benyttede sig af for at håndtere Forældreintra vidner om, at skolens digitale involveringsbestræbelser får meget forskellige betydninger i forskellige forældres hverdagsliv. For nogle forældre udgør Forældreintra en mulighed og en hjælp, for andre nærmest en forhindring og noget som vanskeliggør. For alle forældre er det tilsyneladende forbundet med at måtte finde frem til en måde at forholde sig til en altid nærværende forventning om involvering i skolen.

Min empiri peger på, at det er forældre med meget kulturel og til dels økonomisk kapital, som bedst formår at inkorporere Forældreintras tilstedeværelse og krav i deres hverdagsliv, som ønsker en tæt relation til skolen og som kan aktivere de kompetencer, der forudsættes for at involvere sig, sådan som skolen ønsker. De benytter sig af en foregribende strategi, som nok er arbejdsom, men som til gengæld understøtter barnets skolegang bedst muligt. Forældre som i modsætning har lidt kulturel kapital og ikke tilsvarende kan aktivere de rette kompetencer, lader til at distancere sig fra Forældreintras sta-

dige strøm af information, og benytter sig således af en strategi, der lader dem sætte en grænse for skolen, men som ikke i samme grad sikrer barnets skolepræstationer.

I den politiske involveringsiver og i udpegningen af forældre som en ressource for skolen overses det, at øget forældreinvolvering samtidig betyder øgede krav. Og det overses hvor forskellige forudsætninger forældre har for at imødekomme kravene og hvilke betydninger det får i deres hverdagsliv. Jo mere forældre søges inddraget i skolen, des større betydning får deres tilgang til særligt kulturel kapital. Intensiveringen af skole-hjem samarbejdet kan således bidrage til at reproducere eller ligefrem forstærke de sociale forskelle, som det er en grundlæggende ambition at udligne i den danske folkeskole.

LITTERATUR

Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012): Class and Cultural Capital – the Case of Class Inequality in Educational Performance. I *European Sociological Review*, 28: 607-621.

Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om uddannelsessystemet*. Gyldendals Bogklubber.

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, Aarhus Universitet.

Desforges, C. with Abouchaar, A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review.* Research Report RR433, Dept. for Education and Skills, UK.

Epstein, J.L. (2001): *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Lareau, A. (2011): *Unequal Childhoods – Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Palludan, C. (2012): "Skolestart – et følsomt forældrearbejde". I Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem relationer*. Aarhus Universitetsforlag.

Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.

NOTER

1 Oplyst af Itslearning som står for driften af Skoleintra (personlig kommunikation med produktchef Ole Windeløv 10/09/2015)

2 De fire strategier er 'Forkantsstrategien', 'Sorteringsstrategien', 'Overlevelsesstrategien' og 'Distanceringsstrategien'.

3 De interviewede forældre oplyste egen og evt. partners uddannelse, stilling, husstandsindkomst, samt egne forældres uddannelse og stilling

4 Fordelt over hele skoleåret

5 Gennemsnit over ugens syv dage

6 Faktisk befandt forældre med en brutto husstandsindkomst på over 1 mio. kr. årligt sig alle i forkants-kategorien

Pernille Juhl, Mette Elmose Andersen, Solmai Sofia Mikladal og Anja Hvidtfeldt Stanek

"JEG TROEDE BARE IKKE LIGE, DET LÅ VED MIG..."

INDDRAGELSE AF FORÆLDRE I DET TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE OM INKLUSION

Denne artikel handler om, hvordan forældre inddrages i det tværfaglige samarbejde om inklusion. Artiklens analyser er baseret på empirisk materiale fra observationer og interviews fra et forskningsprojekt, der udforsker to kommuners tværfaglige samarbejde med inklusionsopgaver på henholdsvis småbørns- og skoleområdet. Det empiriske materiale rejser spørgsmålet om, hvad der er på spil, når specialister og konsulenter i tværfaglige fora, med tilknytning til de pædagogiske praksisser, udpeger forældrene som ansvarsbærende i forhold til at løse børnenes problemer – selv når forældrene af de professionelle er udpeget som årsag til børnenes problemer

I 2012 vedtog et flertal i Folketinget, at der skal arbejdes for 'en omstilling til øget inklusion'. Som et led i at støtte kommunerne i denne omstilling til øget inklusion har Undervisningsministeriet sat forskellige initiativer i værk, der tænkes at kunne støtte kommunerne i processen. Det forskningsprojekt, denne artikel er baseret på, er ét eksempel på et sådant initiativ, idet projektet er finansieret af Undervisningsministeriet.

I forskningsprojektet har vi fire forskere fulgt de to kommuners arbejde med at etablere tværfaglige fora, der skal understøtte konkrete inkluderende processer i henholdsvis indskoling og dagtilbud.

I den ene kommune arbejder man indenfor småbørnsområdet med inklusion gennem tidlig opsporing og forebyggelse. Konkret har man etableret det, der her kaldes for en 'fremskudt indsats', som er et team af professionelle specialister med forskellige faglige baggrunde (fx sundhedsplejerske, konsulenter, psykolog, forskellige rådgivere m.fl.), der mødes regelmæssigt i én af kommunens vuggestuer. Personale og forældre har mulighed for at deltage på mødet og fremlægge en bekymring for et barn. Den fremskudte indsats er således kommunens forsøg på at implementere lovkrav om tidlig indsats og inklusion ved at bringe det tværfaglige samarbejde tættere på de konkrete sammenhænge, hvor de professionelle oplever, at problemer udspiller sig for børn. I kommunens beskrivelse af den fremskudte indsats står der, at *"Målet er en helhedsorienteret indsats*, [og] *… det er opnået, når der er skabt en oplevelse af et fælles sprog og en fælles begrebsforståelse"* (anonymiseret). I de kommende analyser af et konkret eksempel på tværfagligt arbejde, vender vi tilbage til og giver et bud på betydninger af målsætningen om at etablere et 'fælles sprog'.

For at forstå baggrunden for at sætte fagpersoner sammen i teams og flytte specialisterne ud i almenpraksisser kan vi kaste et blik på den seneste sociallov, Barnets Reform. I formålsparagraffen (§ 19) til denne, står der, at kommunalbestyrelserne skal udarbejde en sammenhængende børnepolitik, der har til formål *"… at sikre sammenhængen mellem det generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte"* (Servicestyrelsen 2011:71). I relation til dette er én af de væsentligste ændringer i socialloven, at der gives mulighed for at rådgivning og konsulentbistand kan bevilges, uden at der på forhånd skal gennemføres en børnefaglig undersøgelse[1] (Servicestyrelsen 2011:45). Den fremskudte indsats kan således ses som et eksempel på dette, hvor professionelle med specialviden om børn med særlige behov kommer ud i almenpædagogiskpraksis. Den fremskudte indsats og dermed det tværfaglige samarbejde kan dermed også ses som kommunens forsøg på at opfylde lovkrav i Barnets Reform om, at professionelle skal foretage relevant, sikker og tidlig problembestemmelse og yde målrettet bistand for at forebygge problemer (ibid.).

FORSKNINGSPROJEKTET

I forskningsprojektet[2] har vi gennem 6 måneder fulgt i alt tre børns forløb gennem deltagerobservationer, som et tværfagligt team i to forskellige kommuner har været involveret i. Vi har fulgt børnene i deres hverdag i dagtilbud/skole/SFO, og vi har i interviews spurgt de professionelle om, hvilke bekymringer der er for børnene, og

hvilken hjælp der er iværksat. På den måde har vi fået indblik i de forskellige måder, børnenes problemer er blevet forsøgt løst på, samt hvem der inddrages i og gøres ansvarlig for løsninger. Teoretisk er analyserne forankret i social praksisteori og kritisk psykologi, som bygger på et dialektisk syn på mennesker og omverden, og hvor menneskers handlinger forstås gennem et begreb om deltagelse i social praksis (fx Højholt 2001, Axel 2011). Artiklens analytiske udgangspunkt betyder, at samarbejde anskues som grundlæggende konfliktuelt, fordi de forskellige professionelle, der deltager i samarbejdet, anskuer det fælles problem, der samarbejdes om fra forskellige ståsteder og positioner i forhold til barnet – blandt andet fordi de møder børnene i forskellige situationer og har forskellige opgaver og ansvar for børnene. Denne problematik fordrer ifølge Axel (2011) koordinering af de forskellige parters viden om situationer og koordinering af indsatsen som forudsætning for samarbejdet.

I det følgende vil vi give et indblik i et forløb i den ene kommune, hvor der er udpeget en bekymring for en lille pige, Sofie, på knapt to år i vuggestuen. Eksemplet er valgt, fordi det illustrerer nogle fælles pointer fra alle de tre børns forløb, vi har fulgt. Vi skal se, hvordan det tværfaglige samarbejde kommer i spil igennem den 'fremskudte indsats' – det vil sige det tværfaglige team af specialister og konsulenter, der regelmæssigt samles i vuggestuen i et mødeforum, hvor pædagoger og forældre kan deltage i en del af tiden på mødet og fremlægge en problemstilling, som de ønsker sparring i forhold til. De følgende analyser er baseret på forskellige typer af empirisk materiale - både uddrag fra et tværfagligt teammøde, hvor en problematik omkring Sofie diskuteres og uddrag fra interview med en pædagog fra vuggestuen.

I vuggestuen beskriver pædagogerne, hvordan Sofie gennem en periode har grædt meget ved aflevering om morgenen og i løbet af dagen, når personalet forlader det rum, Sofie er i. Derudover beskriver de, at Sofie river de andre børn i håret og tager deres legetøj og løber væk med det. Pædagogerne er bekymrede over det, fordi de andre børn er begyndt at trække sig væk fra Sofie. Pædagogerne har forsøgt at forhindre den begyndende eksklusionsproces i børnegruppen – eksempelvis ved at tage Sofie med i mindre grupper, sådan at de kan være tæt på og støtte op om samspillet mellem hende og nogle få andre børn.

PROBLEMFORSKYDNING

På trods af de tiltag, vuggestuen sætter i værk med de små grupper, voksenstyring m.m., fortsætter Sofie med at være ked af det. Pædagogerne beskriver, at hun især i en stor gruppe børn har det svært med de andre børn. Pædagogerne har også talt med Sofies mor, der deler bekymringen over de problematiske situationer, pædagogerne beskriver. Pædagogen foreslår derfor moren, at hun skal komme til møde med det tværfaglige team i vuggestuen. Som det ses i det følgende forbinder pædagogerne pigens problemer i vuggestuen med, at hendes far arbejder i udlandet, og at han derfor er væk i lange perioder. Pædagogerne mener, at problemerne startede, da faren for nyligt rejste. Med det følgende uddrag fra mødet sætter vi fokus på de forskellige forståelser af problemet, der kommer frem på mødet.[3]

Mødet indledes med en præsentationsrunde af de forskellige deltagere

(Sofies mor, psykolog, socialrådgiver, tværfaglig konsulent, primærpædagog i vuggestuen, pædagogisk leder) og fortsætter derefter således:

Mødeleder: Ja, så tænker jeg, vi skal høre, hvorfor vi sidder her i dag. Har du noget, du vil fortælle i den anledning?

Moren: Ja øh, jeg tror, at det er efter hendes far er rejst […] Han har lige været her […] der var de jo faktisk sammen hele tiden de sidste tre måneder, og hun er meget glad for sin far […] så har hun nok haft [det] lidt svært efter…

I det følgende spørger mødelederen uddybende ind til det, moren fortæller – herunder hvordan Sofie reagerer. Moren fortæller om situationer, hvor Sofie bliver ked af det, når hun skal sige farvel til nogen. Pædagogerne bekræfter, at de oplever samme problem i vuggestuen. Desuden oplever både moren og pædagogerne, at Sofie gør noget, hun ikke må – for eksempel skubber de andre børn, når hun er i situationer, hvor nogen forlader det rum, hun er i. I de følgende uddrag spørger den tværfaglige konsulent til morens forhold til faren:

Tværfaglig konsulent: Og hvad så nu, nu er han rejst og hvordan? Kommer han tilbage eller?

Moren: Altså, planen var lidt, at han skulle komme nu her… Men lige nu kører det nok ikke så godt... så… […] Jeg tror bare, det handler mest om Sofie…

[…]

Tværfaglig konsulent: Jo mere afklaret, du kan blive med din situation, jo hurtigere vil Sofie komme i trivsel. … Og jeg tænker, hvis du har kærlighed til hendes far, og tænker jamen ham vil du egentlig gerne dele dit liv med, så kan det jo blive et livsvilkår for jer. Men du skal jo kunne trives i det og have det godt med det…

Mor (græder): Jeg var faktisk ellers ret afklaret med det … at han var væk i lang tid, og at det var sådan det var… jeg blev først ked af det efter … det var først efter, at pædagogen sagde, at Sofie reagerer så dårligt på det. Det var først, da I fortalte det med, at hun var mere ked af det, at jeg selv blev i tvivl og blev ked af det. […]

Det, der er vigtigt at lægge mærke til her, er morens og de professionelles forskellige forståelser af, hvad der har skabt problemerne, og hvad der kan være løsningen. De professionelle synes at være enige i, at Sofies problemer i vuggestuen skyldes morens usikkerhed, fordi hendes forhold til faren er uafklaret. De lader også til at være enige i, at det, der skal til for at løse Sofies problem er, at moren skal blive afklaret med sin situation og finde ud af, hvad hun vil. Moren fortæller derimod, at det først var, da vuggestuen fortalte om Sofies handlinger, at hun blev i tvivl om forholdet til faren. Det er altså i følge moren ikke i sig selv det, at faren ofte er væk, der har gjort moren usikker. Det er derimod pædagogernes bekymring og forståelse af, at farens arbejdsvilkår er årsagen til Sofies handlinger, der er med til at forstærke morens bekymring. Teamet forsøger at nuancere og udforske, hvorvidt der kunne være andre forklaringer på Sofies mistrivsel:

Socialrådgiver: Kunne der være nogen forandringer i vuggestuen, som kunne indikere, at der var sådan lidt god grund til, at Sofie reagerer, som hun gør?

Pædagogen: Nej, det synes jeg ikke, man kan sige. Vi gør, som vi har gjort hidtil ikke også? (henvendt til pædagogisk leder, som bekræfter). Altså, små grupper,

[…] tydelige voksne […] Så jeg synes ikke, vi kan se en forandring.

Tværfaglig konsulent: Hun [Sofie] er jo i sorg. Hun savner sin far… Og det kan vi ikke tage fra hende, andet end at du [moren] skal blive afklaret inde i dig, tænker jeg. Og når du er det, så kan I være sammen med Sofie om, at det er sådan her, det er.[…] afklaringen skal findes inde i dig. Og når du har fundet den, så skal du være tydelig overfor din pige, at nu er det sådan, det er.

[…]

Socialrådgiver: Alt afhænger jo af, hvad du [moren] gør, og hvordan du håndterer det. Hun [Sofie] bliver forvirret, hvis du er forvirret.

På trods af at de professionelle i det tværfaglige team her forsøger at nuancere og spørge mere bredt ind til problemet – for eksempel om der er nogle forandringer i vuggestuen, forsvinder disse nuancer ud af billedet, sådan at både moren og de professionelle lader til at drage den konklusion af mødet, at løsningen på problemet ligger hos moren ('jo mere afklaret du kan blive'). At moren skal blive afklaret ses altså som vejen til, at Sofie igen kan komme i trivsel. Sofie lever et familieliv, hvor det er en betingelse, at den ene forælder ofte rejser væk i længere tid. Det er ikke et forbigående problem, der skal afklares og ordnes og løses men derimod et vilkår i Sofies familieliv. Et relevant spørgsmål at udforske sammen med moren kunne være, hvordan vuggestuen kunne bidrage til at støtte Sofie i hendes hverdagsliv, hvor den ene forælder ofte er væk? Dette spørgsmål udforskes dog ikke sammen med moren som en del af en mulig løsning.

Pædagogen og den pædagogiske leder fortæller kort, hvordan de arbejder, og at det virker godt (blandt andet med små grupper). Det tværfaglige team efterspørger ikke konkrete eksempler på de situationer, hvor Sofies problemer udspiller sig – fx med spørgsmål som: Hvad sker der rundt om Sofie? Hvad er hun optaget af? Hvad gør hun? Hvad gør børn og voksne rundt om hende? Vuggestuens forståelse af, at Sofies problemer skyldes, at moren er ked af det over, at faren er rejst, udfordres således ikke. Vuggestuens praksis omkring Sofie fremstilles og godtages på mødet som et forsøg på at løse et problem, hvis årsag skal findes udenfor vuggestuen (nemlig i familien).

De gode intentioner om forældreinddragelse synes dermed at spænde ben for sig selv, fordi forskellige forståelser at problemet ikke får plads på mødet.

Dette synes paradoksalt, når moren peger på, at hun først blev ked af det, *efter* at vuggestuen bragte problemet på banen. Én udfordring på mødet ser dermed ud til at være at holde en nuanceret, åben og kompleks problemforståelse åben og udforske, hvordan problemstillingen udspiller sig i Sofies forskellige livssammenhænge. En anden udfordring ser ud til at være, at ansvaret for løsningen entydigt placeres hos moren. De gode intentioner om forældreinddragelse synes dermed at spænde ben for sig selv, fordi forskel-

lige forståelser at problemet ikke får plads på mødet. En mulighed for at overskride dette problem kunne være mere systematisk at have en forståelse af, at børn lever et sammensat liv, og at problemer i dagtilbud også kunne handle om dynamikker mellem børnene dér, og muligheder for at styrke børns deltagelsesmuligheder dér, kunne afsøges og gøres til genstand for lige så stor udforskning som familielivet og morens dilemma. I forhold til børn som Sofie, der er bekymring for, kan det ligge snublende nær at tro, at vi på forhånd ved, hvad børns konflikter handler om, ligesom årsagerne til børns gråd, konflikter m.m. ofte placeres i andre sammenhænge – særligt udpeges familien som det sted, professionelle kigger hen først, når der opstår bekymring for børn, og der opstår det, Højholt kalder for en problemforskydning (Højholt 2001). Flere undersøgelser har vist, hvordan forældrene ofte bliver udpeget som både årsagen til deres børns problemer og også bliver placeret med ansvaret for at løse problemerne – særligt i situationer, hvor de professionelle oplever sig magtesløse. Hein skriver eksempelvis: *"… der blev peget tilbage på barnet eller dem selv som forældre, både når det gjaldt problemernes årsag og ansvaret for deres løsning"* (Hein 2009:86). Egelund og Tetler peger på samme tendens i samarbejdet mellem forældre i udsatte positioner og professionelle (hos Røn Larsen et Al. 2014). Tilbage til afslutningen på mødet:

Tværfaglig konsulent: […] Jeg håber, det har givet dig lidt med, ellers skal du komme igen.

Moren: Det har det… Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig, vil jeg sige.

Tværfaglig konsulent: Nej det er også så irriterende.

[flere griner] […]

Da moren har forladt mødelokalet:

Tværfaglig konsulent:… det er jo tankevækkende, at hun [moren] siger her til sidst med: "Jeg havde ikke lige tænkt, den lå ved mig". Det er jo der, vi lander den tit. Så hun må hjem i tænkeboks. Det er jo også en svær situation…

Her medgiver den tværfaglige konsulent, at det er en svær situation, moren står i, men det diskuteres ikke, hvorvidt nogle af de professionelle kunne tænkes at bidrage og hjælpe moren. Samtidig er det paradoksalt, hvordan konsulenten peger på, at den (både problemet og løsningen) 'tit' lander hos forældrene.

Nogle uger efter det tværfaglige møde fortæller Sofies pædagog i et interview om sin oplevelse af den hjælp, moren fik på det tværfaglige møde:

Pædagogen: … jeg […] tænker, at det var en stor mundfuld for hende… at hun skulle ligesom finde ud af, 'hvad vil jeg med mit liv', og det er jo også et stort spørgsmål".

Pernille Juhl: Var du enig i det?

Pædagog: Altså, da de sagde det, kunne jeg sagtens se idéen i, at hun ligesom skulle finde ud af, hvad det var hun gerne ville. Men når vi så efterfølgende er kommet til at snakke om det, så synes jeg i hvert fald, at det er én af de der ting, som vi i hvert fald skal ind og hjælpe noget mere med. At finde ud af: 'Jamen kan jeg finde ud af sådan et stort spørgsmål her, ikke også? og hvad kan jeg ellers gøre?' […]

Pædagogen giver her udtryk for en eftertænksomhed, hvor der dukker tvivl og usikkerhed op om, hvorvidt moren

Pernille Juhl er adjunkt ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet
Mette Elmose Andersen er lektor ved Institut for Psykologi på Syddansk Universitet
Solmai Sofia Mikladal er forskningsassistent ved Institut for Psykologi på Syddansk Universitet
Anja Hvidtfeldt Stanek er adjunkt ved Institut for Psykologi på Syddansk Universitet

nu kan afklare spørgsmålet alene, eller om hun måske skulle snakke med nogen om det. Hun fortæller også, at hun selv nok er den, der har den bedste relation til moren. Pædagogens refleksion her kunne eksempelvis på mødet have været et udgangspunkt for at inddrage flere i ansvaret for problemløsningen. Eksempelvis ved at pædagogen og moren regelmæssigt kunne mødes om, hvordan de i vuggestuen kunne støtte ekstra op i de perioder, hvor faren lige er rejst. Når Sofies trivsel så entydigt knyttes til, at moren bliver afklaret, efterlades moren med en stor opgave, der alene hviler på hendes skuldre. Den problemforståelse placerer årsagen og løsningen hos moren, mens ingen af de professionelle får opgaver. Det er pædagogen, der efterfølgende reflekterer og kommer frem til, at moren måske er efterladt med en opgave, der 'er en stor mundfuld'. Der kommer altså her i interviewet med pædagogen flere nuancer frem i forhold til, hvordan problemet kan løses, og hvordan moren måske kan have brug for, at nogle af de professionelle involverer sig i løsningen. Nuancerne, der kommer frem i interviewet, står i modsætning til mødet i det tværfaglige forum. Her blev de forskellige åbninger for at brede problemforståelsen og handlemuligheder ud, der trods alt kom frem, meget hurtigt lukket igen. Nuancerne i problemforståelsen så på mødet ud til at forsvinde til fordel for en fælles enighed om, at løsningen er, at moren bliver afklaret.

GRUNDE TIL PROBLEMFORSKYDNING?

Med Axels begreb om konfliktuel kooperation er bestræbelserne på at opnå et fælles sprog som forudsætning for samarbejdet en kontraproduktiv målsætning. Ifølge Axel er det nemlig et grundvilkår, at forskellige parter vil have forskellige perspektiver på det fælles problem, der samarbejdes om (2011). Det skyldes, at de forskellige voksne har forskellige opgaver i forhold til børn, og de møder børnene i forskellige sammenhænge (ibid.). Ifølge Axel har hver part i samarbejdet derfor en særlig lokal viden, der bidrager til den samlede forståelse af problemet (2011). Snarere end at udrydde uenigheder og lokale forståelser, er der med Axel netop brug for at bringe forskellige perspektiver på problemet i spil, fordi disse perspektiver bidrager til en sammensat viden om problemet. Set i dét lys kan kommunens bestræbelser på at opnå et fælles sprog synes paradoksale, fordi det lægger op til, at de professionelle skal have samme problemforståelse for at kunne iværksætte en 'målrettet indsats', som loven foreskriver (Servicestyrelsen 2011). På

Snarere end at udrydde uenigheder og lokale forståelser, er der med Axel netop brug for at bringe forskellige perspektiver på problemet i spil, fordi disse perspektiver bidrager til en sammensat viden om problemet.

mødet fremstår de professionelle enige om, hvad problemet er, og at det alene er moren, der er nøglen til løsningen (ved at blive afklaret). Den eneste, der på mødet forsøger at formidle et andet perspektiv på problemet, er moren, og hun står alene. Det er først efter mødet, at pædagogen eftertænksomt rejser spørgsmålet om, hvorvidt moren mon alene kan løse problemerne omkring Sofie ("vi skal hjælpe hende noget mere"). Disse uenigheder og tvivl gled ud i det tværfaglige samarbejdsforum.

AFSLUTNING

I artiklen har vi peget på, hvordan det er moren, der alene får ansvaret for at løse vanskeligheder omkring hendes barn i vuggestuen. Pointen er ikke, at forældre ikke er en del af løsningen – tværtimod. Det, vi vil frem til, er to ting; for det første at de professionelle og de muligheder de har for at støtte op om børnene andre steder end i familien, glider ud af fokus. For det andet, at det er bemærkelsesværdigt, hvordan ansvaret lægges hos forældre, der af de professionelle er udpeget som årsag til problemerne.

Vi har i artiklen peget på, hvordan der synes at være gode grunde til den problem- og ansvarsforskydning, der finder sted, hvis vi kigger på de ændringer i lovgivning på det socialpolitiske område, og dermed på de ændrede betingelser, der stilles til de professionelle om tidlig opsporing, sikker problembestemmelse, hurtig hjælp fra de relevante fagpersoner. I forbindelse med disse ændringer har vi vist, hvordan det synes sandsynligt, at kommunernes fokus på at skabe et fælles sprog og fælles begreber med henblik på fælles forståelser af problemerne og dermed mere enkle løsninger kan hænge sammen med de nævne politiske krav om sikker, præcis og tidlig indsats. Samtidig rammer disse bestræbelser ind i et vilkår for professionelt arbejde på børneområdet i form af, at de professionelle netop har forskellige forståelser af børnene, af hvad problemerne handler om, og dermed også forskellige opfattelser af, hvad der er relevante løsninger. Når denne forskellighed ses som en forhindring for, at det tværfaglige samarbejde kan fungere snarere end som et grundvilkår for samarbejde mellem forskellige faggrupper (Axel 2011), bliver det vanskeligt at finde løsninger indenfor de professionelle praksisser. Dette kunne være et bud på at forstå, hvorfor pilen peger på forældrene. Et mål for det tværfaglige samarbejde må i stedet være at inddrage så mange forskellige perspektiver på problemerne (herunder forældrenes) som muligt og dermed bidrage til en nuanceret forståelse af problemerne. Med andre ord må det tværfaglige samarbejdes styrke netop ligge i kompleksiteten og forskelligheden i den viden, et sådant mødeforum har mulighed for at skabe. En forskelligartet (konfliktuel) viden, der må koordineres, ligesom ansvaret for at støtte børnene må fordeles mellem de relevante parter, der møder børnene i deres forskellige livssammenhænge.

REFERENCER

Axel, E. (2011): Conflictual Cooperation. I: Nordic Psychology, vol., 20, nr. 4, p. 56-78.

Hein, N. (2009): Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I: Kofoed, J. og Søndergaard, D.M. (red.): *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels forlag, p. 59-98.

Højholt, C. (2001): Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis. København: Gyldendal.

Ratner, H. (2012): Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School.

Røn Larsen, M. et Al. (2014): Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse, Undervisningsministeriet.

Servicestyrelsen (2011): Håndbog om Barnets Reform.

NOTER

1 Konsulentbistand er flyttet fra § 52 til § 11 i Lov om Social Service.

2 Forskningsprojektet er et praksisforskningsprojekt, hvor forskere og praktikere gennem fælles udforskning af problemstillinger udvikler viden gennem regelmæssige møder og gennem interviews. Det empiriske grundlag for artiklens analyser er dermed referater fra disse møder, interviews med professionelle fra almen- og specialområdet, observationer fra tværfaglige mødefora, deltagerobservationer med børnene og interviews med forældre.

3 Mette Elmose Andersen deltog i mødet og optog mødet på diktafon.

Iram Khawaja og Hanne Knudsen

BEKYMRINGSSAMTALEN

DA SKOLEN BLEV FACILITATOR AF FORÆLDRE-SAMARBEJDE OM ELEVENS SELVINKLUSION

I artiklen analyserer vi en samtale om en 7. klasses folkeskoleelev, som har højt fravær. Vi viser, at det er blevet et ideal, at man samler mange professionelle med forskellige fagligheder for at afsøge problemerne og derigennem skabe nye løsningsmuligheder. I den samtale, vi analyserer, opstår en fælles forståelse, som går på, at problemet er elevens manglende selvtillid, dynamikkerne i familien og moderens tendens til depression. Den tværprofessionelle og problemafsøgende samtaleform kommer på den måde til at rette sig mod at se problemer med inklusion som et spørgsmål om at få elev og forældre til at tage ansvar for elevens selvinklusion. Vi rejser med artiklen spørgsmålet om, hvorvidt dette er særligt for denne samtale, eller den er eksempel på en mere generel tendens: En tendens til at problemer ses fra mange faglige vinkler, der alle har det til fælles, at løsningen placeres i familien, idet elevens selvforhold ses som forudsætning for elevens inklusion i folkeskolen.

Det er et udbredt ideal, at så mange forskellige professionelle som muligt skal være til stede, når der er møde om skolebørn i/med problemer. Forældrene inviteres til at deltage i møder, hvor en hel række forskellige professionelle byder ind med deres syn på problemet.

Vi har undret os over dette ideal: Hvorfor er det tilsyneladende så vigtigt, at så mange fagligheder som muligt er 'inde over', og hvorfor skal de mødes på samme tid? Hvordan forventes de forskellige fagpersoner at forholde sig til hinanden? Hvorfor inviteres barnet ofte med? Og hvad bliver forældrenes rolle i mødet?

Paradoksalt nok virker det til, at den tværprofessionelle tilgang til trivsels- og inklusionsproblemer primært resulterer i en fordring til barnet om at arbejde for at inkludere sig selv

Tidligere var det muligt at se elevens 'tilpasningsproblemer' til skolen og lærestoffet som noget, lærer og skoleleder kunne hente rådgivning til hos eksperter som skolepsykolog og skolelæge (se fx Husén 1957, kap. 8). Skolen var den centrale aktør, der "sad for bordenden" og trak særlig ekspertise ind, når en elev havde læsevanskeligheder, var aggressiv eller på anden vis ikke tilpassede sig skolen og undervisningen. Forældrene var til stede for at blive informeret, give deres samtykke til beslutninger, samt få ideer til, hvordan de kunne bakke op om indsatsen for deres barn.

Med idealet om at se barnets eventuelle problemer i form af manglende trivsel eller inklusion som noget, der ikke blot handler om barnet, bliver både den tværprofessionelle indsats og forældrenes bidrag centralt. Fokus er ikke et barn med problemer men et barn i problemer, og fællesskabets betydning ses som afgørende. Paradoksalt nok virker det til, at den tværprofessionelle tilgang til trivsels- og inklusionsproblemer primært resulterer i en fordring til barnet om at arbejde for at inkludere sig selv, og til forældrene om at arbejde for familiens bidrag til barnets selvinklusion.

VALG AF EMPIRI OG ANALYTISK TILGANG

Artiklen baserer sig på forskningsprojektet Inklusion og forældresamarbejde, som vi har arbejdet på i perioden august 2014- juni 2015 i tre kommuner. Empirien for denne artikel udgøres af observation af en bekymringssamtale omkring en 13 årig pige. Bekymringssamtalen er ikke eksemplarisk i sin udformning men den indeholder en praksisform og nogle forståelser omkring tværprofessionalisme og inklusion, som vi har set gå igen på tværs af de tre kommuner samt i pjecer og andre policytekster. Samtalen kan derfor vise noget om de aktuelle idealer om tværprofessionelt samarbejde

samt om de mulige konsekvenser af denne form for forældresamarbejde. Den konkrete samtale lever på nogle punkter op til de aktuelle idealer: det at man samler de forskellige fagpersoner og har en afsøgende tilgang er ideelt. Den er samtidig ikke ideel, idet der kun på nogle punkter spørges efter ressourcer og opretholdende faktorer, ligesom det at kun få af deltagerne har mødt Maja er blevet udpeget som mangler af de praktikere, vi har præsenteret analysen for.

Vi inddrager desuden pjecen "Kommuners indsats mod langvarigt fravær", (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012). Det gør vi, fordi argumenterne her står mere udfoldet og sammenhængende, end de kommer frem ved interview og i praksis. Vi arbejder ud fra en forståelse af, at det er de samme idealer, der gør sig gældende i lokale praksisser og i pjecer samt andre policytekster. Forskellen er, at argumenterne i policytekster som regel er mere udfoldede og dermed kan belyse praksis. Til gengæld giver observationer af praksis blik for, hvordan idealerne udspilles, samt hvordan de spiller sammen med andre indsatser.

Bekymringssamtalen analyseres som en social styringsteknologi (Foucault 1988), som producerer skole, hjem, elev, tværfaglighed m.m. på særlige måder. Social styringsteknologi definerer vi som en rutiniseret og dermed gentagelig organisering af sociale relationer med et indbygget formål og en afgrænset vifte af antagelser om kausale sammenhænge (se også Knudsen 2010). En social styringsteknologi indsætter og søger at minimere forskellen mellem en virkelig og en ønsket tilstand. Bekymringssamtalen analyses således ud fra en nysgerrighed om, hvad der styres henimod når der arbejdes for inklusion, hvem der skal styres på i denne ambition og hvordan man konkret gør det i forhold til idealet om det tværfaglige samarbejde.

Selve dét at mødet imellem de forskellige faggrupper er organiseret som en samtale er en styringsteknologi, der ikke blot skal ses som "et redskab, som den ene part bruger til at styre den anden med, men er en magtteknologi, som sætter ledelsesrummet på en ny facon, former bestemte subjektpositioner og kræver bestemte typer selv-ledelse af de involverede" (Villadsen 2007,s. 161). Denne selvledelse går bl.a. på at lede sin egen faglighed men samtidig også at overskride denne faglighed. Selvledelsen går også på at bidrage til de andres selvledelse.

SAMORDNING

"Publikationen er en opfordring til at betragte langvarigt, ulovligt fravær fra skolen som et fælles problem. Det er et ansvar, der i sidste ende kalder på en samordnet kommunal indsats." (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: 5) Kodeordet er "samordnet"; der er ikke én forvaltning eller institution, som i udgangspunktet har ansvaret/retten til at definere og løse problemet.

En af pjecens cases er netværksmøder i Gladsaxe Kommune. Disse minder om bekymringssamtalen, idet viceskolelederen indkalder forældrene til møde sammen med en netværksgruppe på 5 til 10 fagpersoner. Ved mødet deltager efter behov skolens personale, en socialrådgiver fra Familie og Rådgivning, en medarbejder fra barnets fritidsordning og en psykolog fra PPR. Mødet munder ofte ud i en handleplan, som kan iværksættes med en tværfaglig indsats. Netværksmødet beskrives således:

"I Gladsaxe Kommune har man som sin ambition at sætte massivt, tværfagligt ind over for børn, som ikke trives i skolen. Nogle gange er det et job til en ledig forælder mere end støtte rettet direkte mod barnet, der kan være brug for." (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: 12)

Det anses således som vigtigt ikke kun at se på skolen, når en elev har højt fravær; problem og løsning kan findes helt andre steder, og gennem samtalen kan det afsøges, hvad problemet handler om, og hvem der er de relevante aktører. Om det fx er jobcentret, der sidder med nøglen til en løsning.

"Det, der først og fremmest afgør, om projektet lykkes, er, i hvilken grad netværksgruppen opnår en fælles forståelse med forældrene om, hvad der konkret er aftalt, og hvad der nu skal ske." (ibid.) Denne sætning er interessant, idet netværksgruppen fremstår som én part over for forældrene. Det må i sig selv være udfordrende at få en netværksgruppe på op til 10 personer med forskellig faglig baggrund til at se ens på problemet. Spørgsmålet er da også, om dette er målet, eller om målet primært er den anden halvdel af sætningen, nemlig at få forældrene til at acceptere den 'fælles forståelse'. Der er ikke et sted, hvorfra forvaltningen som helhed kan samordne, og derfor har den brug for, at forældrene tager ansvar for både at se sig selv gennem velfærdssystemernes øjne og at prioritere, hvordan de bedst bidrager til barnets inklusion. Det bliver forældrenes opgave at "samordne".

Vi vil nu vende tilbage til bekymringssamtalen for at se, hvordan afsøgninger og åbninger af problemforståelser finder sted, og hvordan der arbejdes for en fælles forståelse og fastlæggelse af handlingsplan i en konkret samtale.

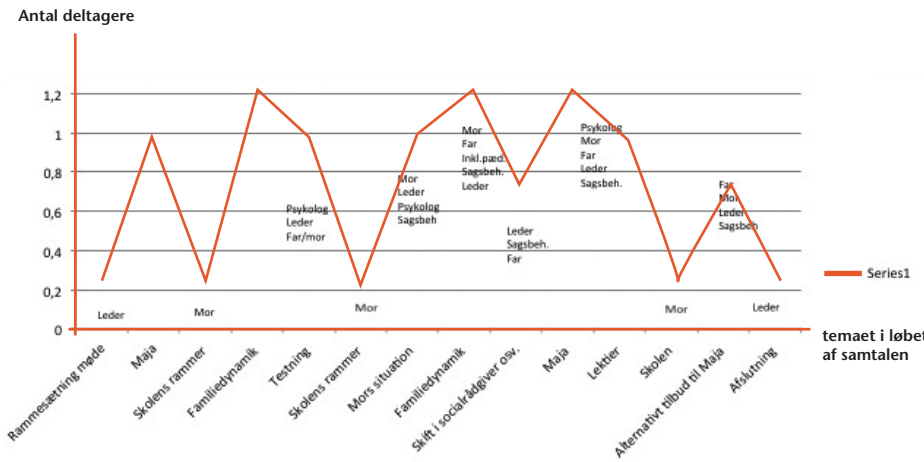
BEKYMRINGSSAMTALEN

Vi er i et mødelokale i den nybyggede del af skolen med store vinduer og et langt mødebord. Omkring bordet sidder skoleleder, psykolog, inklusionspædagog, sagsbehandler, matematiklærer, mor og far. Barnet, Maja, som går i 7.klasse, var også inviteret med, men hun var syg den dag og deltog ikke. Bekymringen sådan som den udtrykkes fra skolelederes og inklusionspædagogens side går på Majas høje fravær fra skolen og hendes ringe kontakt med de andre elever. Maja har gået på en mindre grundskole, som kun går op til 6. klasse før hun flyttede over på denne skole. Vi er halvvejs inde i skoleåret, da denne samtale arrangeres af skolelederen.

SAMTALENS FORLØB

Samtalen bliver rammesat af skolelederen til at skulle foregå i runder, hvor første runde er en afdækning og undersøgelse af, hvorvidt der er et problem imens anden runde spørger "hvad vi skal gøre ved det?". Man kan sige, at runderne på denne måde tilgodeser at alle omkring bordet bliver hørt, og der bliver anlagt en udspørgende, åben og nysgerrig tone fra starten som kan føre til en potentiel fælles forståelse af hvad der er på spil med Maja. I løbet af samtalen løber runde 1 indover runde 2, idet man allerede begynder at tale om løsningstiltag i snakken om, hvad problemet er. Det er i denne forbindelse interessant, at samtalen meget lidt handler om Majas fravær fra skolen men i stedet handler om hendes liv med sin mor og far og storesøster. Det bliver tydeligt i vores tværgående analyse af samtalens temaer, og hvem der tager del i og byder ind i forhold til disse temaer i løbet af samtalen. Her ses et interessant mønster som er

MODEL #1



gengivet i model 1. Fokus i samtalen skifter overordnet set imellem Maja, Majas familiedynamik, moderen, skolen, forvaltningen/organisering og de løsningstiltag, der kan igangsættes så som paragraf 50 undersøgelse og psykologiske tests.

Hvis vi ser på hvor i samtalen størstedelen af deltagerne byder ind, og hvor man kan tale om en øget intensitet i samtalen, er det omkring temaer, der har at gøre med Maja, moderen og familiedynamikken. I forhold til sidstnævnte er det særligt problematikken omkring en lidt for styrende storesøster, der foranlediger en reaktion fra næsten alle parter i samtalen. Et andet tema, der rejses men ikke for alvor 'slår igennem' i samtalen, er temaet om skiftende lærere, skiftende socialrådgivere, en familieterapeut som ikke dukker op i familien, og skolelederen som er ved at stoppe. Når talen falder på skolen i form af de strukturelle rammer, som Maja indgår i, hvor der ifølge moren ofte er tale om uforudsigelighed og konstant ændrede skemaer og planer, ses en ringe interesse fra de andre deltagere omkring bordet. Moderen fortæller f.eks.

"Og det er fuldstændig rigtigt det der med, at hun har svært ved de der forandringer. Hun kan ikke hele tiden forholde sig til noget nyt og noget nyt hele tiden, det er simpelthen rigtig svært for hende. Hun har brug for noget mere tryghed, noget der ikke er så voldsomt – altså stort og forvirrende. Der skal være sådan lidt mere ro på. Det er også det, der gør, at hun svinger meget. For eksempel, så er de lige begyndt, så er der en emneuge, og alting rykkes rundt, og alle de der uger, hvor alting rykker rundt og rykker rundt,

der skal hun hele tiden forholde sig til det igen og igen"

Italesættelsen af skolen som et sted, hvor det kan være svært for Maja at komme, tages dog ikke op af nogen af de tilstedeværende fagpersoner. I stedet fokuseres der på moderens manglende overskud og mulige depression, storesøsterens indblanding i og kontrol over Majas liv samt den manglende støtte familien har fået fra kommunens side. Et andet fokus, der dominerer, er Majas svingende selvværd, manglende evne til at indgå i større sammenhænge samt muligheden for, at hun har nået sit "kognitive loft" eller om der er tale om "depression" sådan som det udtrykkes af psykologen.

Styringens genstand bliver på denne måde de forståelser der gør sig gældende om problemet med Maja, samt mere specifikt familien, moderen og Maja, imens at skolen som tema i samtalen forsvinder, selvom moderen tager det op flere gange. Sagt på en lidt anden måde, så er dem der bliver udpeget som problemer og som samtalen styres hen imod familien og barnet. Man kan i denne sammenhæng spørge, hvad der muliggør en sådan styring og problemforskydning fra skole til hjem og barn? Hvad er det for måder at tænke og gøre tværfaglighed og inklusion der er på spil, hvem anses for at have en relevant viden, og hvem ses som dem, der har nøglen til at sikre Majas inklusion i skolen? Der er nogle bestemte problemkonstruktioner og vidanspositioner der tages op i samtalen, imens andre så at sige dør hen. Der peges ikke på skolen men på familieafsnittet i kommunen som den del af kommunen, der kan bidrage til Majas inklusion i skolen. Hvad kan det skyldes? Hvordan kan højt fravær – fra skolen – entydigt blive et spørgsmål om dynamikker i familien?

Vi har to bud på det spørgsmål: Det ene er, at det er det mindst konfliktuelle for de tilstedeværende fagpersoner. Idealet er, at der opnås en fælles forståelse af problemet, og her kan man forestille sig en vis berøringsangst fra skolen, psykolog og socialrådgiver i forhold til at placere problemet i skolen. Det andet bud på, hvorfor problemet placeres i familien og ikke i skolen, handler om forståelsen af inklusion. Her er vores bud, at der aktuelt er et ideal om selvinklusion, som betyder at barnets selvforhold ses som forudsætning for inklusion i skolen. Hvor specialpædagogikken rettede sig mod at kategorisere barnet og give det den relevante form for særtilbud, virker det til, at inklusionsdiskursen har som ideal, at alle børn er særlige og at alle kan deltage i fællesskabet, hvis deres selvværd er i orden, og hvis læringsmiljøet er tilstrækkelig anerkendende. Logikken her går på, at det er Majas selvværd, der er problemet, og at det må skyldes familiedynamikken og moderen. Man kan i denne forbindelse tale om en særlig "psykologiserende" problemudpegning, der retter sig imod barnets baggrund og familie, hvilket peger henimod bestemte antagelser om hvad der skal til for at det enkelte barn kan inkluderes i skolen. For at illustrere og komme nærmere disse vil vi drage et særligt eksempel frem fra bekymringssamtalen, som handler om lektier.

LEKTIER OG SELVINKLUSION

Henimod afslutningen af samtalen tages problemet med lektier op, da Maja ikke får lavet sine lektier. Skolederen tager det op som noget man som skole må gøre noget ved, og han tegner to

muligheder op; 1. Maja fritages fra at lave lektier, da det ikke skal være noget, der hæmmer hende og skal gøre hende mere ked af det. 2. At hun laver lektierne med forældrenes støtte (de må dog endelig ikke presse hende for meget), så Maja kan få selvværd og selvtillid.

"Fra skolens side, så skal vi løse det med lektier. Der er ligesom to blikke, vi kan have på det: Hvis hun får lavet sine lektier og kommer over og præsenterer dem for Mads (matematiklæreren), så er hun stolt, og hun er glad, og hun har selvtillid – det er det ene blik, vi kan lægge på. Så hun skal simpelthen se at få lavet de lektier, for så giver det hende selvtillid. Så er der det andet: hun er for meget på overarbejde. Det er simpelthen for hårdt og for belastende for hende, så kan vi lave en aftale om, at hun ikke skal lave lektier, fordi det giver ikke mening for hende, og hun bliver stresset af det, og hun bliver udfordret for meget og bliver ked af det af den grund. Vi kan vælge begge blikke, og vi kan også vælge andre blikke, som siger: "Hvad gør vi lige præcis her?" (…)

Far: Altså, jeg synes ikke man skal fritages fra at lave lektier. Jeg synes faktisk fuldstændig… Nu i går der, jeg kan ikke huske, hvad det var, hun havde for – det ville hun gerne. (…) Det skal ikke være: "Nu har du helt fri for at lave lektier" – det synes jeg ikke.

Skoleleder: Nej… (…) Men vi kan også lave den mellem-løsning, at i det omfang, hun kan magte det, så skal hun gøre det, for det giver hende noget robusthed, noget selvtillid, at hun kommer herop og har lavet det. Men I må ikke presse hende derhjemme".

Man kunne have forestillet sig, at skolens rammer i form af f.eks. lektiecafeer eller andre støttende foranstaltninger kunne være relevante. I stedet placeres ansvaret for lektierne hos Maja og forældrene. Måske er det ud fra en accepteret præmis om, at Maja ikke er på skolen, og at lektierne derfor må placeres og laves i hjemmet. Forældrene er ikke enige i at Maja skal fritages fra at lave lektier. De udtrykker en bekymring for om Maja er med fagligt i skolen og vil kunne klare sig fremadrettet, imens skolelederen i højere grad repræsenterer et fokus på Maja her og nu, i forhold til hendes trivsel og selvforhold.

Man kan tale om to dominerende, overlappende og samtidig forskellige inklusionsrationaler. Det ene går på, at Maja skal lave sine lektier for at kunne følge med fagligt og lære det hun skal, imens det andet rationale går på, at hun skal lave sine lektier, så hun kan møde op i skolen og få selvtillid af at kunne sine ting. Det er et skel imellem forståelsen af om barnets inklusion går igennem 1. den enkeltes mulighed og evne til at være fagligt med eller 2. muligheden for at udvikle et "sundt selvforhold". Forældrene italesætter diskursen om faglig udvikling. Det er vigtigt for dem, at hun er med i skolen, så hun kan komme ud med en eksamen, der kan åbne for videre uddannelse og deltagelse på arbejdsmarkedet. Skolen, repræsenteret ved skolelederen, vægter i højere grad selvtillid og selvværd. Et særligt inklusionsideal som vi kalder for selvinklusion, som er forbundet med et diskursivt fokus på barnets udvikling af selvforhold, robusthed og selvværd som middel til at blive en del af skolens sammenhæng. Diskursen kommer meget tydeligt til udtryk i skolelederens italesættelse af hvad målet med, at Maja skal lave lektier er. Selvinklusionsforståelsen rummer på denne måde en opmærksomhed på

barnets trivsel, kvaliteten af hans/hendes sociale relationer, evne til at omstille sig, selvforhold osv. hvilket ikke kun kan placeres inden for skolen. Når man taler om inklusion i skolen og at barnet skal trives er der altså ikke kun tale om et fokus på, hvad skolen som ramme kan tilbyde og gøre; det ses som afgørende hvordan barnet forholder sig til sig selv. Og her ses familiens relationer som centrale. Forældrenes interne relationer og deres forhold til barnet bliver nøgle til, at barnet har et så højt selvværd, at det har mod på at inkludere sig selv i skolen.

Et sådant fokus på udviklingen af selvforholdet som forudsætning for at kunne indgå i skolen implicerer i samtalen en afsøgning af hvor problemet kan placeres, men afsøgningen ender meget hurtigt hos henholdsvis familien og Maja, hvilket betyder at løsningen også placeres hos forældrene samt de fagfolk, der kan gå ind og støtte og undersøge familien og Maja. Udviklingen af den fælles forståelse, som er idealet med det tværprofessionelle samarbejde i et møde som bekymringssamtalen, samler sig meget hurtigt om en bestemt problemforståelse- og placering, selvom der er anslag til modstand mod denne problematisering fra særligt faderens side. Samtalen munder ud i at der skal laves en paragraf 50 undersøgelse, hvilket sagsbehandleren forpligter sig på samt nogle psykologiske tests, som PPR-psykologen står for. Skolen skal i denne sammenhæng sørge for en skoleudtalelse så de nævnte udredninger kan påbegyndes, og forældrene skal sørge for at Maja får lavet sine lektier i det omfang hun magter det. I sidste ende må man sige at det bliver Maja selv, der skal vurdere om hun kan eller ikke kan lave lektier.

OPSAMLENDE OM BEKYMRINGSSAMTALEN

Bekymringssamtalen bliver således skolens facilitering af, at forældrene kan bidrage til Majas selvinklusion. Det er en vanskelig opgave, skolen er på, idet den bliver helt afhængig af forældrenes og elevens bidrag og medvirken. Psykolog, socialrådgiver og lærer er ikke med til samtalen som nogen med særlige ekspertområder, som skolelederen kan trække ind i vurderingen af, hvad der er det rigtige at gøre for eleven. De er med som nogen, der på forskellig vis kan appellere til forældre og elev om at bidrage til elevens selvinklusion. I denne samtale, er vores vurdering, lykkes det kun i begrænset omfang. Maja har fra starten meldt sig ud ved at melde sig syg og ikke deltage i samtalen, faren fortæller sidst i samtalen, at han er i gang med at undersøge, om Maja kan komme på julemærkehjem, og moren siger, at hun ikke har overskud.

KONKLUSION

Bekymringssamtalen repræsenterer et ideal om tværprofessionalisme, hvor forskellige fagfolk kan høres ligeværdigt og dermed tage del i både udpegningen og løsningen af problemet, og hvor forældre og barn inviteres ind i forhandlingen af problemet. Tidligere var skolelederen den, der forventedes at koordinere de forskellige (specialpædagogiske) tiltag, der kunne gavne barnet. I bekymringssamtalen er det stadig skolelederen, der er mødeleder men nu i en faciliterende rolle, der placerer skolen som ligeværdig deltager i samtalen. Frem for at én faglighed sidder for bordenden og indhenter råd og vejledning fra de andre, skal alle fagligheder bidrage til forståelsen af problemet. Med ved bordet sidder også

forældrene. Deres rolle bliver helt central, idet udgangen på samtalen bliver en appel til dem om at være 'knudepunkt' for de forskellige vinkler på barnets vanskeligheder.

Paradoksalt nok virker det til, at det aktuelle fokus på trivsel og fællesskab, som skulle flytte fokus fra individualiserende problemforståelser, resulterer i en fordring til barnet om at inkludere sig selv og til forældrene om at bidrage til barnets selvinklusion. Der foregår tilsyneladende en samordning og fælles afsøgning af, hvad problemet handler om, men de forskellige vinkler virker til at være til stede for at fremme, især moderens, ansvarsmodning.

Med "ansvarsmodning" mener vi den indsats at søge at få forældrene til at acceptere de forskellige professionelles problemforståelser og at se sig selv og barnet gennem de professionelles øjne – for derigennem at få blik for, hvad forældrenes ansvar kunne omfatte. Der er ikke et sted, hvorfra forvaltningen som helhed kan samordne og prioritere, om det vigtigste for Majas inklusion er, om moderen bliver gladere, at faren kommer mere aktivt ind i arbejdet med at hjælpe Maja med lektier, eller at familieafsnittet engagerer sig mere i at hjælpe familien. Denne samordningsopgave overlades til forældrene. Forældrene forventes således at tage ansvar for både at se sig selv gennem velfærdssystemernes øjne og prioritere indsatsen for at forbedre barnets trivsel (Se Andersen og Knudsen, under udgivelse).

Når inklusion i samtalen bliver selvinklusion, er der nogle interventioner, som bliver naturlige og andre, som glider ud af syne. Det bliver naturligt at invitere Maja til bekymringssamtalen for selv at definere sine problemer, ligesom det bliver muligt at føre den endelige løsning af problemet med eksempelvis lektier over på Majas egen vurdering af, om hun magter at lave dem.

Til gengæld glider skolen, tilrettelæggelsen af undervisningen, lærerskift osv. osv. ud af fokus. Med idealet om det tværfaglige møde, hvor alle vinkler er ligeværdige, bliver skolelederens rolle at facilitere problemafsøgningen.

Forældrene forventes at tage ansvar for både at se sig selv gennem velfærdssystemernes øjne og prioritere indsatsen for at forbedre barnets trivsel

Hindrer det skolelederen i at træffe beslutninger, der forpligter de forskellige aktører, der kunne have noget at bidrage med i forhold til at inkludere eleven? Og risikerer skolen at forsvinde som part i skole-hjem-samarbejdet, så kun forældrene er tilbage i det intensiverede forældresamarbejde? I denne case fører det intensiverede forældresamarbejde til afmagt hele bordet rundt, idet pigens selvforhold ses som problemet og løsningen placeres i familien. Familien udpeges således som løsning fra for-

skellige faglige vinkler, hvilket kun øger afmagten, idet moderen er ude af stand til at tage det ansvar, hun udmærket har blik for.

Iram Khawaja er lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Århus Universitet

Hanne Knudsen er lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Århus Universitet

Stanek er adjunkt ved Institut for Psykologi på Syddansk Universitet

REFERENCER

Andersen, N.Å. og Knudsen, H. (under udgivelse): "Den hyperansvarlige borger – når individet tilskrives ansvar for at binde samfundet sammen", i Olesen, K. G. (red.) *Borgernær ledelse*. Akademisk forlag.

Foucault, Michel (1988): "Technologies of the self". In Martin, Luther H., Gutman, Huck, Hutton, Patrick H.; *Technologies of the Self*. Tavistock Publications. London.

Husén, T. (1966 [1957]). *Pædagogisk psykologi*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Kommuners indsats mod langvarigt fravær i folkeskolen – eksempler og regler*. Udgivet af Ministeriet for Børn og Undervisning i samarbejde med Social og -Integrationsministeriet. Caseeksempler fundet af Kommunernes Landsforening.

Villadsen, K. (2007): "Magt og selvteknologi – Foucaults aktualitet for velfærdsforskningen" In Tidsskrift for Velferdsforskning, vol 10, no. 3.

Jimmy Krab

MELLEM MÅLSKEMAER, OPBAKNING OG TVIVL

– FORÆLDRES ARBEJDE I OG MED FAMILIEKLASSEN

Artiklen zoomer ind på familieklassen, som er et nyt undervisningstilbud til børn og forældre og sætter fokus på forældres arbejde med at være og blive skoleforældre, når forældre forventes at tage mere ansvar for, at deres børn bliver 'gode skoleelever'. Familieklassen anskues som en af skolens nye involveringsbestræbelser af forældre, som kan forstås i sammenhæng med politiske dagordener om inklusion og styrkelse af forældreansvaret. På baggrund af etnografisk feltarbejde belyser artiklen deltagelse i familieklassen ud fra et forældreperspektiv. Sociologen Dorothy Smiths begreb om arbejde anvendes til at vise, hvordan deltagelse i familieklassen bliver et omfattende arbejde, som griber ind i familielivet. Igennem blikket på forældres arbejde viser artiklen, at forældre skal kunne balancere mellem flere forskellige hensyn i samarbejdet. Desuden peger den på, at det kan være vanskeligt for forældre at forhandle andre problemforståelser frem end den individualiserede problemforståelse, som familieklassen ud fra et målskema strukturerer sin praksis efter.

Vi sidder ved fællesbordet i familieklassen og er i gang med dagens pointrunde, hvor børnene sidder sammen med deres mor, far eller en bedsteforælder og skiftevis fortæller om de scorer, som de har fået for deres præstationer i skolen den sidste uge. Alle lytter, og alle sidder med deres mappe med tallene fra 1 til 4, som er talt sammen foran dem, og hvert barn siger skiftevis sine mål og tallene for ugen, og der klappes, efter hvert barn har fortalt om sine tal (feltnote).

Vurdering af børns adfærd i form af scorer med brug af et målskema er centralt i den familieklasse, som jeg fulgte gennem et halvt år under mit feltarbejde. Familieklassen er et undervisningstilbud, hvor forældre inviteres til at deltage i sammen med deres barn med det formål at gøre børnene til 'bedre skoleelever' (Hviid, 2006). Konkret foregår det ved, at en forælder kommer i skolen en eller to formiddage om ugen i et klasselokale indrettet til familieklassen, hvor der typisk er en gruppe på 6-8 familier samlet. Her arbejder de sammen med deres barn med skolearbejde på baggrund af nogle individuelle mål, som barnets lærer i almenklassen har besluttet, at barnet skal arbejde med. Et mål kan fx være: "Skal gøre hvad læreren siger første gang". Undervejs i løbet af en dag i familieklassen er der indlagt øvelser, hvor børnene fx selv skal arbejde med en opgave, mens forældrene ser på og kun må hjælpe til, hvis børnene rækker hånden op. Efter hver lektion vurderes barnet ud fra tallene 1 til 4, hvor 4 betyder, at målet er indfriet. Barnet vurderes i forhold til sine mål i alle lektioner i skolen, ikke kun i familieklassen, men også i almenklassen af lærer eller forældre. En gang om ugen tælles de mange scorer sammen og indgår i – det jeg kalder – 'ugens pointrunde' i familieklassen.

Familieklassen har opnået stigende udbredelse, siden den første blev oprettet i 2003 og blev i 2010 anvendt i halvdelen af Danmarks kommuner (Smits, 2010). Konceptet bygger på en systemisk tilgang til familiebehandlingsarbejde, som har fokus på forandring af børn og forældres relationer til hinanden og til skolen, hvor lærere coacher forældre, og hvor forældre coacher hinanden (Hviid, 2006). I den familieklasse jeg fulgte fokuserer indsatsen på at gøre barnet til en 'god skoleelev' og på barnets ageren i klassekonteksten og ikke på de familieterapeutiske elementer. Familieklassen beskrives som et tilbud til børn, hvor fællestrækket ifølge familieklasselærerne er, at de ikke kan "finde ud af at gå i skole". Idéen er, at de sammen med deres forældre skal være tilknyttet en periode på 16 uger, hvor der løbende følges op på målene. I realiteten kan det både være kortere og længere perioder, at de er tilknyttet, og børnene bliver indsluset og udsluset løbende.

Konceptet bygger på en kontekstuel tankegang, men har samtidig en individualiseret problemforståelse af børns problemer, som er indbygget i målskemaet, hvor der er fokus på de individuelle mål, som de enkelte børn skal arbejde med at leve op til (se også Morin, 2012). Idéen er, at forældrene gennem involvering i deres barns skolegang kan medvirke til, at børnene bedre kan honorere skolens krav til dem. Konceptet beskrives som et forældreprogram, kommuner kan anvende i arbejdet med at gøre forældrene til *"aktive forandringsagenter, når et barn har det svært"*(Servicestyrelsen, 2011, s.3). Det kan således ses som eksempel på, hvordan staten iværksætter konkrete

initiativer i relation til det politiske ønske om 'styrkelse af forældreansvaret' (Kryger, 2015: Egelund, 2006).

Spørgsmålene som udforskes i artiklen er, hvordan familieklassen som involveringsbestræbelse opleves set fra et forældreperspektiv, og hvordan forældre arbejder for at leve op til at være 'gode skoleforældre', når de deltager i familieklassen. Artiklens hensigt er at skabe indsigt i, hvordan deltagelse i familieklassen får betydning for forældres hverdagsliv. Det er væsentlig for at kunne forstå, hvordan politik om inklusion får konkret betydning for børn, lærere og forældre. Indsigt i hverdagsliv har vi brug for, for at kunne få viden om, hvilke betydninger forskellige love og tiltag får for organiseringer af hverdagslivet og indsigt i, hvordan mennesker fortolker lovgivningsmæssige rammer (Gullestad, 1989).

FAMILIEKLASSEN SOM NY INSTITUTIONEL KONSTRUKTION

Familieklassen som institutionel konstruktion må forstås i relation til det politiske fokus på og reformer om 'inklusion' og 'øget faglighed' i folkeskolen. Det er reformer, som skaber og forstærker en række spændingsforhold i og omkring skolens praksis, og som praktikerne i forvaltninger og på skoler forsøger at håndtere ud fra forskellige faglige og økonomiske perspektiver og institutionelle betingelser (Ratner, 2013; Larsen, 2011). Familieklassen kan ses som et af de mulige svar på 'inklusion' i en skole, som har fokus på styrkelse af individuelle faglige præstationer. Familieklassen indgår i et kulturelt landskab, hvor forældre ofte – og historisk særligt mødre - er blevet set som problembærere, hvis børn har problemer (Francis, 2015). Det historisk nye består i, at forældrene 'inviteres' helt ind i skolens sociale praksis, og at lærere og forældre dermed tildeles nye institutionelle positioner. I familieklassen forventes forældre at arbejde med at være forældre i familieklassens rum på skolen, hvor forestillingen er, at de skal være en form for lærere for deres børn. De forventes altså at være 'skoleforældre' på en anden måde end tidligere. Forældre der deltager i familieklassen tilbydes en institutionel position, hvor der indgår en underforstået problemforståelse af, at man som forældre ikke har været i stand til at kunne leve op til sit forældreansvar om at levere en 'god skoleelev' (Knudsen, 2010). Antagelsen er også at forældre gennem deltagelse i en familieklasse kan lære at bringe deres ressourcer i spil på bedre måder, end de hidtil har praktiseret. En grundlæggende idé er, at barnet gennem positiv psykologisk forstærkning kan hjælpes til at ændre adfærd. Et eksempel på det er, at hvert barn roses for sine gode scorer i pointrunder, hvor der klappes, og de opfordres til at arbejde videre med det gode arbejde, de har gjort. Artiklens ærinde er ikke at svare på om konceptets antagelser om forældrene er rigtige eller forkerte, men at sætte fokus på det arbejde forældre gør, som noget der produceres i relation til deltagelse i familieklassen.

TEORETISK INSPIRATION OG EMPIRISK MATERIALE

Analyserne er inspireret af *institutionel etnografi*, som er en metodologi, som udforsker menneskers 'arbejde' set fra et ståsted, dvs. fra en bestemt subjektposition i en situeret kontekst. Ontologisk betragtes mennesket grundlæggende som et socialt væsen, som er født med en kapacitet og drift til samhandlen. Dette udgangspunkt

betyder, at udforskning må starte i menneskers situerede samhandlen og derefter bevæger sig mod, hvad der betinger denne. Ved at lære om hvordan mennesker gør deres arbejde, bliver det muligt at synliggøre, hvilke styringsrelationer, som påvirker menneskes arbejde, da alt arbejde fanges op i institutionelle forståelser, som mennesker accepterer, tilpasser sig eller gør modstand mod. Artiklen fremskriver således forældres arbejde og de problemer de oplever i hverdagslivet i relation til de styringsrelationer, som menneskers hverdag indlejres i. Styringsrelationer forstås her som de institutionelle diskurser, som forældrene bliver fanget ind i og bliver medskabere af. I denne sammenhæng er tekster vigtige, da udøvelse af styring indbefatter en repræsentation af virkeligheden i standardiserede og objektiverede former for viden (Smith, 2005). Gennem fokus på forældres arbejde i familieklassen får jeg øje på, hvordan målskemaet er en tekst, som alle må forholde sig til som en central styringsrelation.

Forældres 'arbejde' er et analytisk begreb, jeg anvender for at få greb om:

"Alt det mennesker gør, som tager tid og kræfter, alt det som de gerne vil gøre, det der gøres under bestemte betingelser og med de formål og redskaber de har, og som de bliver nødt til at tænke over" (ibid;151-152, min oversættelse).

Fokus er på, hvad forældrene gør og erfarer i mødet med skolen. Forældres arbejde koordineres med andres arbejde (fx lærere og børn), som er forbundet til og skaber bestemte institutionelle forståelser. Ved at fremskrive det forældre gør som arbejde, ønsker jeg at pointere, at det at blive og være 'skoleforældre' indebærer, at man som forælder investerer tid og kræfter i at forsøge at leve op til samfundsmæssige og institutionelle forventninger om at være en 'god skoleforælder'.

Analysen baseres på etnografisk materiale fra observationer i en familieklasse på en byskole med børn i indskolingen og etnografiske samtaler og interview med forældre hjemme og i skolen. Jeg har været i kontakt med 10 familier i perioden i familieklassen, i frikvarterne og efter undervisningen samt interviewet tre forældre udenfor skolekonteksten. De empiriske nedslag omhandler, hvordan forældres arbejde udføres i relation til målskemaet, som er en tekst, som forældres arbejde hele tiden forholder sig til.

MÅLSKEMA OG FORÆLDRES ARBEJDE – I SKOLEN

Det har lige været Tobias' tur, og der har været en del dage, hvor lærerne i almenklassen ikke har fået udfyldt skemaet. Tobias' mor siger, at lærerne ikke er ret gode til at skrive tallene ned på Tobias' målskema, og det bliver Tobias ked af, fordi han gerne vil have mange tal at fortælle om i familieklassen. Thomas (familieklasselærer) siger, at han godt kan forstå, at det er frustrerende, men nogle gange skal man skrive og sige det til lærerne (i almenklassen) mange gange (feltnote).

Familieklassen afsluttes hver gang med en pointrunde, før forældrene følger deres barn tilbage til almenklassen. Tobias har med udgangspunkt i sine scorer fortalt om ugen, der er gået. I situationen rejser moren en kritik af, at lærerne i almenklassen glemmer at udfylde målskemaet. Det er et tilbagevendende problem at få lærerne i almenklassen til at udfylde skemaet, som beskrives af både familieklasselærere og forældre. Det gælder dog ikke

alle, og der er mange årsager til, at det ikke bliver gjort som fx, at der har været vikar, travlhed, eller barnet har gemt sin mappe væk. Denne dag giver det anledning til en længere udveksling i forbindelse med pointrunden, hvor børnene også er der:

Thomas siger, de ikke skal føle, at de er besværlige, når de skriver til lærerne, da det er en del af lærernes arbejde at udfylde skemaet. Kaspers mor siger, at det jo er et fælles ansvar at få skemaet udfyldt. Hun fik engang en besked fra en lærer i klassen om, at det var Kaspers ansvar, at det blev gjort. Hun syntes ikke, det kunne være rigtigt. Det måtte være lærernes ansvar, og det havde Thomas givet hende ret i. Så nu skrev hun på forældreintra hver gang, de glemte det. Tobias' mor siger, at man bliver træt af at kontakte igen og igen. Thomas siger, at det kan han godt forstå, men det bliver hun nødt til. "Måske kunne du lægge mappen frem på katederet om morgenen, så de ikke kan undgå at se den"? (feltnote).

Som det ses, er der diskussion om, hvad der kan forventes af forældre og lærerne og om, hvordan man som forældre bør agere. Flere forældre er frustrerede over, at målskemaet ikke bliver udfyldt, og de udtrykker deres kritik i forbindelse med pointrunden, i samtaler med familieklasselærerne, og når de samles i frikvarteret. Forældre opfordres til at påtage sig ansvaret for at få lærerne til at udfylde deres barns skema. Det er forældrenes opgave at tælle ugens scorer sammen, og hvis lærerne ikke har udfyldt målskemaet, besværliggøres dette arbejde. De finder det urimeligt overfor børnene, som gerne vil have mange gode scorer at fortælle om. Om frustrationen siger en far til mig:

Når vi tager fri for arbejde for at komme her, er det ikke rimeligt, at lærerne ikke udfylder skemaet, så føles det lidt som spild af tid, når det nu er det, vi er samlet om her (feltnote).

Diskussionen om målskemaet kan ses som forhandlinger mellem familieklasselærerne og forældrene, hvor forældrene på baggrund af deres kritik opfordres til at tage ansvar for at få lærerne til at udfylde skemaet. Det bliver således en del af forældres arbejde at medvirke til at koordinere skolens arbejde. Det opleves forskelligt af forældre, om det er et rimeligt ansvar at skulle påtage sig. Mens Kaspers mor arbejder meget aktivt for at få forbindelsen mellem familieklassen og barnets almindelige klasse til at hænge sammen gennem målskemaet, kan det for andre forældre opleves som vanskeligt at udføre det arbejde. Målskemaet får forskellig betydning for forældrene, afhængigt af det arbejde lærerne i almenklassen gør og afhængigt af, om det er lykkedes dem, at få lærerne til at udfylde skemaet. At lykkes med at agere som en 'god skoleforælder' omfatter dermed at kunne tage sig af problemer med at få udfyldt målskemaet, hvis lærerne ikke udfylder det.

MÅLSKEMAET OG FORÆLDRES ARBEJDE – DERHJEMME

Målskemaet får også betydning for forældrenes relation til deres børn ved, at de benytter det i opdragelsen hjemme. Arbejdet med målskemaet fortolkes forskelligt og begrundes forskelligt. Hos Williams mor er der fokus på at belønne det gode, han gør:

Williams mor: (….) jeg tror alle forældre, der har børn nede i familieklassen, de implementerer det også i hverdagen

med firtaller, firtaller er gode tal, så det er sådan noget med, når han hjælper til derhjemme. Fx når han tømmer opvaskeren, så er det sådan noget med," nej, William, det er jo lige til et firtal", så bliver han rigtig glad, ik? Eller også siger han; "Må jeg få det Lego der, når jeg har fået firtaller nok?". Så alle implementerer det med det gode. Man skal gå efter det gode. De firtaller der, det er noget børn forstår (interview).

Arbejdet med målskemaet, som handler om mål i skolen, påvirker således relationerne i familien, da de indebærer monitorering af barnets handlinger

For Williams mor er det ideen om at anerkende det positive, som indoptages i hendes arbejde med målskemaet derhjemme. I Kaspers familie er opfattelsen af, hvordan målskemaet kan bruges en lidt anden. Her følger målskemaet også med hjem. For Kasper betyder en dag i skolen med dårlige tal, at der er aktiviteter som fx at spille computer, som han ikke får lov til at gå i gang med, når han kommer hjem. Kaspers far fortæller:

Vi ved godt, at meningen er, vi skal belønne Kasper for alle de gode points, han får, men for at få det til at virke, tror jeg, at det er godt, at der også er noget konsekvens, hvis man får dårlige points, så han ved, at vi tager det alvorligt, det som sker i skolen (interview).

I familierne opstår der således forskellige praksisser omkring målskemaet. For Williams mor bliver det en orientering mod at rose William for alt det gode, han gør, som noget der kan klassificeres i et tal, som refererer tilbage til målskemaets firtaller. Og hos Kaspers forældre bliver det til en sanktionering af, hvad Kasper kan få lov til at lave i fritiden. De arbejder således på hver sin måde på, at udvikle en praksis omkring målskemaet derhjemme. I begge familier får målskemaet en monitorerende funktion i forhold til barnet, som de arbejder med i deres eget hjem og bliver dermed del af deres opdragelsespraksis. Arbejdet med målskemaet, som handler om mål i skolen, påvirker således relationerne i familien, da de indebærer monitorering af barnets handlinger derhjemme. Forældrene bakker op om familieklassens arbejdsformer med deres egne fortolkninger, men samtidig viser der sig også for nogle familier at være en kritik af den individualiserede problemforståelse, som indgår i konceptet på trods af dens erklærede intention om at arbejde kontekstuelt.

TVIVL OG UDMATTENDE FORHANDLINGER OM PROBLEMFORSTÅELSER

Når Kaspers forældre og andre forældre beretter om familieklassen, kan den anskues som et refugium, hvor barnets oplevelse af kaos i klassen for en tid erstattes med ro, klare spilleregler, selskab af sin mor/far og to lærere. Samtidig med at Kaspers forældre arbejder meget loyalt med konceptet, så udtrykker begge dog tvivl om, hvorvidt familieklassen løser de vanskeligheder, som de oplever, at deres søn er i, da de som flere andre forældre, relaterer deres barns vanskeligheder som knyttet til sociale dynamikker i almenklas-

sen. Kaspers forældre fortæller fx om en klasse, hvor der er meget uro, og hvor de har oplevet, at Kasper bliver problematiseret, som ham der er skyld i konflikter med de andre børn. I den forbindelse modtager de mange beskeder på forældreintra om Kaspers opførsel. Kommunikationen med skolen foregår meget over forældreintra og skaber svære afvejninger for Kaspers forældre, som forsøger at balancere mellem at overlevere lærerens perspektiv til Kasper og Kaspers perspektiv til læreren. På et tidspunkt er det så massivt, at de indbyrdes forhandler med hinanden om, hvem der orker at tjekke forældreintra:

"Det blev ret udmattende at skulle forholde sig til, når der kom beskeder hver dag, og det er svært at vide, hvad man skal gøre ved det der sker i skolen, vi er der jo ikke" (interview).

Forældrene modtager bl.a. beskeder om at Kasper var gået meget vred fra klassen, når der havde været konflikter med andre børn. I de situationer opfordrer lærerne dem til, at de snakker med Kasper om det, men når de taler med Kasper om det, viser der sig ofte andre vinkler på historien, hvor Kasper beskriver situationer, hvor han oplever, at de andre er efter ham, og at lærerne ikke ser det:

Det er som om de ikke ser, hvor lang tid han sidder og bliver provokeret, og så til sidst så tror vi, at han ligesom eksploderer, fordi nu kan han ikke mere (interview).

Det kan derfor udvikle sig til en længere kommunikation, hvor de snakker med Kasper om at opføre sig ordentligt i skolen, og samtidig forsøger de at overlevere Kaspers perspektiv på situationen til lærerne. Som forældre bliver det til et arbejde, hvor de skal agere loyale overfor både skolens og Kaspers fortællinger. Det er et arbejde, som kan anskues som udmattende forhandlinger, hvor de både forsøger at arbejde med den meget individualiserede problemforståelse, som skolen anlægger, og samtidig forsøger de at forhandle andre forståelser frem, som handler om de sociale samspil, som Kasper beretter om på en anden måde. Sideløbende med Kaspers forløb i familieklassen arbejder de også sammen med andre forældre, der ser trivsel som et generelt problem i klassen, på at gøre lærerne opmærksomme på dette. Et problem som på mange måder kalder på andre indsatser end, at det er Kasper, som skal ændre sig. Efter lang tid lykkes det, at få AKT lærere ind og se på klassens liv, og det betyder, at der bliver sat ind i forhold til de sociale omgangsformer i klassen. En indsats de beretter om skaber bedre trivsel i klassen. I den periode afslutter Kasper forløbet i familieklassen. Til skole-hjem samtalen får Kasper meget ros for sin indsats med sine individuelle mål, som har forbedret hans adfærd i klassen. Forældrene synes han fortjener den ros, men oplever det også som noget, der har at gøre med, at der er blevet arbejdet med klassens sociale dynamikker. Når Kasper er kommet i bedre trivsel, så er deres bud, at det især er betinget af, at der er blevet arbejdet med klassen på en helt anden måde end tidligere. De oplever dog, at det var vigtigt for lærerne at holde fast i, at det kunne tilskrives Kaspers eget arbejde.

Forældres beskrivelser af problemer knyttet til klassens sociale liv var et tema, som flere i mit materiale beretter om, og som de ofte får viden om gennem deres barns fortællinger om

Jimmy Krab er cand. mag i pædagogik og ph.d. studerende ved Institut for Psykologi og Uddannelsesstudier og adjunkt på University College Sjælland.

livet i skolen. Det knyttes til mange aspekter af børns deltagelse i dette fælleskab. Den individualiserede problemforståelse, som er indlejret i målskemaet ser ud til at få betydning for, hvilke muligheder forældre har, når de forsøger at arbejde med at forhandle andre problemforståelser af barnets manglende trivsel frem. Målskemaets fokus på forandring af det enkelte barns handlinger er så dominerende en forståelse i skolen, at det ser ud til, at det bliver yderst krævende for forældre at forhandle andre forståelser frem. Spørgsmålet er, om familieklassen med målskemaet i centrum gør det vanskeligt for forældre og skolen at arbejde med børns vanskeligheder på andre og mindre individualiserede måder?

KONKLUSION: FORÆLDRES ARBEJDE SOM ET ANDET BLIK

I familieklassen tildeles man en ny institutionel position som forældre, hvor man skal forsøge at leve op til at være 'gode skoleforældre' ved at arbejde for at gøre sit barn til en 'god skoleelev'. Ved at fokusere på det arbejde forældre gør i hverdagen, har jeg synliggjort, hvordan dette er et omfattende og følsomt balanceringsarbejde for forældrene, som forsøger at agere loyalt overfor skolens og børns perspektiver på problemer, som kan opleves helt forskelligt. Det er samtidig et arbejde, der kræver, at forældre tager ansvar, når der opstår forhindringer i forbindelser mellem familieklassen og almenklassens arbejde med målskemaet. Forældres arbejde relateres hele tiden til målskemaet, som får betydning for forældre og børns relationer derhjemme og for, hvordan børns problemer kan tænkes og løses i skolen. I min analyse ser det ud til, at individualiserede problemforståelser af børns problemer i skolen hermed får forrang fremfor problemforståelser, som knytter sig til skolens sociale liv. Et blik for forældres arbejde med at gøre deres børn til 'gode skoleelever' kan medvirke til at få øje på de vanskeligheder, som intensiveret samarbejde kan føre med sig og til videre refleksion over, hvilke problemforståelser, der bliver dominerende, og over de vilkår, som skolens aktører har og skaber i arbejdet med inklusion.

Spørgsmålet er, om familieklassen med målskemaet i centrum gør det vanskeligt for forældre og skolen at arbejde med børns vanskeligheder på andre og mindre individualiserede måder?

LITTERATUR:

Egelund, T. (2006): *Styrkelse af forældreansvaret*. I: Egelund, T. og Jakobsen, T.: Behandling i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag.

Francis, A. (2015): *Family Trouble. Middle-class Parents, Children's Problems, and the Disruption of Everyday Life*. Rutgers University Press.

Gullestad, M. (1989): *Kultur og hverdagsliv*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hviid, K. Andersen, C., Kaldan, T. og Berlinger, P. (2006): *Familieklasser i Helsingør.* I: Psyke og Logos, Årg. 27, Nr. 2.

Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Kryger, N (2015): *Barndomskonstruktioner i skole-hjem-relationen i Danmark – et kritisk blik* I: *BARN 1,*

Larsen, M. Røn (2011): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Morin, A. (2012): *Familieklassen: mellem kontekstualisering og individualisering*: I. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 49, Nr. 6.

Ratner, H. (2013): *Inklusion. Dillemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag.

Servicestyrelsen (2011): *Inspirationskatalog om forældreprogrammer – 18 evidensbaserede indsatser til familiebehandling*.

Smith, D. (2005): *Institutional Ethnography. A Sociology For People*. AltaMira Press.

Smits, V. (2010): *Man kan ikke ændre verden, man kan ændre sig selv.* Speciale. DPU. Aarhus Universitet.

Niels Kryger

DET INTENSIVEREDE SAMARBEJDE MELLEM INSTITUTION OG HJEM

UNDER DEN TREDJE INSTITUTIONALISERING AF BARNDOMMEN

De senere års øgede fokus på institution-hjem-samarbejde og på involvering af forældre i institution-hjem-relationen er led i en øget institutionalisering af børns og unges liv. Den består i en tendentiel samkøring af børns livsarenaer og af de institutionelle sammenhænge de indgår i. Af særlig betydning i denne sammenhæng er at familiens rum i stigende grad er blevet til genstand for statslig intervention. Derfor handler en stadig større del af de politiske og pædagogiske tiltag i relation til forældres 'samarbejde' med lærere og pædagoger om hvordan de kan (skal) varetage deres forældreskab over for børnene i hjemmet. Baggrunden er en ny logik som igennem de seneste 10-15 år er blevet tydeligere og tydeligere. Den består i at 'børnenes voksne' (lærere, pædagoger og forældre mv.) forventes at samordne og koordinere deres indsats i relation til børnene. I artiklen kastes et kritisk lys på disse tendenser og på de forestillinger om nødvendigheder der begrunder disse tiltag: a) at børns læring skal styrkes allerede fra vuggestuealderen, både i institution og i hjem b) at forældre i højere grad skal tage forældreansvaret på sig.

I denne artikel argumenterer jeg for at det øgede fokus på samarbejde mellem institution og hjem er led i en øget institutionalisering af børn og unges liv. Begrebet institution omfatter i denne sammenhæng både førskole (vuggestue, børnehave mv) og skole og fritidsordninger såsom SFO og fritidshjem. For som jeg vil udfolde er der - forskelle til trods - mange lighedspunkter i de måder forældresamarbejde og forældreinvolvering søges styrket på i disse forskellige institutionstyper. Jeg ser denne intensivering af institution-hjem-samarbejdet som led i det jeg vælger at kalde *den tredje institutionalisering* af barndommen. Jeg starter med et lille historisk tilbageblik for at kvalificere denne betegnelse.

LIDT HISTORISK BAGGRUND

Når jeg udnævner den nuværende epoke til den *tredje institutionalisering af barndommen* sker det med reference til - og inspiration fra - Jan Kampmanns studier af første og anden institutionalisering i perioden fra 1970'erne og frem til 00'erne. Den første institutionalisering bestod ifølge Kampmann i en *kvantitativ udvidelse* af den tid børn tilbragte i institutioner, dvs. førskole (vuggestue, børnehave, dagtilbud) og i skolealderen (fritidshjem, SFO, fritidsklub mv.). Den anden institutionalisering, som tog fart i 1990'erne, bestod i en *kvalitativ udvikling* af pædagogikker knyttet til disse 'ikke-skole'-institutioner og i dannelse af en ny forventning hvor 'normal-barnet' forventedes at frekventerede disse institutioner (Kampmann 2004). For både første og anden institutionalisering gjaldt det imidlertid at konceptet var at børns liv udfoldede sig i relativt adskilte socialiseringsarenaer. For førskolebarnet var hjemmet at betragte som én socialiserings-arena og vuggetuen/børnehaven en ganske anden. For barnet i skolealderen var skolen, fritidsinstitutionen og familien at betragte som relativt adskilte socialiseringsarenaer. Den dominerende forståelse af samarbejdet mellem institution og hjem under den første og anden institutionalisering var at de voksne nok kunne diskutere arbejdsdeling om hvilke dele af barnets socialisering de har hver især har ansvar for, men ikke grundlæggende blande sig i hinandens indre liv. Disse arenaer kunne – med inspiration fra Lars Dencik – bekrives som sociotoper hvor socialiseringen af barnet skete ud fra forskellige logikker (jf. begrebet dobbeltsocialisering) , dvs. barnet skulle parallelt lære at leve i flere forskellige sociale systemer med forskellige 'samværslogikker' (Dencik 1999, s. 247). I relationen mellem institution og hjem var dette en opdeling i en *offentlig* sfære og en *privat* sfære. I denne socialiseringslogik var familien et privat og relativt lukket system. Med Denciks ord et 'intimitetsreservat' (jeg har udfoldet dette historiske perspektiv i Kryger 2015a).

Den *tredje institutionalisering* af barndommen har for alvor taget fart i løbet 00'erne. Den består som nævnt i en tendentiel *samordning og samkøring af børns livsarenaer og af de institutionelle sammenhænge de indgår i*. Et af de vigtige elementer i denne samordning er at familiens sfære ikke længere opfattes så privat. Den er på en række punkter blevet et offentligt anliggende.

Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem skal ses i dette lys. Det sker nemlig ud fra den præmis at det primært er staten der har serveretten til at intervenere i familierne og dermed sætte dagsordenen for kommunikationen mellem forældre og institu-

tionsprofessionelle. Endvidere er disse tiltag kendetegnet ved at staten gennem forskrifter, 'gode råd', koncepter og sociale teknologier bemyndiger sig selv til at intervenere i hvordan sociale mikro-processer mellem børn og deres forældre bør finde sted i familiens 'private' rum. Og jeg skriver bevidst ' bør finde sted'. For mange af disse tiltag lægger op til et familien 'af sig selv' tager samværsformerne til sig ud fra en forestilling om nødvendighed – for barnets skyld. Og ikke fordi det er blevet det pålagt af instanser udefra.

Disse tendenser markerer således en potentiel yderligere institutionalisering af børn og unges liv fordi de indebærer a) at familien som socialiseringsarena forventes at forpligte sig på samværsformer og –rutiner som er foreskrevet udefra, og som har lighedspunkter med dem som udfolder sig i skole- og institutionsliv, og b) at børnenes voksne (forældre, lærere, pædagoger) forventes at samarbejde om at samordne og samstemme deres generationsrelationer til børnene i de forskellige socialiseringsarenaer (vuggestue, børnehave, skole, SFO/fritidshjem – og familie).

En række nyere kvalitative studier af samarbejdsformer mellem institution (skole, børnehave mv.) og familie vidner om at der på mange områder finder processer sted der er karakteriseret ved disse intensiveringer af kommunikationen mellem de voksne om barnet. Jeg har i egne studier af 9.-klassers fortællinger om skole-hjem-relationen måtte lægge øre til stor utilfredshed med læreres trang til at rapportere til forældrene om "alt muligt" om deres liv i skolen (Kryger 2012a), og Dannesboe kan i sine studier af 6.-7. klasses elever vise hvordan det at 'gøre skole hjemme' i høj grad sætter dagsordenen for livet i familierne (Dannesbo 2012).

Den omfattende brug af Forældreintra vidner også om øget kommunikation mellem barnets voksne og øget udveksling af data om ham/hende (se Akselvolls artikel i dette temanummer).

DEN ØGEDE PRODUKTION AF DATA OM BARNET OG UDVEKSLINGEN AF DEM I INSTITUTION-HJEM-RELATIONEN

Et afgørende element i den tredje institutionalisering er *produktionen af store mængder af data* om det enkelte barn som resultat af den øgede testning og monitorering af hende/ham. En del af disse data bruges til at spotte og udpege børn og familier der anses for at have brug for øget indsats. Det gælder fx den obligatoriske sprogvurdering af 3-årige børn hvor det pædagogiske personale har en formodning om at et barn har behov for sprogstimulering. Endvidere indgår *udvekslingen af disse data* som en stadig vigtigere ingrediens i den kommunikationsform der kaldes institution-hjem-samarbejde. Det ovennævnte Forældreintra er en vigtig teknologi der muliggør denne intensiverede og direkte kommunikation – og dermed udveksling af data - mellem barnets voksne. Det understøttes samtidig af policies, initiativer og kampagner der gør det til et must at denne udveksling skal finde sted. Et markant eksempel på dette er elevplanen der blev indført i 2006, og som skal give "en systematisk evaluering og opfølgning af den enkelte elevs udbytte af undervisningen" og som "skal være digital og tilgængelig for forældrene" (Undervisningsministeriet 2015). Samtidig bliver produktion og udveksling af data en stadig vigtigere del af institutioners samarbejde med såkaldte problemforældre og/eller problembørn. Studier viser at såkaldte problemsam-

taler med forældre ofte sker med afsæt i ekspertproducerede data (diagnose, sprogvurdering el. lign.) der indeholder en allerede fastlagt problemforståelse og tendentielt afmægtiggør forældre og børn fordi der ikke åbnes op for andre forståelser end eksperternes, og fordi både problemet og dets løsning tillægges familien og dermed frikender institutionen (se artiklerne af Khawaja & Knudsen samt af Juhl m.fl. i dette temanummer).

En del af logikken med testningen er forestillingen om at testens resultater kan blive fulgt op med handling. Det vil eksempelsvis betyde at for den 3-årige der i sprogtesten udpeges til at have problemer med sin sproglige formåen, vil en 'naturlig' opfølgning være at forældrene løbende rapporterer til pædagoger (og evt. sprogkonsulenter) om de nye tiltag de har gjort i familien, og tilsvarende vil det 'naturlige' være at de professionelle (ud)spørger familien om hvorvidt de har fulgt op på testen.

Logikken er at man løbende skal kunne følge med i barnets udvikling i forhold til de fastsatte mål. Så disse dataindsamlinger giver ikke bare grobund for øget kommunikation mellem institution og hjem, men er også med til at sætte en dagsorden for hvordan barnet italesættes. Disse data 'tilbyder' nemlig kategoriseringer af 'hvad slags barn det er'.

FORTÆLLINGER OG POLICIES OM TIDENS NØDVENDIGHEDER: FORÆLDREANSVAR OG TIDLIG LÆRING

Disse nye teknologier og intensiveringer af samarbejdet mellem barnets voksne går hånd i hånd med policies og fortællinger der begrundes i det der fremstilles som tidens nødvendigheder.

En af tidens dominerende fortællinger handler om øget *forældreansvar*. Den bygger på den forudsætning at mange forældre ikke i tilstrækkelig grad tager deres forældreansvar på sig. Derfor er det statens ret – ja, pligt – at intervenere i familier hvor forældrene udviser manglende evne eller vilje til at tage forældreansvaret på sig.

Forældreansvarslogikken bemyndiger det offentlige til at lave programmer der intervenerer i familiens rum ved at søge at lære familien hvordan dens medlemmer skal interagere med hinanden i familiens mikro-processer for at familien kan levere 'det gode skolebarn' og forældrene selv kan blive 'gode (skole)forældre'. Det er sat i system i de såkaldte familieklasser. Ligesom ved den ovennævnte problem-samtale peger studier på at det tendentielt er institutionernes problemforståelse der sætter dagsordenen, og at problemet typisk placeres hos barnet og/eller i familien. Det sker samtidig med at de offentlige institutioner (herunder skolen) frikender sig selv for ansvar for den opførsel børnene udviser i institutionen. Hermed ses der bort fra det aspekt at børnenes adfærdsmønstre i institutionen (og uden for institutionen 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 (se Krabs analyse af familieklasser i dette temanummer, se endvidere kritik af forestillingen om forældreansvar i Knudsen 2010 og Kryger 2015a).

En anden dominerende forestilling er at danske børn (ligesom dem i alle andre lande) skal starte deres *læring* så tidligt som muligt og i så mange sammenhænge i deres liv som muligt. Derfor skal forældre mobiliseres (guides, opdrages, animeres) så de bidrager til

dette, ikke bare ved at støtte op om læringen i vuggestue, børnehave og skole, men også ved at gøre familien til et sted for læring[1].

Jeg vil afslutningsvis zoome ind på nogle kampagner og policies i dansk kontekst, der markerer seneste bastioner der søges inddraget i institutionaliseringen af børnelivet. Nemlig, læring i familien og læring så tidligt som i livet som muligt. Analyserne bygger primært på policytekster.

DEN ALLESTEDSNÆRVÆRENDE LÆRING SOM AFSÆT FOR INSTITUTION-HJEM 'SAMARBEJDE'

I maj 2012 udtalte daværende børne- og undervisningsminister Christine Antorini ved et pressemøde at der skal "mere læring ind i børnenes dagligdag". Hun understregede samtidig vigtigheden af at familien – og forældrene – kommer på banen. Anledningen til Antorinis udtalelser var offentliggørelsen af en publikation fra et ministerielt udvalg – et såkaldt task force – som var nedsat for at udpege nogle "pejlemærker" for *Fremtidens Dagtilbud* (Socialstyrelsen 2012). I rapporten argumenteres der for at investering i målrettet læring giver mere afkast når det sker helt i starten af livet fordi barnet er meget mere modtageligt for at lære end senere i livet. 'Mere læring ind i børnenes dagligdag' kan stå som overskrift på mange af de politiske initiativer, der i de senere år er formuleret på børneområdet. Og formuleringen kunne ledsages af udsagn som: 'fordi det er en god investering', 'fordi vi ikke skal sakke bagud i den internationale konkurrence' osv., altså udsagn der er kendetegnet ved en investeringslogik hvor succeskriteriet er hvor meget denne læring bidrager til nationens økonomiske vækst.

'Mere læring ind i børnenes dagligdag' kan stå som overskrift på mange af de politiske initiativer, der i de senere år er formuleret på børneområdet.

Det er imidlertid ikke bare retorik. Vi ser i disse år en række statslige satsninger hvor logikken er at der allerede fra vuggestuealderen skal satses på børns læring. Praksisformer og professionsopgaver der bare for 6-7 år siden ikke var normalen, fremstilles nu som selvfølgelige nødvendigheder, nemlig a) at hjemmet udgør et læringsmiljø, og at det er en opgave for det offentlige at sørge for at dette 'hjemmelæringsmiljø' bliver så optimalt som muligt, og b) at det er en arbejdsopgave for pædagoger, lærere at opdrage og vejlede forældre, så de optimerer hjemmet som læringsmiljø for deres børn. Det gælder fx førskoleprogrammet *Sprogpakken* (2015).

Jeg har i en analyse af dette program (Kryger 2015b) argumenteret for at det, som så meget af tidens læringsretorik, i sine begrundelser er kendetegnet ved en snæver økonomilogik hvor mennesket (og dets læring) gøres op i kroner og øre – og retningen for den ønskede læring er også klar: Det er den

læring der kan tilføre det enkelte menneske mest værdi som *human kapital* der efterspørges. I denne tankegang er det underforstået at aktiviteter der ikke fører i den retning, må betegnes som unyttige, som spild. I denne retorik er ikke bare børnenes læring reduceret til en økonomisk investering, men forældrene er reduceret til en ressource der skal mobiliseres for at investeringen kan give så stort et afkast som muligt (dvs. familielæringen kan blive så effektiv som mulig). I disse begrundelser fremstår det som en 'nødvendighed' at forældre skal mobiliseres som 'hjælpere' og 'ressourcepersoner' for at 'læringen' kan give så stort afkast som muligt.

Men selv om forældre, pædagoger, lærere mv. måske ikke uden videre direkte underlægger sig disse logikker, så synes mange af de ord der bruges i disse officielle dokumenter umærkeligt at snige sig ind i institution-hjem-samarbejdet hvor det italesættes som en nødvendighed at der sættes ind med programmer der satser på læring allerede fra de første leveår – også i familien.

Eksempelvis kan man i kølvandet på et program som Sprogpakken finde *Strategiplan for sprog og læsning fra vuggestue til 6.klasse*. Det er udarbejdet i et samarbejde mellem skole og førskole (Skalmejegården 2015), og er henvendt til forældre. Her er der (alders) trin for (alders)trin opregnet sprogaktiviteter som barnet skal stimuleres i. Der er en speciel rubrik der hedder "forældrehjælp" hvor forældrene kan aflæse hvad der forventes af dem på de forskellige alderstrin. Fx står der at når barnet er i vuggestuealderen skal forældrene "sætte ord på alt, fx når man kører bil". I børnehavealderen skal forældrene "læse historier med jeres børn", "lege lidt med bogstaver, skrive navn". Og tilsyneladende for at motivere forældre til at tage opgaven på sig finder man følgende passus i strategiplanen: "Man siger, "½ times sprogstimulering i hjemmet er mere værd end 6-8 timer i en institution"". Med andre ord: Hvis forældrene vil det godt for deres børn og investere i deres fremtid, kan de godt tage sig sammen og følge disse instrukser.

At der er tale om yderst tvivlsom sandhedsværdi i at ½ times sprogstimulering i hjemmet er mere værd end 6-8 timer i institution (for hvordan måler man overvedet det?) er én ting, men det mest tankevækkende er at der overhovedet refereres til den slags effektivitetslogik for at mobilisere forældre til at iscenesætte deres familie som et læringssted efter forskrifter som er udstukket af børneinstitution og skole.

De her nævnte eksempler kan synes uskyldige, og mange forældre og pædagoger glider sandsynligvis af på dem, men alligevel er de kendetegnet ved en logik hvor institutionernes professionelle forventes at mobiliseres forældre som 'ressourcepersoner' og 'hjælpere' til børnenes læring. Og specielt over for forældre der er marginaliserede (fx etniske minoritetsgrupper) er der nogle ret utvetydige forestillinger om hvordan 'normal-forældre' bør kommunikere med deres børn i familien (jf. ovenfor 'sæt ord på alt, fx når man kører bil') – og *Sprogpakken* har følgende råd til de forældre som synes det er "kunstigt":

Hvis I synes, det er svært eller kunstigt at føre en samtale med jeres barn, kan det være en god idé at tale med en pædagog i børnehaven om, hvordan I kan komme til at fungere som stærke sproglige rollemodeller (Sprogpakken 2015).

Niels Kryger er lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Disse eksempler illustrerer hvordan en øget institutionalisering af børns liv søges implementeret gennem institution-forældre-samarbejdet gennem anvisninger, gode råd og appel til nødvendighed (hvis du ikke følger rådet får dit barn sikkert problemer). At mobilisere forældre som ressourcepersoner indebærer således at få familien til at interagere med hinanden i familiens private rum efter forskrifter som er sat udefra - af det professionelle system (vuggestue, børnehave, skole mv.).

Jeg har her givet en pejling af nogle tendenser i relationen mellem hjem og institution. Jeg vil afslutningsvis fremdrage nogle temaer som jeg betragter væsentlige i en kritisk diskussion af disse tendenser.

At mobilisere forældre som ressourcepersoner indebærer at få familien til at interagere med hinanden i familiens private rum efter forskrifter som er sat udefra

HVAD ER DET FOR 'NØDVENDIGHEDER' DER SÆTTER DAGSORDENEN FOR DET ØGEDE INSTITUTION-HJEM-SAMARBEJDE

Det er vigtigt hele tiden at kaste kritisk lys på de argumenter der gives for øget samarbejde. Som jeg har søgt at vise er mange af argumenterne for 'mere læring i børnenes dagligdag' og inddragelse af forældre som hjælpere og ressourcepersoner rene økonomi-argumenter, og det barne- og menneskesyn der fremkaldes er mennesket som 'human kapital'. Mange af de programmer (fx sprogprogrammer) der giver 'gode råd' og anvisninger på mere læring i familien er ofte ganske ureflekterede og usensitive over for de sociale processer og den læring der faktisk finder sted i familien (se diskussion i Kryger 2015b).

HVAD SLAGS BARN/MENNESKE FREMKALDES GENNEM DE SOCIALE TEKNOLOGIER OG KATEGORISERINGER DER UDVEKSLES I INSTITUTION-HJEM-RELATIONEN?

Den megen produktion af data om barnet og de mange udvekslinger af disse data er med til at fremkalde og fastfryse bestemte billeder af barnet, ofte byggende på ekspertsystemers kategoriseringer af barnets performance i en given test eller byggende på en diagnose el. lign. Når institution-hjem-samarbejdet etableres omkring sådanne data er faren at barnet (og forældrene) bliver fastholdt i det bestemte billede som er indeholdt i disse data. Denne problematik er ikke mindst vigtig i forhold til børn med diagnoser, fx ADHD diagnosen.

BARNETS GENERATIONSRELATION OG EGET AUTONOMIPROJEKT

Hvis man anlægger barnets perspektiv, er det ikke indlysende at 'jo mere samarbejde jo bedre' som ellers er en dominerende forståelse. Denne forståelse medreflekterer nemlig sjældent det banale faktum at børn og unge for at skabe en egen selvstændig identitet

kan have brug for i visse situationer at have de to voksenpositioner adskilt (Kryger 2012a).

Undersøgelser på skoleområdet konkluderer at tætte bånd mellem lærere og forældre kan af elever opleves som dobbelt kontrol, ja til tider som en sammensværgelse der modarbejder deres søgen efter egen autonomi. Denne oplevelse kan forstærkes hvis eleverne oplever at forældre bruges som en slags 'straffefigur' ved at lærere truer med at fortælle det til forældrene hvis de ikke lever op til det som lærerne synes er 'passende' adfærd i skolen (Dannesboe 2012). Tankevækkende i denne sammenhæng er det at 9.-klasses-elever i den tidligere omtalte interviewundersøgelse jeg var med til at foretage, syntes de at det vigtigste vi som forskere kunne fortælle til deres lærere var at de ikke behøvede at 'fortælle alt muligt om hvad skete i skolen' til deres forældre (Kryger 2012a).

REFERENCER

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.

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.

Kampmann, J. (2004): 'Societalization of childhood: New opportunities? New demands?' I: Brembeck, H. Johansson, B. and Kampmann, J. (eds.): *Beyond the competent child. Exploring Exploring Nordic Childhoods*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie.* Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Kryger, N (2004): Childhood and New Learning in a Nordic Context. I: Brembeck, H, Johansson, B & Kampmann, J (eds) *Beyond the Competent Child: Exploring Nordic Childhoods*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Kryger, N. (2012a): Ungdomsidentitet – mellem skole og hjem I: Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. og Ravn, B. (2012): *Hvem sagde samarbejde? – Et hverdagslivsstudie af skole–hjem-relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

Kryger, N. (2012b): Vem sätter dagordningen för lärandet i familjen I: Aarsand, L& Aarsand P: *Familjeliv och lärande*. Lund: Stundetlitteratur.

Kryger, N. (2015a): Barndomskonstruktioner i skole-hjem-relationen i Danmark – et kritisk blik. *BARN 1, 2015.*

Kryger, N. (2015b): Læring i familien – for barnets bedste eller snæver investeringslogik? Viden om literacy nr 17: skole-hjem i skole. Nationalt Videncenter for Læsning - online: http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/17_Niels-Kryger.pdf

Skalmejegården (2015): Strategiplan for sprog og læsning fra vuggestue til 6.kl. Lokaliseret 15/10 på http://skalmejegaarden.herning.dk/FrontEnd.aspx?id=844551

Socialstyrelsen (2012): Fremtidens Dagtilbud. Pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud.

Sprogpakken (2015): Forældresamarbejde. Lokaliseret 15/10 2015 på http://www.sprogpakken.dk/materialer/Foraldreinddragelse%20-%20Padagoger%20-%20Tekst.pdf

Undervisningsministeriet (2015): Elevplaner i folkeskolen. Lokaliseret 15/10 på http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Elevplaner

NOTER

1 Jeg har andetsteds beskæftiget mig mere indgående med disse læringsretorikker (Kryger 2004) og argumenteret for at 'steder for børns læring' i retorikkerne er blevet udvidet i løbet af 00'erne fra skole til også at indbefatte førskole og skole-fritidsordninger – og inden for de seneste 5-6 år yderligere udvidet til familien som læringsrum (Kryger 2012b og 2015a og b). I Kryger 2012b har jeg analyseret og diskuteret fænomenet familie-læring i internationalt perspektiv.

Bent Sortkær

FRA OECD LANDEREVIEW (2004) TIL FOLKESKOLE-REFORM (2014)

EN UNDERSØGELSE AF OECD'S INDFLYDELSE PÅ DANSK UDDANNELSESPOLITIK

OECD er en transnational institution, der rådgiver på en række områder herunder uddannelse. I andre lande har denne rådgivning fået politiksættende karakter i forhold til national uddannelsespolitik. I denne artikel undersøges det, om OECD på samme vis har indflydelse på dansk uddannelsespolitik. Dette gøres ved på den ene side at sammenligne OECD's anbefalinger til Danmark i et landereview fra 2004 med på den anden side de senere års lovforslag og lovgivning på folkeskoleområdet. Herved findes markante tegn på påvirkning på en lang række områder indenfor uddannelsespolitikken de seneste 11 år. Ydermere finder artiklen, at OECD bruges i flere uddannelsespolitiske policydokumenter til at begrunde en række ændringer i folkeskolen herunder ændringerne i folkeskolens formålsparagraffer i 2006.

Uddannelse har mange interessenter, og der er derfor mange meninger om, hvorledes der bør bedrives skole. Dette gælder også for den danske folkeskole. Debatten om folkeskolen udfolder sig inden for vores nationale fællesskab i diverse medier, i offentligheden og hjemme i privaten, og det er denne debat, der hovedsagelig er med til at forme den uddannelsespolitiske diskurs.

Det kunne man i hvert fald tro. Noget kunne imidlertid tyde på, at kræfter uden for landets grænser spiller en vigtig rolle for dansk lovgivning på folkeskoleområdet. Flere rapporter, der analyserer internationale organisationers indflydelse på national uddannelsespolitik, er udgivet (Rinne, Kallo & Hokka, 2004; Grek, 2009; Lawn & Lingard, 2002, m.fl.), men kun enkelte med fokus på dansk uddannelseslovgivning (Krejsler, Olsson & Petersson, 2014).

Denne artikel vil undersøge om, og i givet fald i hvilket omfang OECD påvirker, og har påvirket nyere dansk uddannelsespolitik og lovgivning på folkeskoleområdet.

Artiklens mål er at undersøge denne mulige påvirkning ved at sammenligne på den ene side OECD's konkrete anbefalinger til Danmark i kraft af en OECD-rapport om grundskolen i Danmark fra 2004 med på den anden side en række danske policydokumenter i form af lovtekster og lovforslag herunder folkeskolereformen fra 2014. Sammenligningen vil vise, i hvilket omfang en given påvirkning kan være sket. Sagt med andre ord er artiklens målsætning, empirisk at undersøge den påvirkning OECD-rapporten måtte have på dansk uddannelsespolitik. Dette bliver udfoldet i artiklens tredje afsnit

At der er tale om en reel påvirkning og ikke bare tilfældige sammenfald vil artiklen sandsynliggøre ved indledningsvist at undersøge og beskrive hvad OECD er for en organisation, og hvori dens magtmekanismer ligger i forhold til national uddannelsespolitik. Dette bliver udfoldet i næste afsnit.

Artiklens hensigt er ikke, at vurdere hvorvidt en påvirkning fra OECD er hensigtsmæssig i forhold til at skabe og vedligeholde en god dansk folkeskole, men at belyse hvem og hvad der styrer den uddannelsespolitiske dagsorden i Danmark, hvilke magtstrukturer der er i spil og hvilken agenda, der ligger bag de store ændringer, der er sket i folkeskolen de seneste ti år.

OECD SOM POLITIKSÆTTER

Dette afsnit gennemgår først fundene fra en række empiriske artikler, som søger at afdække OECD's indflydelse på uddannelsespolitikken på nationalt niveau. Dernæst følger en række mulige forklaringer på hvori OECD's magt i forhold til national uddannelsespolitik ligger.

I 2004 udkommer Rinne og kollegaer med en rapport, der afdækker, hvilken effekt OECD har haft i Finland (2004). Indflydelsen menes skabt gennem OECD's utallige publikationer, men med særlig vægt på 'landerapporter' og 'tematiske rapporter'.

I Grækenland i 1996 bad regeringen OECD om en evaluering af deres uddannelsessystem. Rapporten blev udgivet samtidig med, at reformer blev iværksat og blev brugt til at legitimere disse (Lawn & Lingard, 2002).

Sotiria Grek (2009) har undersøgt, hvilken politisk effekt PISA (2000 og 2003) har haft på Finland, Tyskland og Storbritannien. Om Finland skriver hun, at på trods af at blive overrasket

over de gode resultater, reagerede politikerne alligevel ved at iværksætte en række reformer for at opretholde placeringen. Finland brugte inden resultaterne fra PISA det tyske skolesystem som inspiration. Om Tyskland skriver Grek at de gik i 'PISA-chok'. Resultaterne var langt dårligere end forventet. Testens validitet betvivledes, men på trods af dette reagerede landet ved at indføre nationale test, der skulle teste læringsudbytte, og accepterede derved alligevel PISA's dagsorden. I Storbritannien havde PISA mindre effekt. De lå fint placeret, og resultatet blev blot benyttet til at legitimere den politik, der allerede blev ført. Storbritannien benyttede på det tidspunkt allerede lignende kvantitative komparative metoder til at kvalitetssikre læringsudbyttet, og dette mener Grek kan forklare den mindre effekt PISA har haft i landet (Grek, 2009, s. 34).

I Danmark beskriver Krejsler og kollegaer i 2014 hvordan OECD's landerapport fra 2004 var en nøglefaktor i indførelsen af blandt andet nationale test, elevplaner og kommunale kvalitetsrapporter.

Som disse eksempler viser, har OECD haft indflydelse på medlemslandenes uddannelsespolitik; enten ved at legitimere gældende praksis eller ved at være politiksættende.

OECD OG DENNES ROLLE PÅ DEN UDDANNELSESPOLITISKE SCENE

For at forstå hvordan OECD har fået en så fremtrædende rolle på det uddannelsespolitiske felt, som det er tilfældet, er det nødvendigt med et kort kig på, hvad det er for en organisation, herunder at se på hvad det er for nogle magtstrukturer, der gør, at mange tilsyneladende lytter til hvad OECD siger. For netop at sætte fokus på de underliggende magtmekanismer, der er på spil, når OECD yder indflydelse på medlemslandenes uddannelsespolitikker, er der i artiklen i overvejende grad valgt et kildemateriale, der ser på organisationen med kritiske briller.

OECD er en økonomisk organisation med fokus på at skabe størst mulig økonomisk vækst og beskæftigelse og højne levevilkårene i medlemslandende (OECD, 2015). Uddannelse er ikke direkte beskrevet i OECD-konventionen som værende en af organisationens opgaver (Papadopoulos, 1994, s. 11). Men på trods heraf er uddannelse alligevel blevet et centralt virke for organisationen. Dette skyldes den vægt, uddannelse har fået i at opretholde økonomisk konkurrencedygtighed. I en stadig voksende vidensøkonomi er begrebet humankapital kommet i fokus. Det gælder om at ruste borgeren så denne kan bidrage på den globale markedsplads, hvor de enkelte nationer er blevet til konkurrencestater og borgerne et middel til vejen mod succes (Grek, 2009; Stehr, 2001; Korsgaard, 1999; Pedersen, 2011).

At OECD har fået en så stor rolle i videnssamfundet, kan blandt andet godskrives organisationens nære samspil med EU og dennes uddannelsespolitiske initiativer som Maastrickt Traktaten, Lissabon Strategien, skabelsen af 'det europæiske uddannelsesrum', Bologna Processen og med det store fokus på begrebet Lifelong Learning (Grek, 2009). Det sidste forstår OECD på neoliberalistisk vis som en investering i humankapital. Endvidere har finanskrisen i 2008 givet disse initiativer endnu mere vægt (Moutsios, 2010, s. 121). Derved bliver OECD en organisation, de enkelte medlemslande søger råd hos i jagten på konkurrence-

kraft og økonomisk fremgang gennem uddannelse (Dale, 2000).

Det altoverskyggende og globalt accepterede mål for uddannelse er således blevet at fastholde eller forøge økonomisk konkurrenceduelighed, vækst og sociale fremskridt - der videre er blevet et globalt politisk projekt, styret, koordineret og målt af transnationale institutioner, herunder OECD (Moutsios, 2010, s. 123). Og her forstås transnationalt netop som forskelligt fra internationalt, da denne tilgang netop ser sociale og økonomiske kræfter bryde de nationale grænser, men også forskelligt fra supranationalt da politikken netop ikke sker over eller bagom nationalstaten, men gennem den (Dale, 2000, s. 428; Moutsios, 2010, s. 122). Et transnationalt uddannelsesrum indført og vedligeholdt af stater, internationale institutioner og globale virksomheder, hvori politikker og diskurser kan flyde ind og ud af staters traditionelle magtrum.

OECD beskrives af kritikere som de riges klub. To tredjedele af verdens varer og ydelser udføres af OECD's 30 medlemmer, og det er først og fremmest disse medlemmers interesser, organisationen servicerer (Moutsios, 2009, s. 468). Videre beskriver Moutsios en uligevægtig fordeling af magt internt blandt medlemslandene grundet en økonomisk ulige finansiering. Bl.a. fik USA og Storbritannien i 1980'erne gennem pres indført, at organisationen skulle vægte 'basale færdigheder' i grundskolen højere, end det dengang var tilfældet (Moutsios, 2009; 2010). På denne måde kan stærke medlemmer få egen uddannelsespolitik til at være alle medlemmers uddannelsespolitik, og organisationen bliver derved med Moutsios' ord udemokratisk.

Selvom OECD fremstår som en ikke-politisk organisation i forhold til medlemslandenes uddannelsespolitik, og kun står for at levere og analysere data, må de regnes som værende politiske; Tidligere OECD vicedirektør Papadopoulos skriver: "På uddannelsesområdet […] er det langt fra let at skelne mellem hvad der er forskning, og hvad der er politik; udvælgelsen af hvilken forskning der skal støttes og hvem der skal udføre den, har i sig selv politisk karakter" (Papadopoulos, 1994, s. 16). Og den gyldige og gældende politiske dagsorden lyder på indikatorer, kvantificeringer og komparationer, og som Moutsios skriver: "Den evidensbaserede uddannelsespolitik fra transnationale institutioner er gennemsyret af kvantificeringens logik, som definerer deres forståelse af læringsfremgang." (Moutsios, 2010, s. 134).

OECD's mægtigste værktøj på uddannelsesområdet er uden tvivl PISA-undersøgelserne. Disse benytter netop indikatorer til at kvantificere og sammenligne medlemslandenes præstationer. Deltagelse i PISA er frivillig og ligner umiddelbart en horisontal åben invitation, men er samtidig næsten uundgåelig. Resultatet indeholder klassifikationer, der er hierarkiske/vertikale, og som ikke er åbne for diskussion (Ozga, 2008, s. 268). Denne sammenligning legitimerer indikatorer, standarder og guidelines for uddannelse uden om den politiske diskussion, og der kan ikke længere stilles spørgsmål til uddannelsespolitikken eller til beslutningstagerne. Politisk mening er erstattet af evidensbaserede politikskabende institutioner pga. af den globale tilslutning til en lineær og konkurrencepræget forståelse af social fremgang (Moutsios, 2010, s. 137).

VALG AF DOKUMENTER

Blandt de mere end 250 årlige publikationer fra OECD står især én som en central udgivelse i forhold til dansk uddannelsespolitik. Dokumentet 'OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004' er et landereview som kommer med en række konkrete anbefalinger til forbedringer i den danske folkeskole, og inddrages derfor som det ene dokument i analysen (OECD, 2004).

For på den anden side at undersøge OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik inddrages folkeskolereformen fra 2014 (Undervisningsministeriet, 2015) som det helt centrale dokument. Derudover inddrages en række policydokumenter for at spore politikken frem mod reformen.

EN UNDERSØGELSE AF OECD'S PÅVIRKNING

Dokumentet 'OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004' bringer indledningsvis et historisk blik på den danske folkeskole for at fange det særegne ved netop den danske skoletradition, men med mest fokus på folkeskolens status her og nu og især med henblik på at finde hhv. styrkerne og svaghederne i den danske folkeskole. Hvor tilsvarende landerapporter fra OECD normalt kun ser på det undersøgte land, adskiller denne sig ved at inddrage det komparative aspekt. Målet er at sammenligne Danmark med sammenlignelige lande, som klarede sig godt i PISA 2000 (her: Finland, Canada og Storbritannien) og derved komme med anbefalinger (OECD, 2004, s. 73). Undersøgelsen blev foretaget af Professor Peter Mortimore (forhenværende leder, Institute of Education, University of London), Maria David-Evans (viceminister for undervisning, Alberta, Canada), Dr. Reijo Laukkanen (ledende rådgiver, Undervisningsministeriet, Finland) og Professor Jouni Valijarvi (leder, Institut for pædagogisk forskning, Jyvaskyla-universitet, Finland). Disse repræsenterede de førnævnte lande som "ledende uddannelseseksperter med kendskab til uddannelsespolitik, praksis og institutionsordninger i deres egne og andre lande." (Ibid. s. 73). De er desuden fortrolige med PISA-projektet og tilhørende forskning, og det gør dem ifølge rapporten i stand til "at konkretisere sammenligningerne og fremsætte autoritative observationer, om hvilke faktorer der eventuelt kan forklare PISA-resultaterne." (Ibid. s. 74). Efter ti dage og en række møder med ministre, ledere, lærere og enkelte børn er gruppen klar til at komme med anbefalinger til forbedring af folkeskolen. Det er sporene efter disse konkrete anbefalinger, denne artikel vil undersøge om kan findes i den danske uddannelsesdiskurs og lovgivning.

OECD kommer i rapporten med 35 konkrete forslag, der kan skabe forbedring for den danske folkeskole

OECD kommer i rapporten med 35 konkrete forslag, der kan skabe forbedring for den danske folkeskole. Disse kan overordnet placeres i nedenstående seks brede emner (Ibid. s. 66):

- Indlæringsstandarder, evaluering af elevpræstationer og skoleeffektivitet

- Skolelederes roller og kompetencer
- Grund- og efteruddannelse af lærere
- Den kollektive overenskomst, der fastsætter lærernes opgaver og timetal
- Muligheder for tosprogede elever og elever med behov for specialundervisning
- Andre nødvendige initiativer

Disse seks emner (første kolonne i tabel 1) og de tilhørende underpunkter (anden kolonne i tabel 1) bliver stillet op således, at der ud fra hver anbefaling kan henvises til fund fra det danske kildemateriale (tredje kolonne i tabel 1).

I det følgende vil der således blive set på de konkrete spor, der viser sig fra OECD's anbefalinger ind i de ændrin-

TABEL 1:
SAMMENLIGNING AF OECD'S LANDERAPPORT OG DANSK UDDANNELSESPOLITIK

OECD's seks emner:	Pkt.	OECD's underpunkter:	Det danske kildemateriale:
Indlærings-standarder, evaluering af elevpræstationer og skole-effektivitet	2	Oprettelse af afdeling til overvågning af skoler i kommunerne (300)	Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen overvåger de enkelte skoler (FSR2014)
	3	Regelmæssig undersøgelse af elever på forskellige klassetrin og i forskellige fag, samt indførelse af national præstationsprofil (301)	Indførelse af obligatoriske nationale test og obligatoriske afgangsprøver (FS2006) samt offentliggørelse af resultater på national præstationsprofil (FS2006)
	7	Standarder for forskellige aldersgrupper i læseplanens hovedfag (288)	Bindende slut- og trinmål (2003)
	9	Evaluering af elevernes skolegang som helhed, herunder personlig dannelse (299)	Slut- og trinmål for den alsidige udvikling (FF2010)
Skolelederes roller og kompetencer	12	Obligatorisk uddannelse af ledere (324)	Styrket lederuddannelse og et førlederforløb (FF2010), samt pulje til efteruddannelse og kompetenceudvikling af skoleledere (FSR2014).
	13	Etablering af mentorordning for nye skoleledere	Mange skoler har oprettet en struk-
Grund- og efteruddannelse af lærere	17 18	Øget specialisering (326) og Aldersmålrettet uddannelse (331)	Reform af læreruddannelsen hvor netop specialisering og aldersspecifik uddannelse kommer med(2006)[2]
	19	Bedre kobling mellem forskning og uddannelse (332)	100 nye ph.d.-stillinger oprettes med fokus på forskning i undervisning (Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning) Etablering af Center for Strategisk Uddannelsesforskning (2010) Etablering af professionshøjskolerne (2008) Styrket skoleforskning ved Center for Grundskoleforskning (2008) og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2006) begge under DPU, Aarhus Universitet
	20	Årlig efteruddannelse af alle lærere (338)	Styrkelse af rammerne for efter- og videreuddannelse (2008)(FF2010) samt 1 milliard til efteruddannelse af pædagogisk personale (FSR2014)
Den kollektive overenskomst	21	En mere fleksibel overenskomst for lærerne (342)	Lov 409 vedr. arbejdstid erstatter den tidligere arbejdstidsaftale (2013)
	23	Flere undervisningstimer (344)	Udvidet sekstimers sammenhængende skoledag (FF2010) som bliver til 'Den længere skoledag' (FSR2014)
	26	Undersøg muligheden for bedre udnyttelse af ressourcer, herunder holdundervisning (360)	Mulighed for holddannelse (FF2010)
Tosprogede og special-undervisning	28 29	Styrkelse af undervisningen af tosprogede elever (364) og Spredning af metoder der virker (368)	Undervisning i dansk som andetsprog styrkes og etablering af Tosprogs-Taskforce med netop dette mål (2008 – medio 2012)
	30	Fokus på læsning og regnefærdigheder. Lærere til at tage sig af elever med særlige behov for almindelig specialundervisning (364)	Obligatorisk sprogvurdering af alle børn i starten af børnehaveklassen (2009), ekstra timer i dansk i 1.-3. klasse (FF2010) samt efteruddannelse af 1.000 læsevejledere (2006-2009)
Andre nødvendige initiativer	31	Overvejelse omkring behov for yderligere lovgivning som resultat af rapportens anbefalinger (280)	Denne tabel viser flere eksempler på yderligere lovgivning
	32	Prøveresultater bør ikke offentliggøres i sammenlignelige tabeller der kan rangordne skoler (307)	Ranglisterne blev i første omgang offentliggjort, men senere trukket tilbage
	33	Danmark bør fortsat være med i PISA (309)	Danmark er fortsat med i PISA

Bent Sortkær er uddannet lærer, kandidat i pædagogisk sociologi og ph.d.-studerende i uddannelsesforskning ved DPU, Aarhus Universitet og Læreruddannelsen i Aarhus, VIA

ger, der kom i folkeskoleloven i 2006, tiltagene i årene herefter og videre ind folketingets forestilling om en ny og bedre folkeskole konkretiseret med folkeskolereformen 2014.

Undersøgelsens fund ses i tabel 1. Tabellen giver et overblik over sammenfald mellem anbefalinger og det danske svar herpå. I tabellen benyttes forkortelserne FS2006, FF2010 og FSR2014 for hhv. folkeskoleloven fra 2006 (Retsinformation, 2006), VK-regeringens rapport 'Faglighed og frihed' fra 2010 (Regeringen, 2010) og folkeskolereformen fra 2014 (Undervisningsministeriet, 2015). Tallene i parentes i anden kolonne henviser til det refererede punkt i 'OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004' s. 71 – 147. Og endelig refererer årstallene i parentes i tredje kolonne til det årstal, den konkrete ændring trådte i kraft.

Som det fremgår af tabel 1, er en lang række af anbefalingerne fra OECD siden blevet fulgt op af lovændringer, lovforslag eller andre tiltag i folkeskolesammenhæng. Disse er blot de mest tydelige sammenfald, andre, mindre tydelige, er udeladt. Der findes ligeledes eksempler hvor den danske uddannelsespolitik ikke har fulgt OECD's anbefalinger. Fx er OECD's anbefaling, at implementeringen af alle disse tiltag skal ske i et tæt samarbejde mellem blandt andre KL og Danmarks Lærerforening (pkt. 281; OECD, 2004, s. 128), hvilket ikke er lykkedes i forhold til udarbejdelsen og implementeringen af folkeskolereformen 2014.

Undersøgelsen viser, at 19 ud af 35 forslag til forbedring af folkeskolen er blevet til lov eller til lovforslag, og viser således et tydeligt sammenfald mellem OECD's anbefalede politik på folkeskoleområdet og så den politik, der føres i Danmark i disse år.

TILFÆLDIGE SAMMENFALD ELLER DIREKTE PÅVIRKNING?

Er disse sammenfald blot tilfældige, eller kan der være tale om en politisk påvirkning fra OECD øvet mod dansk uddannelsespolitik? Dette afsnit prøver på forskellig vis, at sandsynliggøre at der er sket en påvirkning.

Først og fremmest er det værd at bemærke, med hvilken ivrighed VK-regeringen ifølge OECD-rapporten efterspørger gode råd: "den danske regering var ivrig efter at lære af erfaringerne med "best practice"" (OECD, 2004, s. 73). Det var bl.a. herfor, at der i rapporten blev inddraget komparationer og anbefalinger, som regeringen så kunne trække på.

I forbindelse med den nye folkeskolelov i 2006 havde OECD-rapporten en påviselig central rolle: Inden ændringerne i formålsparagraffer bestilte undervisningsministeriet et notat fra Niels Egelund, professor i specialpædagogik ved DPU, Aarhus Universitet, som skulle komme med anbefalinger i forhold til en ny formålsparagraf. I dette notat fungerer netop OECD-rapporten som det centrale argument for at lave en sådan ændring, og OECD bliver derved begrundende for ny politik (Egelund, 2005). Kort tid efter kommer Globaliseringsrådet ligeledes med en anbefaling om at ændre formålsparagrafferne (Regeringen, 2006, s. 13). Med rådets to udgivelser i hhv. 2005 og 2006 er fokus rettet mod uddannelse og folkeskolen (Regeringen 2005; 2006). Det bemærkelsesværdige ved begge rapporter er, at de eneste referencer der benyttes, når det kommer til folkeskolen, er OECD og PISA, og ligeledes i hvor høj grad anbefalingerne, som rådet kommer med, ligner dem fra OECD-rapporten (Regeringen, 2006 s. 12-25). Motivationen for rådet er, at

internationale undersøgelser viser, at Danmark sakker bagud.

KONKLUSION

OECD er en særdeles magtfuld transnational organisation, der uden at have formel politisk magt i medlemslandene, alligevel viser sig at være med til at skabe uddannelsespolitik på nationalt plan. Organisationen findes af flere udemokratisk, og den går under navnet de riges klub. OECD's magt ligger i at tilbyde evidensbaserede resultater og anbefalinger til medlemslandene. Resultaterne er skabt ud fra sammenlignelige indikatorer og kvantificeringens logik. OECD's fornemste virke er at skabe økonomisk vækst, og heri spiller uddannelse en vigtig rolle.

Fundene i denne artikel viser tydelige tegn på en ikke ubetydelig påvirkning fra OECD på lovgivningen på folkeskoleområdet. Undersøgelsen viser, at 19 ud af 35 forslag til forbedring af folkeskolen er blevet til lov eller til lovforslag. OECD's anbefalinger fra 2004 ses således både i folkeskoleloven fra 2006, diverse tiltag på folkeskoleområdet og i folkeskolereformen fra 2014. Derudover finder artiklen, at OECD benyttes i flere policydokumenter som det eneste argument for en række forslag til ændringer i folkeskolen herunder den seneste ændring af folkeskolens formålsparagraffer i 2006.

Derved tyder meget på, at OECD har en politiksættende rolle, når det kommer til dansk uddannelsespolitik på folkeskoleområdet, og at OECD's økonomiske agenda derved også gennem denne påvirkning ligger delvist til grund for de senere års ændringer i den danske folkeskole.

LITTERATUR

Dale, R. (2000). Globalisation and Education: Demonstrating a 'common world education culture' or locating a 'globally structured educational agenda'. Educational Theory, 50(4), 427-448.

Egelund, N. (2005, november). Hvad er en folkeskole i verdensklasse? Hvilke kompetencer er de vigtige? Lokaliseret på www.folkeskolen.dk

Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA 'Effect' in Europe. Journal og Education Policy, 24(1), 23-37.

Haarder, B. (red.). (2005). Verdens bedste folkeskole?. Gyldendal.

Korsgaard, O. (1999). Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet. Kbh: Nordisk Forlag.

Krejsler, J., Olsson, U. & Petersson, K. (2014). The transnational grip on Scandinavian education reforms. Nordic Studies in Education, 34(3), 172-186.

Lawn, M. & Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. European Educational Research Journal 1(2), 290-307.

Moutsios, S. (2009). International Organisations and Transnational Education Policy. Compare, 39(4), 467-478.

Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. Globalisation, Societies and Education, 8(1), 121-141.

OECD (2004), 'OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004'. Kbh.: Undervisningsministeriets forlag.

OECD (2015). The Organisation for Economic Co-operation and Development. Lokaliseret på http://www.oecd.org/about/

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. European Educational Research Journal, 7(3), 261-272.

Papadopoulos, G. S. (1994). Education 1960 – 1990. The OECD Perspective. Paris: OECD.

Pedersen, O. K. (2011). Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels Forlag.

Regeringen (2005). Danmark og globaliseringen. Debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark. Albertslund: Datagraf.

Regeringen (2006). Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. Albertslund: Datagraf.

Regeringen (2010). Faglighed og frihed – Regeringens udspil til en bedre folkeskole. Kbh.: Rosendahls – Schultz Grafisk.

Retsinformation (2006). Folkeskoleloven 2006 – lokaliseret på: https://www.retsinformation.dk/

Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. European Educational Research Journal, 3(2), 454-485.

Stehr, N. (2001). A World made of Knowledge. Society, 2001(nov/dec), 89-92.

Undervisningsministeriet (2006, maj). Nyhedsbrevnr. 1 for folkeskolen. Om ændringer i folkeskoleloven. Lokaliseret på www.uvm.dk

Undervisningsministeriet (2008). Review of National Policies for Education. Follow-up report prepared by the Danish Ministry of Education. Lokaliseret på http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/144/52344.pdf

Undervisningsministeriet (2015). Den nye folkeskole. Lokaliseret på http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole

Miriam Madsen

"HUMANIORA ER ET UDTRYK FOR OVERSKUD"

- ANALYSE AF DEBATTEN OM HUMANISTISKE UNIVERSITETSUDDANNELSERS SAMFUNDSVÆRDI

Regeringens dimensioneringstiltag for de videregående uddannelser igangsatte en omfattende debat af særligt humanistiske uddannelsers arbejdsmarkedsrelevans og værdi. Artiklen analyserer tre forskellige forsvar for humanistiske universitetsuddannelser og deres samfundsmæssige dannelsesværdi og viser her igennem, hvordan mindst tre forskellige dannelsesforestillinger prægede dimensioneringsdebatten, nemlig en klassisk humanistisk, en samfundsrelevant og en samfundshumanistisk. I analysen af disse forestillingers indbyrdes relationer bliver det tydeligt, at den samfundsrelevante dannelsesdiskurs har størst held til at definere humanistiske uddannelser som relevante, når relevans anskues som arbejdsmarkedsrelevans. Afsluttende diskuterer artiklen de udfordringer, som uddannelsessystemet står overfor, hvis humanistiske fag fortsat skal være at finde blandt universitetsfagene. Set fra den samfundsrelevante dannelsesdiskurs er det nemlig primært sprogfag med fokus på vækstlande, som det lykkes at etablere som arbejdsmarkedsrelevante.

Den 23. september 2014 satte daværende uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen gang i en regulering af de videregående uddannelser, som viser sig at medføre en omfattende debat. Reguleringen kaldtes *dimensionering* og omfattede begrænsning af optaget på de videregående uddannelser ud fra beskæftigelsesgrad. Blandt universitetsuddannelserne var det særligt humanistiske uddannelser, der skulle dimensioneres (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014).

Debatten har generel pædagogisk interesse, fordi den rummer en skarp og eksplicit forhandling om, hvordan værdien af uddannelse skal defineres. Dens konkrete anledning og fokus er videregående uddannelser, men debattens værdisætning af forskellige fagområder kan forventes at smitte af på resten af uddannelsessystemet – både fordi nogle af argumenterne i debatten ikke alene omfatter videregående uddannelser, og fordi universiteterne uddanner de vidensproducenter og undervisere, som understøtter skolefagene på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Denne artikel vil gribe debattens forskellige bud på, hvordan værdien af de humanistiske fag som sprog, kreative musiske fag og historie kan forstås i dag og undersøge, hvilke bud der fremstår stærkest. Dermed skriver artiklen sig ind i en bred og grundlæggende pædagogisk drøftelse af, hvad vi skal uddanne til i det danske uddannelsessystem.

Artiklen indledes med en introduktion til diskursteorien som teoretisk og analytisk optik for artiklens efterfølgende analyser. Herefter fremstilles artiklens analyser af tre debatindlæg og kronikkers konstruktioner af, hvilken værdi de humanistiske fag har i dag. Analysen når frem til tre forskellige diskursive konstruktioner af humanistiske uddannelsers værdi, som alle trækker på *dannelse* som centralt element. For det første fremskrives en klassisk humanistisk dannelsesdiskurs, som ser humanistiske uddannelsers dannelsesværdi som dannelse af personlig moral og humanistiske værdier. For det andet fremskrives en samfundsrelevant dannelsesdiskurs, hvor dannelse bliver en eksportvare og en politisk fordel. Og for det tredje fremskrives en samfundshumanistisk dannelsesdiskurs, hvor værdien tager form af en fredelig verden.

Disse analyser efterfølges af en analyse af det indbyrdes styrkeforhold imellem de fremanalyserede konstruktioner. Her fremstilles *beskæftigelse* som et privilegeret element, der strukturer de øvrige diskursers betydning og dermed især låner styrke til den samfundsrelevante dannelsesdiskurs. Artiklen afsluttes med en diskussion af resultaternes fordringer til den videre debat om de humanistiske fag og deres position i fremtidens uddannelsessystem.

DISKURSTEORIENS BEGREB OM BETYDNINGSGIVENDE RELATIONER

I diskursteorien finder vi et relevant analytisk blik for betydningskonstruktion, som kan bidrage til analysen af, hvordan fænomener konstrueres i dimensioneringsdebatten. Diskurs er et strukturerende fænomen, som opstår ud af artikulationer. I artikulationerne skabes en relation imellem forskellige elementer – eksempelvis universitetsuddannelse, arbejdsmarkedsbehov, beskæftigelse, løn, dannelse og humaniora – som netop via den artikulerede relation forandrer identitet, så der skabes betydning. Det er denne betydning, som er interessant at afdække i en diskursanalyse. Det er en central pointe,

at betydningen aldrig kan fastlåses fuldstændigt men hele tiden forandres, idet elementers betydning er flydende. Diskurser er således svære at indfange, og kan kun analyseres frem som øjebliksbilleder i konkrete artikulationer. Ingen artikulationer er fuldstændig ens og diskurs ændres dermed med enhver ny artikulation (Laclau & Mouffe 1985: 114, 116).

Forskellige debatindlægs konstruktioner af humaniora kan således analyseres ved at spørge, hvilke elementer, der knyttes sammen med humaniora i teksten, hvordan disse elementer relateres til hinanden og hvilke diskurser der fremstår som strukturer ud fra relationen imellem elementerne. Her er det særligt interessant at undersøge teksterne for *nodalpunkter* eller *forankringspunkter*. Dette punkt skal forstås som et privilegeret punkt eller element, som bliver center for betydningskonstruktionen og samler de øvrige elementer i diskursen omkring sig (Laclau & Mouffe 1985: 115). I min analyse fremstår d*annelse* som et sådant center for betydning, som i forskellige konstruktioner indebærer forskellige betydninger af *humaniora* som element.

DANNELSE OG UDDANNELSE – EN KLASSISK DEBAT

Det er ikke noget nyt, at dannelse bringes ind i den uddannelsespolitiske debat om, hvad vi skal med vores uddannelser. Typisk handler debatten om, hvorvidt den politisk initierede indførelse af tidsstyring af studerende, kompetencestyring af uddannelser og økonomisk incitamentstyring af universiteter sker på bekostning af de studerendes tilegnelse af det, som blandt andet kaldes kulturel bevidsthed (Blasco 2011), kreativitet og selvstændighed (Andersen & Bager 2012), demokratisk udvikling (Sarauw 2011) eller slet og ret dannelse (eksempelvis Nordenbo 2011 eller Feldt 2011) – og om denne dannelsesintention fortsat er relevant for universitetsuddannelser.

Det er en kapacitet, som vedligeholdes og udvikles i det særlige fagområde, som humaniora udgør – vel at mærke til hele samfundets gavn og ikke blot den enkelte studerendes.

I modsætning til alle disse eksempler, handler dannelsesspørgsmålet i denne artikel (og i dimensioneringsdebatten) imidlertid i mindre grad om den enkelte studerendes rum for personlig dannelse i løbet af sin universitetsuddannelse, uanset hvilket dannelsesindhold der lægges til grund for synspunkterne. I stedet handler det i højere grad om det, som kan beskrives som volumen af samfundets højt kvalificerede dannelseskapacitet. Det er en kapacitet, som vedligeholdes og udvikles i det særlige fagområde, som humaniora udgør – vel at mærke til hele samfundets gavn og ikke blot den enkelte studerendes. Det er netop konstruktioner af denne dannelseskapacitet og dens værdi, som kommer til syne i dimensioneringsdebatten.

MINISTERENS ISCENESÆTTELSE AF DE HUMANISTISKE FAG

I sin kronik "Ingen unge må ende som stud.ubrugelig" i Politiken d. 24. september iscenesættes debatten af de humanistiske uddannelser. Den daværende minister tegner et billede af 'de gode uddannelser' som nogle, der byder på viden, evner og idéer, som efterspørges af arbejdsmarkedet og kan finansiere vores velfærdssamfund. Gode uddannelser fører også til et relevant job, som indebærer en meningsfuld hverdag samt bedre muligheder i livet. Kvalitet i uddannelsen sættes i teksten lig med, at uddannelsen opfylder arbejdsmarkedets behov.

Imidlertid står de humanistiske fag i ministerens optik svagt i forhold til at leve op til disse forhold. De humanistiske fag efterspørges ikke af arbejdsmarkedet og fører derfor til arbejdsløshed, som både italesættes som et samfundsøkonomisk problem men også som førende til nederlag og skuffede drømme for de unge mennesker, som i god tro har valgt en uddannelse indenfor et humanistisk fag. I kronikken konstrueres humaniora altså både positivt som noget, der fører til arbejdsløshed og nederlag, og negativt afgrænset som en modsætning til de uddannelser, der formår at føre til relevante evner og viden, beskæftigelse, høj løn og muligheder i livet.

Som et led i ministerens forsøg på at neutralisere potentielle modargumenter mod den beskæftigelsesorienterede tilgang på forhånd, artikulerer hun begrebet *dannelse* på en særlig beskæftigelsesorienteret måde. Dannelse lanceres som en alternativ værdisætning af videregående uddannelse, som kan stå i stedet for argumentet om jobmuligheder. Dannelse er et formål med uddannelse, som er en gevinst for det enkelte menneske. Men hurtigt herefter kobles dannelse til forbedrede muligheder i livet, som både omfatter kunst, kultur og demokrati, men også valgmuligheder og høj løn. Job beskrives som vejen til at udnytte sin dannelse. Dannelse betydningstilskrives desuden som noget, arbejdsgivere efterspørger: "Arbejdsgivere efterspørger medarbejdere, der kan løse problemer – også dem, de ikke har læst om i en lærebog. Det kræver dyb faglighed. Men det kræver også dannelse og almene kompetencer. Det kræver evnen til at kunne tænke selvstændigt. At være kritisk og reflekterende" (Nielsen 2014). Dannelse skrives hermed ind i en beskæftigelsessammenhæng, hvor beskæftigelse er en mulighed for at udnytte sin dannelse. Gode uddannelser leverer netop ikke blot dannelse, men også relevante job, hvor dannelsen kan komme i spil.

Den daværende ministers betydningstilskrivning af de humanistiske fag sker indenfor en *beskæftigelsesorienteret uddannelsesdiskurs*, hvor uddannelsers værdi vurderes ud fra beskæftigelsesforhold, og hvor både samfundets og individets interesser opgøres i økonomiske logikker og værdier som forudsætning for, at uddannelsens dannelsesgevinster kan komme i spil. I hendes tilfælde er beskæftigelse altså dominerende for betydningen af dannelse.

FORSKELLIGE KONSTRUKTIONER AF DE HUMANISTISKE FAG I DIMENSIONERINGSDEBATTEN

Sofie Carsten Nielsens kronik og politiske forslag om dimensionering af blandt andet de humanistiske uddannelser medførte en omfattende mediedebat af de humanistiske uddannelsers værdi. Debatten er interessant ud fra et pædagogisk synspunkt, fordi der fremkom en række forskellige bud på, hvad

vores uddannelsessystem skal uddanne til, herunder hvordan dannelse kan tænkes som en værdi i dag. Jeg har udvalgt tre medieindlæg fra perioden – i denne sammenhæng forstået som artikulationer, som giver hver sit bud på, hvordan humanistiske fags værdi kan og bør forstås:

- "Fri mig for de talende Excel-ark", debatindlæg i Politiken af Knud Romer
- "Kinesisk humaniora – og arabisk", kronik i Jyllands Posten af Denise Gimpel og Jakob Skovgaard Petersen
- "Hvem vil være millionær? Et forsvar for sprog", debatindlæg i Børsen af Jon Kyst

De tre indlæg er udvalgt efter et gennemsyn af debattens forløb på Twitter #uddpol, hvor debattører har linket til debattens medieindlæg i stort omfang. Twitter giver et overblik over, hvilke indlæg der har haft gennemslagskraft samt vakt genhør i debatten. Indlæggene er alle blevet læst og kommenteret i debatten, hvilket jeg anser for et tegn på deres gennemslagskraft. De artikulerer tydelige synspunkter om humanistiske fag, som er mit genstandsfelt. De udtrykker desuden forskellige synspunkter. Flere andre artikler i debatten har givet udtryk for samme positioner, men ikke ligeså skarpt eller entydigt som de valgte indlæg.

VÆRDIEN AF KLASSISK HUMANISTISK DANNELSE

Det første indlæg er fra Knud Romer, som d. 3. oktober svarede på Regeringens forslag om dimensionering med et debatindlæg i Politiken. Romer er uddannet fra humaniora. Debatindlægget tager udgangspunkt i en radioudsendelse på Radio24syv med Jannik Linnemann, forsknings- og uddannelsespolitisk chef i Dansk Erhverv og Morten Østergaard, daværende uddannelses- og forskningsminister. Begge betegnes *cand.scient.pol.er*, og deres synspunkter beskrives som præget af en økonomisk rationalitet og instrumentel fornuft, baseret på erhvervslivets krav til uddannelse. Romer skriver, at de *"end ikke besidder den mest rudimentære viden om det, [de] beskæftiger sig med"* (Romer 2014). Han gør dette ved at illustrere alt det, som cand. scient.pol.erne, her repræsenteret ved Jannik Linnemann, ikke ved. Linnemann har eksempelvis ikke hørt om *Blütners flygler*, *'den gyldne tone'*, *Wienerklassicismen*, *Schönberg*, *Magnus Zeller*, *Der Blaue Reiter* og *Rainer Maria Rilke* – alle navne og begreber relateret til klassisk musik, malerkunst og lyrik. Romer fortsætter: "...der [tegner] sig et billede af en gruppe historieløse, kulturløse og bevidstløse mennesker i Dansk Erhverv og regeringen... De besidder ikke skyggen af en idé om Det Humanistiske

En anden mulig strategi er at forsøge at etablere et alternativ til fokus på beskæftigelse og arbejdsmarkedsrelevans i uddannelsessystemet

Fakultet, men føler sig alligevel kaldet til at nedlægge det, fordi det 'ikke kan bruges til noget' og ikke afkaster en tilstrækkelig høj 'uddannelsesgevinst'" (Romer 2014).

Igennem denne fremstilling konstruerer Romer en modsætning imellem cand.scient.pol.erne og humaniora, og han svækker cand.scient.pol.ernes position igennem en udstilling af deres uvidenhed omkring den klassiske dannelse. Samtidig kæder han historie og kultur, som er centrale humanistiske fagområder, sammen med bevidsthed.

Romer beskriver selv gevinsten af uddannelse som mere og andet end livsindkomst, eksempelvis ovenstående eksempler på finkultur. Desuden beskriver Romer sidst i indlægget eksplicit, hvad de humanistiske fag har at byde på, nemlig "en højere moral, menneskelige hensyn og ideelle hensigter" (Romer 2014). Hermed skrives uddannelse ind i en *klassisk humanistisk dannelsesdiskurs*, hvor studerende dannes ind i bestemte humanistiske værdier og kulturer i løbet af deres uddannelse.

ET SAMFUNDSØKONOMISK OG -POLITISK SYN PÅ DANNELSE

Jon Kyst har også bidraget til debatten med et indlæg, bragt i Børsen d. 5. november. Kyst fortæller sin egen historie som sprogligt uddannet: "Ifølge min årsopgørelse tjente jeg i 2013 1.096.531 kr. Min forskudsopgørelse for 2014 fortæller mig, at jeg i år vil indkassere 1,2 mio. kr." (Kyst 2014). Teksten forsætter som en opremsning af eksempler på, hvad Kyst har opnået med sin uddannelse. Her nævnes både erhvervsbedrifter som at vinde *Børsens Gazellepris* (to gange) og *etablere en virksomhed med en omsætning på over 20 mio. kr.*; kulturelle oplevelser som at være *tolk for regeringen og kongehuset, oversætter af eksperimenterende russisk lyrik* og *lektor på en uddannelse som eksporterer europæisk dannelse med stor succes*; og samfundsnyttige bidrag som at blive *indkaldt som ekspert i tv og radio* samt *rådgive ledende danske politikere og virksomheder*. Han fastslår, at det er i kraft af sin ekspertise, at alle disse muligheder er opstået: "En god humanist er først og fremmest en ekspert. Ved at fastholde ekspertisen, og ikke f.eks. rollen som generalist og omstillingsparat, dvs. arbejdskraft, der kan sættes til en hvilken som helst slags arbejde, er humanisten i sidste ende en virksomhed" (Kyst 2014).

Hos Kyst bliver dannelse en eksportvare, som Danmark kan tjene penge på, og den humanistiske ekspertise får både stor værdi på arbejdsmarkedet og i politiske forhold, men samtidig også en adgangsbillet til at opnå et rigt kulturelt liv og at danne en selvstændig livsholdning og selvtillid. Jeg vil derfor betegne den ene diskurs i denne artikel som *den samfundsrelevante dannelsesdiskurs* – en diskurs, som positionerer humaniora stærkt og samtidig relaterer sig tættere til de økonomiske betydninger, som konstrueres i den beskæftigelsesorienterede uddannelsesdiskurs, selvom synet på hvilke uddannelser, der så formår at være samfundsrelevante, er meget anderledes. Samtidig trækker Kyst også på *den klassisk humanistiske dannelsesdiskurs* både i beskrivelsen af sin kulturelle karriere og humanistens karaktertræk.

DE HUMANISTISKE FAGS SAMFUNDSFRIGØRENDE BIDRAG

Denise Gimpel og Jakob Skovgaard Petersen sammenligner i en kronik d. 3. november i Jyllands Posten humanioras status i Kina og de arabi-

ske lande. Her italesættes humaniora som *importartikel* i Kina – altså noget, som kineserne er villige til at betale for at få adgang til. Humanistiske fag bidrager med økonomisk gevinst på længere sigt og uddanner folk, som der er *"brug for, fra erhvervslivet til efterretningstjenesten"* (Gimpel & Petersen 2014). Desuden fremhæves det også, at humanistisk viden bidrager til samfundet: "Kina har erkendt, at investering indenfor humanistisk forskning ikke kun på længere sigt bringer økonomiske gevinster; humaniora tilfører også dem, som har viden, forståelser og evner for at kommunikere med andre, en politisk fordel i en verden under stadig globalisering" (Gimpel & Petersen 2014).

De knytter således an til *den samfundsrelevante dannelsesdiskurs*, som fremkom ovenfor. Ud over de samfundsnyttige elementer kobles humaniora også til elementer som *fred og stabilitet*, samt at "humaniora er et udtryk for overskud, for tid og vilje til selvindsigt og selvforandring" (Gimpel & Petersen 2014). Dermed kædes humanistiske fag sammen med et bidrag til en bedre verden. Til gengæld er mangel på humaniora i de arabiske lande en mulighed for *autoritær ensretning og opdragelse til lydighed*: "Et eksempel er lægen Ayman al-Zawahiri, den nuværende leder af al-Qaeda. Som han ser det, er der love i naturen og love i det politiske og sociale liv, og de er alle evige og givet af Gud. Også islam bliver undervist som den naturlige og logiske religion, retfærdig, autoritativ og uforanderlig. Humaniora derimod er perspektivisk, historicerende, ikke absolut" (Gimpel & Petersen 2014).

Humanioras kritiske og perspektiverende dannelsespotentiale fremstilles altså som modsætningen til *fundamentalisme*. Ud over den samfundsrelevante dannelsesdiskurs tilføjes her en *samfundshumanistisk dannelsesdiskurs*, som handler om at skabe en bedre og mere fredelig verden og frigøre sig fra totalitære regimer, hvad end de er styret af religion eller andre forestillinger.

STÆRKE OG SVAGE DANNELSESDISKURSER

De tre forsvar for humanistiske uddannelser konstruerer således tilsammen tre forskellige diskurser om de humanistiske fag. Laclau og Mouffes formål med diskursteorien er at afdække hegemoniske diskursformationer i det diskursive felt, og dermed i samfundet (Laclau & Mouffe 1985: 98). Diskursteorien er således en politisk teori med en ambition om at kritisere eksisterende dominansforhold. For at beskrive, hvordan deres teori har analytisk potentiale i denne sammenhæng, skal vi først have fat i begrebet ækvivalens. Ækvivalens betegner det modsatte af den kompleksitet, som eksisterer indenfor en diskursorden – nemlig en kompleksitetsreduktion, hvor bestemte elementers forskellige betydninger undertrykkes til fordel for en konstrueret fælles identitet. De relativt faste forskelle imellem forskellige ord opløses og de bliver flydende elementer, som kædes sammen i en fælles betydning (Laclau & Mouffe 1985: 128-132).

Sofie Carsten Nielsens forsøg på at italesætte *dannelse* som noget, der er koblet til *beskæftigelse*, kan ses som en ækvivalensrelation, hvor beskæftigelse konstrueres som en privilegeret betegner, der strukturerer betydningen af dannelse. Samtidig afskrives de humanistiske uddannelser, som ellers traditionelt (og i de tre analyserede indlæg) centrerer sig omkring *dannelse*, muligheden for at danne de studerende, idet

de ikke fører til beskæftigelse. Dannelse fjernes således fra humanistiske fag.

Netop fordi *beskæftigelse* bliver et privilegeret punkt i diskursen, som får mulighed for at definere andre elementers betydning, er det også den samfundsrelevante dannelsesdiskurs, som bedst lykkes med at positionere dannelse stærkt. Den klassisk humanistiske dannelsesdiskurs og den samfundshumanistiske dannelsesdiskurs lykkes ikke med at positionere de humanistiske fag stærkt indenfor diskursformationen, fordi de ikke relaterer til beskæftigelse. Man kan forestille sig, at de i andre tider, hvor andre logikker har været dominerende, har kunnet positionere de humanistiske fag stærkere. Men dannelse, som traditionelt udgør et alternativ til arbejdsmarkedsrelevansen i vurderingen af humanistiske fags samfundsværdi, skal nu være samfunds- eller erhvervsrelevant for at have værdi.

Relationen imellem elementerne kaldes *hegemoni*, når en sådan simplificeret betydningsmulighed i en periode får held til at dominere det diskursive felt – eller når et enkelt element får held til at repræsentere helheden (Laclau 1996: 59). Der konstrueres her en hegemonisk relation, hvor den beskæftigelsesorienterede uddannelsesdiskurs ekskluderer bestemte betydninger af dannelse som ugyldige – og dermed bestemte uddannelsesmål. Vi har set, at dannelse har mange forskellige betydninger i forskellige diskurser, men i debatten gøres kun en af disse betydninger interessant.

ET BREDERE BLIK PÅ DE BESKÆFTIGELSESORIENTEREDE TENDENSER

Arbejdsmarkedsrelevans eller beskæftigelse har længe været dominerende i den samfundsmæssige vurdering af uddannelsers værdi. Siden 2003 har relevans været et primært kriterium i akkrediteringen af videregående uddannelser (Sarauw 2011, Nielsen & Sarauw 2012, Danmarks Akkrediteringsinstitution 2013), og både Produktivitetskommissionen og Udvalget for Kvalitet og Relevans har relevans som et af de to væsentligste parametre i deres vurdering af uddannelsessystemet og de enkelte uddannelser (Produktivitetskommissionen 2013, Udvalget for Kvalitet og Relevans 2014). Analysens konklusion, som viser, at *dannelse* gives betydning i kraft af *beskæftigelse* er altså ikke nødvendigvis overraskende. Artiklen nuancerer dog forståelsen af, hvordan dannelse kan forstås som arbejdsmarkedsrelevant – nemlig primært i den samfundsrelevante betydning, hvor dannelse ses som bidragende til samfundsøkonomien.

En undersøgelse af humanistiske dimittender foretaget af Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet, *"Kandidatundersøgelsen 2013"*, peger på, at dimittenderne selv vurderer, at beskæftigelsesorientering er vejen frem. De peger især på følgende områder, når de bliver spurgt hvordan studerende bedre kan rustes til arbejdsmarkedets krav:

- Opgaveløsning i samarbejde med virksomheder – 59 %
- Mere/bedre mulighed for praktik i uddannelsen – 58 %
- Flere praktiske opgaver og fag (fx sprog, regnskab, formidling, IT) – 44 % (Det Humanistiske Fakultet 2013: 28).

Undersøgelsen peger i retning af, at dimittenderne (og fakultetet, som har udarbejdet spørgeskemaet) umiddelbart deler Sofie Carsten Nielsens

Miriam Madsen er cand.mag. i pædagogik ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet

perspektiv på, hvad der udgør en arbejdsmarkedsorienteret uddannelse.

Det kan dog omvendt også hævdes, at fokus på beskæftigelsesorientering er med til at undergrave humaniora som relevant for arbejdsmarkedet. Ifølge et tidligere citeret udsagn fra Jon Kyst kræver humanistisk succes på arbejdsmarkedet netop en faglig ekspertise frem for omstillingsparathed, generalistkompetencer og muligheden for at lave hvad som helst. Håbet for, at humaniora får en stærkere position, kan således i højere grad handle om at gøre dimittenderne stærkere i humaniora – vel at mærke på en erhvervs- og samfundsrelevant måde – frem for at gøre dem mindre humanistiske.

DE HUMANISTISKE FAGS PLADS PÅ SKOLESKEMAET

Spørgsmålet er nu, om uddannelsessystemet vil acceptere det ændrede mål med uddannelse i retning af beskæftigelsesgrad og arbejdsmarkedsrelevans, eller om de humanistiske fags værdi skal reformuleres i et samfundsperspektiv. Der skal nemlig ikke stor fantasi til, før man kan se tendensen i forhold til de humanistiske fags status på de videregående uddannelser brede sig til ungdomsuddannelser og grundskoleniveau.

En mulig strategi i forhold til at gøre de humanistiske fag relevante er at forsøge at positionere dannelse og andre humanistiske uddannelsesgevinster som arbejdsmarkedsrelevant. Det er dette, som både Jon Kyst og Gimpel & Pedersen gør i deres debatindlæg, når de fremhæver, hvordan dannelse er en eksportvare og noget, som skaber beskæftigelse. Med denne strategi står vi imidlertid overfor en risiko for, at der kæmpes en kamp imellem forskellige humanistiske fag frem for en kamp for den samlede faggruppe. Det illustrerer den ovenfor refererede debat allerede, idet det er repræsentanter for sprogfag relateret til vækstlande, som har størst held til at profilere sig som arbejdsmarkedsrelevante, mens de kunstneriske og filosofiske fag, som Knud Romer især fremhæver, fremstår mindre arbejdsmarkedsrelevante. Denne strategi vil således foregå på beskæftigelsesdiskursens præmisser.

En anden mulig strategi er at forsøge at etablere et alternativ til fokus på beskæftigelse og arbejdsmarkedsrelevans i uddannelsessystemet. Som fremhævet i analysen nævner både Knud Romer og Gimpel & Pedersen forslag til andre formål, nemlig henholdsvis dannelsen af moralsk bevidste individer med humanistiske værdier – og udviklingen af et demokratisk frigjort og fredeligt verdenssamfund.

HELE UDDANNELSESSYSTEMET PÅ ARBEJDE

Denne sidstnævnte strategi rejser dog et spørgsmål om, hvordan hegemoniske relationer brydes og nye diskurser træder ind på scenen. Laclau & Mouffe arbejder for et radikalt demokrati, hvor det bliver muligt for undertrykte samfundsgrupper at slippe fri af undertrykkelsen igennem en bevidstgørelse af de hegemoniske relationer (Laclau & Mouffe 1985). Undertrykte samfundsgrupper må her forstås som individer, som diskursivt påvirkes til at underlægge sig arbejdsmarkedets og samfundsøkonomiens interesser. Det fremstår som om, at formuleringen eller synliggørelsen af alternativer til den dominerende diskurs er en forudsætning for en sådan bevidstgørelse og heraf følgende frigørelse.

Nærværende artikel kan netop forstås som et forsøg på at synliggøre de

processer, der finder sted i uddannelsessystemet. Samtidig rummer denne artikel ikke afgørende bud på alternativer til den beskæftigelsesfokuserede vurdering af de humanistiske fag – måske netop fordi beskæftigelsesdiskursen er dominerende og derfor svær at artikulere udenom.

Universiteterne står allerede nu helt konkret overfor opgaven med at argumentere for værdien af de humanistiske fag, som udbydes. Artiklens fremanalyserede relationer kan dog også ses som en tendens, som betyder, at ungdomsuddannelser og grundskole også kan begynde at berede sig på spørgsmålet om, hvor stor en del af uddannelsens indhold der fremover skal stå direkte i tråd med behov på arbejdsmarkedet samt hvordan forskellige fag kan ses i denne sammenhæng. Hvorvidt uddannelsessystemet formår at både *ville* og *kunne* overskride denne diskurs og dermed bevare de humanistiske faggrupper, kan kun fremtiden vise.

REFERENCER

Andersen, H. L. & Bager, L. T. (2012): "Alignment – mål og motivation i uddannelser" i Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C.: *"Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden"*, Samfundslitteratur.

Blasco, M. (2011): "Nul-risiko universitetet: fra Bildung til interkulturelle kompetencer" i Feldt, J. E. & Dohn, N. B.: *"Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked"*, Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Akkrediteringsinstitution (2013): *"Vejledning til uddannelsesakkreditering. Eksisterende uddannelser og udbud"*. http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/vejledning-til-uddannelsesakkreditering-eksisterende-uddannelser-og-udbud.pdf (besøgt 4. januar 2015).

Det Humanistiske Fakultet (2013): *"Kandidatundersøgelsen 2013"*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. http://hum.ku.dk/omfakultetet/statistik/Kandidatundersoegelsen2013.pdf (besøgt 4. januar 2015).

Feldt, J. E. (2011): "Den skønne universitetsundervisning: Universitetsundervisning set som videnskabelig dannelse" i Feldt, J. E. & Dohn, N. B.: *"Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked"*, Syddansk Universitetsforlag.

Gimpel, D. & Petersen, J. S. (2014): *"Kinesisk humaniora – og arabisk"*. Bragt i Jyllands Posten d. 3. november 2014. http://jyllands-posten.dk/opinion/kronik/ECE7167063/Kinesisk+humaniora+%E2%80%93+og+arabisk/ (besøgt 4. januar 2015).

Kyst, Jon (2014): *"Hvem vil være millionær? Et forsvar for sprog"*. Bragt i Børsen d. 5. november 2014. http://borsen.dk/nyheder/avisen/artikel/11/97225/artikel.html (besøgt 4. januar 2015).

Laclau, E. (1996): "Deconstruction, Pragmatism, Hegemony" i Mouffe, C. (red.): *"Deconstruction and Pragmatism"*, Routledge.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985): "Beyond the Positivity of the Social: Antagonisms and Hegemony" i *"Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics"*, 2. udgave, Verso.

Nielsen, G. B. & Sarauw, L. L. (2012): "Globalisering som spørgsmål: modulisering og kompetencetænkning som svar?" i Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C.: *"Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden"*, Samfundslitteratur.

Nielsen, S. C. (2014): *"Ingen unge må ende som stud. ubrugelig. Videregående uddannelser er nødt til at forholde sig mere til arbejdsmarkedet"*. Bragt i Politiken d. 24. september 2014. http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/artikler-og-indlaeg/2014/vi-kan-ikke-vaere-bekendt-at-uddanne-til-arbejdsloshed (besøgt 4. januar 2015).

Nordenbo, S. E. (2011): "Dannelse, kompetence og uddannelse" i Kristensen, H. J. & Laursen, P. F.: *"Gyldendals pædagogikhåndbog – otte tilgange til pædagogik"*, Gyldendal.

Produktivitetskommissionen (2013): *"Uddannelse og innovation. Analyserapport 4"*. http://produktivitetskommissionen.dk/media/159656/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation%20%28web%29.pdf (besøgt 4. januar 2015).

Romer, K. (2014): *"Fri mig for de talende Excel-ark. Cand.scient.pol.erne, der nu vil skære i optaget på humaniora, aner ikke, hvad de taler om"*. Bragt i Politiken d. 3. oktober 2014. http://politiken.dk/debat/ECE2414168/fri-mig-for-de-talende-excel-ark/ (besøgt 4. januar 2015).

Sarauw, L. L. (2011): *"Kompetencebegrebet og andre stiløvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003"*, København.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *"Notat. Tabeller med fordeling af dimensionering"*. http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/dimensionering/tabeller-med-fordeling-af-dimensionering.pdf

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014): *"Nye veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem. Analyserapport"*. http://ufm.dk/publikationer/2014/nye-veje/nye_veje_analyserapport_web.pdf (besøgt 4. januar 2015).

ANMELDELSER

RASMUS WILLIG:
Kritikkens U-vending

NING DE CONINCK-SMIDT, LISA ROSÉN RASMUSSEN, IBEN VYFF:
Da skolen blev alles. Tiden efter 1970

PER BJØRN FOROS & ARNE JOHAN VETLESEN:
Angsten for opdragelse. Dannelse i et samfundsetisk perspektiv

METTE BUCHARDT:
Pedagogized Muslimness – Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom

ANE QVORTRUP, DION RÜSSELBÆK HANSEN OG MARIANNE ABRAHAMSEN (RED.):
Den Etiske Efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse

JØRGEN HUSTED:
Etik og værdier i pædagogers arbejd

HENRIK CHRISTENSEN OG KARSTEN BO LARSEN:
Den danske grundskole – økonomisk set

PLADS TIL TVIVL, UNDREN, TÆNKNING OG ANALYSE

Rasmus Willig:
Kritikkens U-vending
Reitzel 2013
151 sider, 200 kr.

Anmeldt af Siggi Kaldan, cand. mag. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

...ethvert menneske har behov for visse referencer, der er mere sikre end andre – eller i hvert fald at disse referencer ændrer sig i et sådant tempo, at de kognitivt kan erfares stabilt (139).

Det gælder ikke mindst når idealerne bliver uklare og flertydige, som de bevidst gøres (ikke bevidstgøres!) på samfundets agilitybane, hvor *uoverstigelige forhindringer snarere er en fornøjelse end et onde* (126), og de absolutte værdier er *omstillingsparathed, fleksibilitet, mobilitet, musikalitet* (104ff), der så naturligvis skal måles, men som ikke er kvantificerbare. Vurderingen af den enkelte overlades dermed inapellabelt til ledelsen, og ganske rigtigt, hos Willig er klasseskellene ikke udviskede, her findes stadig arbejdende mennesker på den ene side og ejere (offentlige eller private) på den anden.

Bogen handler jo om *kritik* som alment fænomen og netop nedtoningen af klasseskellet kan undertrykke nødvendig og frugtbar kritik, nemlig den kritik, der i et argumenteret samspil med modparten finder fornuftige problemløsninger. Sapere aude. Men problemer findes ikke, i dag findes kun udfordringer. Det betyder at diverse samfundsfænomener blot må tages til indtægt: *sådan er virkeligheden*, og det er din udfordring. *Nu er det individets selv, der bliver kritikkens genstand. Det ensomme spil stangtennis kan begynde* (14). Metaforen er både smuk og oplysende, for spillets betingelser er jo, at bolden kun kan flyve i ring, uanset slagenes kvalitet. Som antydet inspirerer Willig heldigvis både os og sine studerende med Kant, Adorno, Marcuse og andre klassikere, og hans meget korte kritikhistorie kan stadig være inspirerende. Jeg kendte for eksempel ikke Carleheden, men han er da værd at bemærke.

Bogens centrale del er imidler-

tid de tre eksempler på, hvordan kritik af de ydre forhold vendes til selvkritik, ikke af tvang, men vel egentlig i konkurrencestatens ånd af ren opportunisme. Altså ikke *erkendelsesorienteret - - - i håbet om at blive mere dannet eller skolet. Den nye form for selvkritik synes at følge idealer om effektivitet og konkurrence - - - at blive attraktiv for markedet* (54).

De to eksempler på denne selvudvikling er valgte af os selv, nemlig coaching og fitness, mens MUS-samtalen er påtvunget. Willig har et vågent blik for dobbeltmoralen i alle tre aktiviteter. Hans stil er associerende og gennemsyret af metaforiske eksempler, ikke mindst fra tennisspillet (bemærk kombineret tilegnelse/motto). Det kunne være distraherende, men jeg oplever snarere, at jeg deltager i en åben samtale med forfatteren, ironisk nok ikke helt ulig en kvalificeret coaching. I analysen af medarbejdersamtalen, der under ingen omstændigheder må ende i en modarbejderdiskussion, belyser eksemplerne den udbredte *positivitetsfascisme*, og dens totalt sort/hvide verden, oplysende sidestillet med apartheid og det kristne højre i USA (86f). Og pas på! Analysen (til dels Marcuses) af de manipulerende sproglige sammentrækninger i medarbejderudviklingssamtalen kan fratage enhver muligheden for fremover at tage konceptet alvorligt (90ff). Den *fedtfattige kritik*, som vores såkaldte kultur byder på indkredser Willig hen mod slutningen: *Verden står over for flere kriser. Aldrig har der været så mange arbejdsløse på verdensplan, det økologiske kredsløb er ude af balance, de finansielle markeder er under et voldsomt pres og en gældskrise plager flere vestlige lande. Hvad gør de vestlige nationers borgere?- - - de smutter en tur i fitnesscentret* (134). Et smukt skjult Orson Wells-citat.

I nyere ledelsesteorier arbejder man med et mulighedsrum og et vilkårsrum. Man lytter først til kritik, og dernæst beslutter ledelsen (vilkårligt) vilkåret. For Willig er det anderledes. Han forsvarer kritikkens ret i det samfund, der i højere og højere grad vil undertrykke tvivl, undren, tænkning og analyse, og altså dermed i princippet selve videnskaben. <<<

ET BIDRAG TIL FREMTIDENS SKOLE

Ning de Coninck-Smidt, Lisa Rosén Rasmussen, Iben Vyff:
***Da skolen blev alles. Tiden efter 1970* Femte og sidste bind af Dansk Skolehistorie**
Aarhus Universitetsforlag 2015
478 sider, 359,95 kr.

Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

"Jeg vil bestemt ikke slå elever igen, men jeg mener, at samfundet har begået en alvorlig fejl ved at fratage lærerne adgangen til korporlig afstraffelse." Sådan sagde lærer Kai Høst, der var lærer i Lunderskov i 1971. Der var rejst en klage mod Kai Høst, der havde slået en elev. "Spanskrørscirkulæret" fra 1967 havde ellers frataget lærerne retten til at slå på eleverne, men det tog sin tid, før den mere end 500 år lange tradition for slag, prygl og spanskrør forsvandt fuldstændig fra skolens område. Gennem de første fire bind af "Dansk Skolehistorie" går der et blodigt spor af lærernes magtanvendelse, men blodsporet stopper her, hvor bind fem tager sin begyndelse. Det ændrer dog ikke på, at klasseledelse, disciplin og sanktioner fortsat fylder meget, - også i denne periode fra 1970 til 2014.

Hvor forsidebilledet på bind fire viste opvakte elever i norske striktrøjer, der sad på rækker med fingeren disciplineret i vejret, så viser forsidebilledet på bind 5 en skoleklasse, hvor eleverne er i bevægelse.

Mens læreren står midt i lokalet i samtale med en lyshåret elev, så går de øvrige elever rundt i arbejdet med deres egne projekter. Tilsyneladende har de en retning og et mål, men det er ikke klasseprojektet, der er i fokus, det er et arbejde i mindre grupper, hvor eleverne tilsyneladende (og forhåbentlig) selv har en plan. På tavlen står der "Far til Fire", så tavlen er fortsat et fokus- og samlingspunkt, mens der ved siden af den blå tavle hænger elevproduktioner med farverige billeder. Det er Bernadotteskolen i 2010 og viser, hvorledes lærerens autoritet ikke længere forbindes med kateder og et ophøjet podie, men autoriteten skal erhverves gennem undervisningens indhold.

"Da skolen blev alles" er fortællingen om en skole, hvor lærerne mistede den ydre rammesatte autoritet i katederets symbolik, og hvor klassen og skolen blev et rum for demokrati og medbestemmelse, - med alle de problemer, det nu engang giver. Det er her Skoleforvaltningen i Gladsaxe skriver (i 1962, men de var jo lidt foran): "Det er væsentligt, at vi giver vores børn en god skoleuddannelse, men det er afgjort lige så vigtigt, at børnenes skoletid bliver en menneskeligt set frugtbar og lykkelig tid, uden unødvendigt tryk og bitre tårer foranlediget af skolen."

Dette sidste bind har fire gennemgående fortællinger om skolen. Den første fortælling følger det politiske spor, hvor forhandlingerne på Christiansborg krydres med tænketanke, råd og udvalg, konsulentfirmaer og skoleforsøg. Og det er her, den nationale skole mødes af internationale sammenligninger og test. Det næste spor er fortællingen om fagenes udvikling frem mod en "nyfaglighed", hvor elevernes egen faglighed inddrages sammen med nye medier og læringsplatforme, læringsstile og mange intelligenser. Der er også en kamp om timetal, inklusion, kønsforskellige og vægtningen af fag. Elevernes medbestemmelse og den demokratiske opdragelse følger et tredje spor, hvor forældresamarbejde, elevråd og skolebestyrelser også har en plads. Og der er fortsat samtale om den rigtige balance mellem skole og hjem: Hvem er ansvarlige for madpakken, sundheden og elevernes generelle trivsel? Det fjerde og sidste spor følger skolens rummelighed. Her er billeder af de mange og forskellige elevgrupper, talentforløb og en mangfoldighed af diagnosebørn.

Det er fire spor, der forsøger at

lægge en linje, men i de sytten kapitler (og de 475 sider) er der også plads til kapiteloverskrifter som: "Pædagogisk udviklingsarbejde", "Skolens landskab og styring", "En mangfoldighed af frie grundskoler" og "Krop og sundhed".

Skolehistorien fra 1970 - 2014 er også historien om den tid, jeg selv og mange andre har i vores helt personlige version. Min skolehistorie er her en "lærerhistorie", hvor det er nostalgisk at blive mindet om seminarietidens fokusering på "U90" og Enhedsskolen, danskfagets udvidede tekstbegreb og de mange (plagsomme) reklameanalyser og læsning af Tin-Tin og andre tegneserier, og det er påmindelsen om Åben-Plan-skolerne og Tvindskoler, som vi besøgte på studieture. Læreruddannelsen har siden 1970 udviklet sig i en stadig balance mellem fag og pædagogik, mellem uddannelse og dannelse. De sidste lærere, der fik en læreruddannelse gennem præparandklassen, er nu gået på pension, læreruddannelserne er centrerede på en række University Colleges, men fortsat diskuteres netop denne uddannelse vedvarende i medierne. Også læreruddannelsen er alles.

Skolen er stedet for diskussioner om værdier i samfundet, og hele debatten om Ny Nordisk Skole har vist det tydeligt. Helhedsskolen har vi dog set før i mange skoleforsøg i mellemkrigstiden, ønsket om mere sammenhæng mellem det omgivende samfund og skolen har altid (også i den stråtækte) været et tema, og inklusionen har haft mange forskellige strategier gennem tiden. Den nye skolereforms "lange" skoledage kan man få et andet blik for, når man ser på udviklingen i timetallet fra 1960 og til 2014. Her viser det sig nemlig, at elever i 2014 (hvis man fraregner 0. klasse) har 10% mindre undervisningstid end bedsteforældrene havde i 1960. Eleverne i 2014 har det fordelt på ni skoleår, mens eleverne i 1960 havde syv skoleår.

Elevdemokratiets store gennemslagskraft ser man i Karolines Køkkens opskriftsbog fra 1983, hvor der er opskrift på en "Klassens-timekage". Tredive stykker får man ud af de 250 gram blødt smør, 350 gram sukker, fire æg, et pund mel, lidt bagepulver, cacao, vaniljesukker og mælk. Perfekt til klassens ugentlig time, hvor alle problemer i klassen kunne diskuteres, men hvor der også kunne være tid til at spille rundbold, hvis problemerne nu ikke stod i kø. Demokrati og medbestemmelse fandt også plads i skolens formålsparagraf, hvor der i 1975 stod, at skolen skulle "forberede eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund." Skolen formål blev i 1993 ændret (Bertel Haarder var undervisningsminister) til "medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." Haarder var (med sin grundtvigske forkærlighed) sikkert også inspireret af "Skolens formål", som det blev formuleret af K. E. Løgstrup i 1981, hvor det lød: "Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver."

Konflikten mellem dannelse og uddannelse fortsætter, og det spændende i bind fem er, at fortællingen følger skolen ind i (den seneste) skolereforms realisering. Også lærerkonflikten i 2014 er med, ligeledes er der omtale af de nyeste talentforløb, fokusering på de 10% elever af anden etnisk baggrund og nok engang samarbejdet med forældrene.

Skolen er blevet alles. Det gælder elever, forældre, lærere og samfundsdebatten, men samtidig er det i de seneste år, der sker en vækst i elevtallet i friskolerne. Skolen er blevet alles, og måske fravælges den i folkeskolens udgave af en gruppe forældre, fordi "alle" til tider er for mangfoldigt.

Som i de fire foregående bind af Dansk Skolehistorie er det en fremragende formidling, der ligger bag de knap fem hundrede sider. Hvert kapitel afsluttes af et kort essay, der giver information om den bagvedliggende forskning. Selve "brødteksten" i de enkelte kapitler kan således f*ortælle* skolehistorien fremfor at *fremstille* denne. De afsluttende essays er samlet i kapitel: "Kilde – og litteraturessays" fra side 388 til 445, således at forskere kan begynder læsningen her. Bogens mange billeder er i høj grad med til at kvalificere formidlingen, og der er præcise billedoplysninger, der er personregister, stedregister, emneregister og endelig forfatterbiografier. Til slut er der en tak fra redaktionen og forfatterne til de mange, der har bidraget. Her kan man læse, at også en række nordjyske skolefolk har leveret materiale til bogen. Knud Hassing, Chresten Sloth Christensen og Faten el Ibari er nævnt. Nordjyske skoler optræder mange steder i bogen: Hasseris Skole, Løkken Centralskole, Mellervangskolen, Bagterpskolen og Horne Asdal Skole er blot nogle af disse. Emneregisteret vidner også om ændrede forhold i skolen. Her finder man opslag som legepatrulje, lektiehjælp, lilleskoler og leg og læring. Der er projektopgave, protester og prøver. Der er restgruppe, revselse og rygning og der er mål- og rammestyring, muslimske skoler og modtagelsesklasser. Det kan – som i alle fagbøger – anbefales, at man begynder sin læsning bagfra i bogen. Så har man et vist overblik, når man har tjekket emne- sted – og personregister.

Det har været en fornøjelse at læse (og anmelde) hele serien. Muntert at læse om middelalderens klosterskoler, rytterskoler og de mange stråtænkte skoler i fjerne flækker. Mindre morsomt har det været at læse om sociale forskelle, straf og slag i skolen, tankevækkende har det været at blive mindet om, at der ikke er meget nyt hverken under solen eller i skolen. Næsten alt i nutidens pædagogiske debat har vi set før i en version præget af en anden tid, men med de samme dilemmaer. Den indbyrdes undervisning, praktisk arbejde, skolehaver, alle former for disciplinering, konflikter mellem forældre og skole og balancen mellem uddannelse og dannelse er alt sammen noget, der altid har været på tavlen i skolen. Netop derfor er det så spændende at læse med. Det er fortid, det er nutid – og det er helt sikkert også et bidrag til fremtidens skole.

Forskningsprojektet "Dansk Skolehistorie" er afsluttet med dette bind, men alle fremtidige forskningsprojekt bør stræbe efter at formidle deres stof på samme fremragende, fortællende og faglige vis. "Da skolen blev alles" er en bog til

alle. Hele seriens fem bind fortjener seks æselører og et smukt ug på den Ørstedske skala. <<<

OPDRAGELSESANGST - ET RENT NORDISK PROBLEM?

Per Bjørn Foros & Arne Johan Vetlesen: *Angsten for opdragelse. Dannelse i et samfundsetisk perspektiv*
Klim 2014
276 sider, 299,95 kr.

Anmeldt af Jacob Kornbeck, fuldmægtig i EU-datatilsynet (EDPS), Bruxelles

Hermed foreligger den danske oversættelse af en modig og interessant norsk bog skrevet af en pædagog (Foros) og en moralfilosof (Vetlesen). Bogen identificerer en stigende usikkerhed omkring opdragelse og en angst for at udøve autoritet og at opdrage. Forfatterne efterlyser ikke blot mere mod men også mere tydelighed og påpeger, at en konturløs, nihilistisk opdragelse hverken er i samfundets eller i den enkeltes interesse. Da der er tale om en oversættelse, er det væsentligt, at Claus Holm har skrevet et dansk forord ("Eksisterer der en dansk angst for opdragelse?", s. 9-26), der sammendrager de vigtigste erkendelser og synspunkter fra den danske pædagogiske fagdebat. Det norske bidrag bekræftes i det store hele på den baggrund, lige som bogen generelt har fået fine anmeldelser. Og det tør antydes, at for en, der i princippet taler sproget (omend det har ændret sig, siden jeg fraflyttede riget i 1981), men som lever i en egn af Europa, hvor man siger pænt goddag til hinanden, osv., er ethvert besøg i København en prøvelse, så længe det offentlige rum bruges. I direkte kontakt med enkelte mennesker føles de kulturelle forskelligheder mindre akut, men i det offentlige rum er manglen på sociale kompetencer chokerende og uforståelig. Den daglige grovhed kan opleves sårende eller blot uæstetisk, men på et mere abstrakt plan kan den også anskues som funktionelt uhensigtsmæssig. Høflighed og konventioner tjener vel til at gøre det tåleligt at dele verden med andre mennesker. Og den tilrejsendes følelse peger præcis på det problem, som Foros & Vetlesen har diagnosticeret i deres bog: mangel på opdragelse, der giver sig udslag i (undskyld det gammeldags udtryk) uopdragenhed. Mere grundliggende er der et problem med den pragmatisme, der har ladet dette ske.

Der er mange måder at udtrykke dette på. Den kristne kan se det som en formaning om ikke at tilpasse sig "denne verden" (Romerbrevet 12.2), hvilket kan være forbundet med store vanskeligheder; marxisten kan som Hans Scherfig i Skorpionen (1953) se tegn på senkapitalistisk forfald; og den empiriske sociolog kan indsamle materiale, der tyder på, at den sociale sammenhængskraft er ved at aftage. Eller man kan vælge, inden for en teoretisk pædagogisk referenceramme at tematisere tabet af daglig respekt som sådant (Schmidt, 2005), hvilket dog afgjort kalder på empiriske belæg. Dette skal ikke være et nostalgisk indlæg, for anmelderen går ikke rundt og føler, at alt er blevet værre - afskaffelsen af revselse i skole og hjem er glimrende eksempel på, hvorfor vi ikke skal prøve at leve i 1950erne - men isoleret betragtet er der det problem, at opdragelsen er aftaget.

Skønt argumentationen er internt kohærent og dermed logisk overbevisende, kan den kritiske læser måske dog ønske sig mere empirisk evidens. Og da det er et bidrag fra humaniora, ville det være fint, hvis empiriske, gerne kvantitative samfundsvidenskabelige kolleger ville se bogen som en udfordring til mere forskning om dette vigtige emne. Uagtet at fremstillingen virker særdeles plausibel på anmelderen, må bogens begrænsning til det norske case (bortset fra den anvendte metode) rejse spørgsmål til den komparative forskning. Hvor mange af de iagttagede fænomener er specifikt nordiske, og hvor mange kan iagttages i vestlige samfund generelt? Hvorfor blev kulturelle ændringer (fx du i stedet for De, fritidstøj i arbejdssammenhæng, osv.) i de nordiske lande tilsyneladende vigtigere end ændringer af underliggende strukturer (jf. nationaliseringer i Frankrig)? Som dansk udvandrer har jeg selv reflekteret i den retning siden 1981. Og da jeg er født i 1968, har mine refleksioner ofte haft fokus på den specielt danske og nordiske måde at være 68er på - samt post-68er, idet senere generationers innovationsbegejstring og pragmatisme nok også er i en klasse for sig. Når man objektivt er EU's mest digitale samfund (jf. European Commission, 2015) (med statiske og interaktive infografer), er det vel naturligt, at en så høj grad af teknologisk innovation smitter af på kulturelle former og sociale strukturer.

Men der er brug for kontrol af bias, hvis en bog synes at løse alle hidtil kendte problemer. Som sagt er det ikke tilstrækkeligt, at bogens påstande føles plausible - deres validitet skal naturligvis også kunne bekræftes. Bortset fra behovet for empiriske undersøgelser omkring den konkrete opdragelse og læring i det danske samfund (jf. ovenfor), er det oplagt at trække på erkendelser fra den historiske og komparative velfærds(stats)forskning, herunder betydningen af en protestantisk kultur (Petersen, 2006). Men erkendelser fra den politiske historie kan ligeledes hjælpe til at belyse casen, fx den nyeste forskning i dansk enevælde (Lyngby, Mentz & Olden-Jørgensen, 2010), der muligvis hjælper til at korrigere selvforståelsen, hvis det antages, at enevælden (der synes at have været mere effektiv i Danmark end i Frankrig, vel nok pga. protestantismen) har været en lige så formativ periode i dansk historie som fx post-1864-tidens nøjsomhed og beskedenhed, andelsbevægelsen, arbejderbevægelsen, etc. Hvis den danske (eller nordiske) case skal isoleres og identificeres i komparativ sammenhæng, må der spørges,

hvorfor bestemte samfundsændringer fra 1968 og senere er blevet accepteret mere godvilligt i visse vestlige samfund end i andre. En mere sleben europæisk kultur er naturligvis kommet sent til Danmark og Norge. Tre amerikanske psykiateres forskning i maskulinitet og misbrug af steroider har udmøntet sig i påstande om, at kropskultur og steroidmisbrug indgår en særlig forbindelse i Skandinavien og USA (Kanayama, Hudson & Pope, 2012). Da jeg under det danske EU-formandskab hørte en af forfatterne, Prof. Harrison Pope Jr., gøre rede for denne forskning og henvise til de nordiske guders muskelkraft, var jeg til at begynde med lettere afvisende og fandt fremstillingen stereotypiserende. Tre år senere ser jeg dette bidrag i et andet lys, herunder den nordisk-nordamerikanske forbindelse.

Mens de her diskuterede transformations processer berører hele den vestlige verden, er det oplagt, at nogle vestlige samfund væsentlig hurtigere kaster den gode opdragelse over bord. Facebook's skaber Mark Zuckerberg's udtalelse i 2010, at privatliv var en uddøende norm, blev (heldigvis) mødt med modstand, også i mere nordlige lande (jf. Johnson, 2010) - alligevel er den et symptom på noget, der er langt mindre af i de mere sydlige kulturer, hvor pragmatiske hensyn ikke har så let ved at udfordre etablerede kulturelle normer. Med til historien hører, at Zuckerberg i 2010 var 26 år gammel - i mellemtiden er denne globale entreprenør blevet ca. 20 % ældre. Det er et slående billede på den postindustrielle vestlige kultur, hvor kulturelle forventninger til at blive voksen (og vise det såvel gennem handling som også igennem opførsel) er aftagende. I en marxistisk forståelsesramme er der dog intet overraskende ved dette. Mange vestlige samfund har kun ringe industriproduktion tilbage, og de nye erhvervsgrene fremmer en barnlig eller ungdommelig kultur. Tilsvarende synes det, som om en mere traditionel kultur overlever der, hvor der stadig findes vareproduktion, fx Sydtyskland og Finland. (Dette er dog en antagelse, der kan afprøves empirisk.) Måske er der her faktisk noget, de mere nordlige EU-lande kan lære af de mere sydlige? (Der er dog stort pres på de sydlige lande for at komme til at ligne de nordlige mere, end de allerede gør.) Ind til dette spørgsmål er afklaret, skal det med Foros & Vetlesen understreges, at det ville være fint med lidt mere autoritet og opdragelse - lidt mere voksenhed.

REFERENCER

European Commission (2015): Digital Agenda Scoreboard. Last updated on 18/06/2015. https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard

Johnson, B. (2010): Privacy no longer a social norm, says Facebook founder. I: The Guardian, Monday 11 January 2010 01.58 GMT. http://www.theguardian.com/technology/2010/jan/11/facebook-privacy

Kanayama, G.; Hudson, J.I. & Pope, H.G. (2012): Culture, Psychosomatics and Substance Abuse: The Example of Body Image Drugs. I: Psychotherapy & Psychosomatics, 81(2), s. 73-78

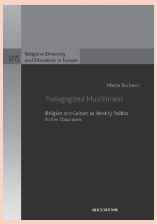
Lyngby, T.; Mentz, S. & Olden-Jørgensen, S. (2010): Magt og pragt. Enevælde 1660-1848. Kbh.: Gad

Petersen, J.H. (2006): Velfærdsstatens normative grundlag. I: Religionsvidenskabeligt Tidsskrift, nr. 48, s. 5-24

Schmidt, L.H. (2005): Om respekten. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag <<<

MAGTFORHOLD I RELIGIONSUNDERVISNINGEN

Mette Buchardt: ***Pedagogized Muslimness – Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom***
Waxmann Verlag
200 sider, 29,90 €



Anmeldt af Thomas Gitz-Johansen, lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelse på Roskilde Universitet

Bogen er en bearbejdet og oversat udgave af forfatterens ph.d.-afhandling fra 2008: *Identitetspolitik i Klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation – Studier i et praktiseret skolefag*. Den nærværende udgave er oversat fra dansk til engelsk, den er forkortet, og den er opdateret med nyere forskning.

Bogen handler kort fortalt om religionsundervisningen i flerkulturelle skoleklasser, hvor religion som et vidensområde bliver til i praksis, og hvor også betydningen af at være dansk/kristen og ikke-dansk/muslim bliver forhandlet og fastsat. Bogen bygger på en undersøgelse af religionsundervisningen på to flerkulturelle københavnske skoler, hvor forfatteren har lavet feltarbejdet i 2003-2005. Gennem detaljerede analyser af særligt lærerenes udtalelser og af lærer-elev interaktionen i klasserummet, undersøger Buchardt hvilket betydning danskhed, kristendom og "muslimskhed" får i religionsundervisningen. Udover at være minoritetsforskning kan man læse bogen som en del af den pædagogiske religionsforskning, men det er vel at mærke en forskning i, hvordan både religiøs identitet men også religion som undervisningsviden bliver til i praksis.

Teoretisk skriver bogen sig ind som en del af en pædagogisk mi-

noritetsforskningstradition, som trækker på perspektiver fra særligt Bourdieu og Foucault, men Buchardt bruger også begreber af den britiske uddannelsessociolog Basil Bernstein til at komme tæt på strukturerne i selve undervisningen samt på den viden om religion, der formidles (rekontekstualiseres) i klasserummet. Det teoretiske perspektiv har således blik for, at religiøs og kulturel identitet er noget, der produceres gennem specifikke talehandlinger og magtrelationer (fx lærer-elev relationen), og at elevernes kulturelle og sociale baggrund giver dem forskellige betingelser for at deres viden og erfaringer bliver anerkendt i undervisningen. Perspektivet fra Bernstein bidrager til, at også den religionsfaglige viden, som bliver til eller formidles i klasserummet, bliver forstået som medproducerende for elevernes skoleidentiteter og positioner i klasseværelset.

Buchardts undersøgelse er langt hen ad vejen en diskursanalyse, men det er også en interaktionsanalyse. Det, der undersøges, er ikke blot betydningsindholdet i det der siges, men også hvem, der gives taleret i undervisningen, og hvor meget taletid de forskellige elever får eller tilkæmper sig. Elevernes socioøkonomiske baggrund tages også i betragtning, så spørgsmål om religiøs og kulturel identitet bliver sat sammen med et blik for deres klasseposition.

Igennem bogens meget detaljerede analyser af talehandlinger og interaktion imellem lærere og elever kommer der mange pointer til syne. En af pointerne er, at kristenhed og muslimskhed bliver produceret som to identiteter, der ikke bare har et forskelligt religiøst indhold, men som i undervisningen knyttes til en række andre betydninger. Kristenhed knyttes for eksempel til forestillinger om noget, som individet aktivt har valgt, mens muslimskhed fremstilles som en slags kollektiv kulturel skæbne. Kristenhed og kristendom bliver også fremstillet som noget moderne, mens islam og muslimskhed fremstilles som noget gammeldags, der peger bagud i tid snarere end fremad. Muslimskhed bliver dog ikke produceret som én samlet kategori, da minoritetseleverne og deres forældre kan opleves som mere eller mindre fremmedartet eller moderne. Det vises også gennem afhandlingen, at muslimskhed, som den kommer til synes i skolen, gennemskæres af elevernes sociale baggrund og af den kulturelle kapital, som lærerne tilskriver børnene og forældrene. Man kan med andre ord godt blive opfattet som muslim i skolen og samtidig blive set som en god og lovende elev eller en velfungerende forældre. Man kan blive opfattet som en lovende muslim eller som en problematisk muslim. Det kommer helt an på, hvilke signaler man sender, og hvilken adfærd man kan fremvise, og hvordan det opfattes af lærerene. Igennem bogen bliver også minoritetselevernes køn fremhævet, hvor minoritetsdrengene både er de mest synlige for lærerne, men også dem, som bliver mest problematiseret af lærerne.

En interessant pointe er, at kristendom og islam fremkommer som forskellige slags viden. Kristendommen fremkommer som en slags universel eller naturlig kategori, hvor dens ritualer og traditioner bliver fremstillet som det "man" eller "vi" gør. Islam bliver derimod fremstillet som noget en gruppe specifikke mennesker gør. Man kan sige, at mens kristendommen bliver noget universelt eller alment så bliver islam til noget eksotisk og specifikt. Der er også forskel på, hvilken slags viden, der bruges til at fremstille kristendom og islam. Kristendom formidles gennem akademisk viden, som lærerne har fra bøger. I undervisningen i islam bliver minoritetselevernes erfaringer derimod ofte trukket ind som viden, men dog kun i det omfang, de understøtter den version af islam, som lærerne ønsker at formidle. Når det handler om kristendom er det desuden karakteristisk, at kristne kan fremstå som individer, mens islam bliver fremstillet uden individuelle subjekter; imamer fremstilles fx ikke via specifikke personer men kun som en generaliseret kategori. Muslimer og muslimsk identitet bliver dermed ikke fremstillet som forskellige individer, men som en homogen gruppe.

Bogen er ikke letlæst. Den bærer præg af at være baseret på en ph.d.-afhandling, så der er en ret grundig teorigennemgang, et akademisk sprog og meget detaljerede empiriske analyser af talehandlinger og turtagning i klasseværelset. Det er derfor en lidt krævende opgave, at læse sig igennem hele bogen, men indsatsen lønner sig. Buchardt har et skarpt analytisk blik og har skabt en grundig undersøgelse af de magtforhold, som både trænger ind i religionsundervisningen på flerkulturelle skoler, men som også produceres i selve undervisningssituationen og i den religionsfaglige viden. <<<

ETIKKEN OG DE UBEHAGELIGE PÆDAGOGISKE LINJER

Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen og Marianne Abrahamsen (red.): *Den Etiske Efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*
Klim, Pædagogiske linjer, 2014
178 sider, 249 kr.

Anmeldt af Tem Frank Andersen, lektor ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet

"Det er tid til etisk oprustning." Sådan indleder Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen og Marianne Abrahamsen antologien Den Etiske Efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse. Præmissen for antologiens ti bidrag er, at det pædagogiske område er blevet moderniseret, hvilket tager form som en art legitimeringskrise. Dette fænomen reflekterer antologien både klart og pointerende. Hvad er det, der skal begrunde både handlinger og værdisætninger på det pædagogiske felt?

Antologien er samlet set et italesættelsesprojekt, der søger at aftegne nogle konturer af en aktuel etisk

refleksion, der både indefra (flerfaglighed) og udefra (reformer, økonomi, new public management) er truet. Ambitionen er at bidrage til en reformulering af et etisk grundlag, der kan udfordre den relativisme og muligvis postmodernisme, der har været og fortsat er en del af det pædagogiske felt.

Problemet handler for Qvortrup og Hansen om et "valgtyranni". Altså at skulle legitimere hver eneste handling uden nogen etisk klippegrund: "Inspireret af Salcel kan det hævdes, at samtidens professionelle underlægges et 'valgets tyranni'. Ingen kan undsige sig det 'frie valgs' tvangsmæssige karakter, og ingen kan undslippe ansvaret for, hvad der vælges, og hvad der ikke vælges. Dette kan medføre, at ubehag, ængstelighed og usikkerhed i stigende grad ramme de professionelle. (p. 14). Denne formulering er særdeles rammende. I den professionelle pædagogiske gerning skal alle handlinger og valg legitimeres overfor alle interessenter; de politiske, de forvaltningsmæssige, skoleledelsen, forældre og ikke mindst børnene og de unge.

Forskningsmæssigt er denne kerne – ubehaget – særdeles interessant. Antologien giver desværre ikke noget billede af, hvor udbredt fænomenet er (er feltets praktikere enige om problemet). I stedet præsenterer antologien læseren for en række cases (folkeskolen, gymnasieskolen, skoleledelse), hvor det bliver tydeligt, at ubehaget eksisterer.

Dion Rüsselbæk Hansen beskriver kritisk, hvordan "(…) terapeutisk inspirerede styringsteknologier er blevet en naturlig del af arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige praksisser." (p. 47) Denne psykologisering betragter Hansen som et modsvar til det øgede fokus på eksamen og det tilsvarende svækkede fokus på dannelse. Hansen noterer: "I skrivende stund synes der som nævnt at herske en form for grænseløshed i gymnasieskolen i forhold til, hvor meget man i terapeutisk forstand skal – og kan tillade sig at – intervenere i elevens/kursistens private anliggender. Det beror på samtidens ikke-uenighed om, at uddannelse – ud over at være et offentligt samfundsøkonomisk gode – også antages at være et personligt god. Af den grund kan det være svært for kursisten/eleven at protestere og give sin afsmag over for måden, der bedrives uddannelse på, til kende. Derfor kan en kursist-/elevprotest over for et givent uddannelsestilbud og –påbud hurtigt tages som et tegn på en uhensigtsmæssig forholdsmåde og på en risikoidentitet, der må og skal arbejdes med." (p. 55f) Hansens etiske pointe er, at det måske ikke altid er godt at fastholde elever på en uddannelse med et terapeutisk greb, for det er ikke den enkelte, der har et problem. Der er selve uddannelsens konstruktion. I stedet er det skolen, der så at sige er patienten.

Denne analyse eller snarere diagnose ekkoer også i Ane Qvortrup og Thomas R. S. Albrechtsens artikel Pædagogisk ansvar og risikoen ved inkluderende undervisning, Mette Alma Kjærsholm Boie og Merete Wibergs bidrag Præstation – nøglen til det gode liv?, Anita Holm Riis' Tolerance og fællesskab – udelukker de to ting hinanden? Samt Jakob Ditlev Bøjes tekst Pædagoguddannelsen i et vadested – mellem normer for omsorg og opfordring til faglighed.

Såvidt diagnosen, men hvad med behandlingen? Her foreslår Hansen og Qvortrup en etisk kvalificering eller en egentlig etisk didaktik. Denne indebærer, at de professionelle må blive i stand til, "(…) at foretage en diagnostisk beskrivelse af tingenes tilstand. De må løbende udvide deres vokabular, så de bliver i stand til at gen- og nybeskrive deres rolle, deres praksis og deres opdrag. Derudover må de blive i stand til at tage bestik af den generelle kontekst, som sætter den overordnede ramme for deres virke i den konkrete kontekst." (p. 173f) Ud over denne evne til at kunne stille en etisk diagnose, må de professionelle kunne håndtere konflikter og "holde sig på benene" – som Hansen og Qvortrup formulerer det – samtidig med, at de skal kunne udøve afsmag og sige fra.

Det kunne umiddelbart lyde som et overkommeligt projekt: 1) at kunne gennemskue hvad der er på spil, 2) at kunne holde sig på benene, og 3) at kunne sige fra. Men som aktuelle sager i den danske pædagogiske verden har vist, så er det måske ikke så lige til, fordi den etiske position udfordres massivt, både indefra og udefra. Den danske pædagogikforsker Thomas Astrup Rømer har igennem de seneste år meget kontant og vedholdende søgt at dokumentere dette.

Antologien er samlet set yderst interessant, fordi den i bund og grund handler om projektet at generobre sin professionelle ethos. Antologien giver også hints til, hvordan det er stressende for professionelle på det pædagogiske felt og i alle dele af uddannelsessektoren at skulle praktisere på et etisk gyngende grundlag, og stadig gøre det.

Det fremgår af enkelte af antologiens bidrag, at problemet allerede tematiseres i pædagog- og læreruddannelserne. Det er givet, at materialet allerede er en del af workshops og projekter i de relevante uddannelsesinstitutioner. Så den vej rundt, er den etiske efterspørgsel sikkert allerede i cirkulation. Men der ligger en stor udfordring i at få en anden type af publikum i tale, nemlig de forvaltninger og styrelser, der leverer rammebetingelserne for det professionelle pædagogiske arbejde. Måske antologiens titel Den Etiske Efterspørgsel indikerer dette forhold. Det kan godt være, at vi er nødt til – af økonomiske årsager – at leve med dele af ubehaget, men der er en reel efterspørgsel på noget andet. Noget andet, der også kan måles økonomisk: Færre sygemeldinger, færre udmeldinger, mindre frafald, mindre ressourceforbrug! <<<

SELVSKREVET SOM PENSUM

Jørgen Husted: *Etik og værdier i pædagogers arbejde*
Hans Reitzels forlag 2015
398 sider, 400 kr.

Anmeldt af Henrik Eriksen, cand. psych., psykolog i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Hjørring

Emnet er etisk forsvarlig praksis i pædagogers arbejde, og dette behandles via en skelnen mellem pædagog-etiske og pædagogfaglige spørgsmål. Hvad bør eller skal man som pædagog gøre i konkrete situationer, og hvad bør man ikke gøre? For at behandle emnet analytisk og overskueligt er bogen inddelt i tre dele, hvor første del bærer overskriften 'Værdier i pædagogers arbejde' (kapitel 1-8), anden del overskriften 'Etik i pædagogers arbejde' (kapitel 9-14) og tredje del 'Den professionelle pædagogs daglige praksis' (kapitel 15-16). Den er skrevet til målgrupperne pædagogstuderende og pædagoger i efter- og videreuddannelse samt til færdiguddannede pædagoger inden for almen- og specialområdet.

Efterhånden som læsningen skrider frem øges antallet af sidetalshenvisninger i brødteksten, som henviser til emner, der er blevet behandlet tidligere i bogen. Disse henvisninger er anvendelige til en hurtig påmindende repetition af stoffet. Tillige kan henvisningerne anvendes til at strukturere behandlingen af dette abstrakte emne, i tilfælde af forberedelse til eventuelle eksaminationer.

I bogens anden del gennemgås moralens dimensioner samt pligt-, nytte-, dyds- og omsorgsetik. Til illustration af forskellige dilemmaer inden for dimensionerne og etikkerne fremføres eksempler, fx øksemandens nabo, den barmhjertige samaritaner, togulykken og hospitalssygeplejersken. Eksemplerne er velegnede til at problematisere dilemmaer i pædagogers arbejde, men også i forbindelse med udfordringer oplevet i uddannelsespraktikker og til etablering af faglig refleksion i forhold disse udfordringer. Anden del afsluttes med et ultrakort kapitel, hvori der gøres status over de gennemgåede etiske teorier og fremføres konklusioner, som er vitale for 'Den integrerede pædagog-etiske beslutningsmodel' (DIP). Modellen er omdrejningspunktet for bogens sidste del.

Den sidste del består af to kapitler som er relevante for den pædagogstuderende i praktik, praktikvejlederen eller den praktikopgaveskrivende studerende. Relevansen skyldes præsentationen af DIP udviklet til at kvalificere refleksionsarbejdet med at træffe beslutninger i pædagogers daglige praksis, så disse bliver fagligt og fagetisk forsvarlige. Brugen af DIP eksemplificeres gennem 13 praksisnære cases. I flere af casene sættes indholdet i relation til de relevante dele af henholdsvis Børne- og Ungdomspædagogernes (BUPL) etiske grundlag og Socialpædagogernes Landsforbunds (SL) etiske værdigrundlag for socialpædagoger.

Bogen kan læses som en afrundet manual til forståelse af og for etik og værdier i pædagogers arbejde. Manualer kan i sammenhænge med menneskets udvikling og trivsel opfattes som en forenkling med tab af det særegne ved det enkelte menneske som resultatet. Dette er tværtom tilfældet med denne bog. Manualaspektet opstår i arbejdet med DIP. Det afrundede aspekt finder læseren i forklaringer og diskussioner, samt i eksempler på centrale etiske, værdimæssige og moralske begreber, som er indeholdt i bogens første og anden del. Deri præsenterer forfatteren læseren for eksempler til illustration af fx dilemmaer i praksis, som bliver gennemgået i forhold til relevante begreber. Processen tilfører læseren positioner, hvorfra det bliver muligt at problematisere forskellige mulige valg af eller fravær af handling, hvilket udgør en styrke i refleksions- og diskussionsøjemed. De 13 cases i sidste kapitel fungerer som en brobygning mellem teori og praksis. I en undervisningssituation kan underviseren vælge at anvende disse cases som udgangspunkt, men de studerende kan også arbejde med egne erfaringer fra praktikker, hvormed casenes tematikker og dilemmaer kan levendegøres yderligere. Ad denne vej kan de studerende tilegne sig DIP. Modellen og tilegnelsen af den, stiller dog, i kraft af emnets til tider abstrakte karakter, visse krav til en undervisers forberedelse. Gøres denne grundigt er bogen aldeles anvendelig for målgrupperne.

Bogen blev læst i papirudgave. I undervisningssammenhæng vil i-bogsudgaven være at foretrække på grund af funktionerne til oplæsning, søgning og noteskrivning.

En vellykket bog som er selvskrevet til at fungere som pensum på professionshøjskoler, hvor pædagoger uddannes. Tillige god til debat monofagligt inden for uddannede pædagogers professionsfelt, eksempelvis i sammenhæng med BUPL's etiske grundlag og SL's etiske værdigrundlag. Endelig kan bogen fungere som et værdifuldt bidrag i eventuelle sammenlignende analyser og diskussioner af forskellige professioners etiske grundlag og retningslinjer, for både direkte tværfagligt samarbejdende professioner og indirekte tværfagligt samarbejdende professioner.

Med bogen i hånden ligger vejene til etablering og videreudvikling af den pædagogiske profession, professionsidentitet og professionalisme åbne. <<<

SÆT ERKENDELSERNE I SAMSPIL

Henrik Christensen og Karsten Bo Larsen: *Den danske grundskole – økonomisk set*
Hans Reitzels Forlag 2015
156 sider, 225 kr.

Anmeldt af Heidi Lykke Nissen, lektor ved Pædagoguddannelsen København, UCC

Det har netop været ferie. Jeg tager mange billeder og er nok noget af en kameranørd. Væsentligt er det at holde styr på hvilke filtre man har sat på sit kamera for at være sikker på at man får taget de billeder man gerne vil. Man kan skubbe og manipulere en smule med virkeligheden. Det kan bidrage til nogle rigtige fine og til tider uventede billeder. Sådan fungerer det også med teori. Som enkulturaliseret i den danske skoletradition, var det derfor lidt med vilje og nok skepsis at jeg ønskede at anmelde "Den danske grundskole – økonomisk set".

Økonomisk granskning i skoleforskningen er både ny og begrænset (s.10). Og ikke overraskende ender forfatterne med at konkludere at mere forskning med afsæt i økonomisk teori om folkeskolen vil være produktiv – og også bør inddrages, når politikere skaber skolepolitik. På denne måde medproducerer forfatterne paradigmet om den ny positivisme der skylder ind over landet; kan det måles og vejes dokumenteres og manualiseres det. Det er den 'gode' viden i vort årti. Ergo hvordan vi kan vide noget, omskaber hvad det er værd at vide noget om. Den økonomiske teoris succes til at isolere enkelt dele og måle 'effekt' ud fra opstillede hypoteser, der for mig synes langt fra makrel- og leverpostejsmaden i klasseværelset, kan i dette kritiske lys næsten betegnes genremæssigt som faktion. Et andet aspekt som læsning af bogen leder mig i retning af, er, at 'filtret' fanger. Ja det er jo ikke odiøst at det er sådan. Men den kritiske sans i læseren må vækkes og gøres interesseret i filtret. Som allerede afsløret så når man lader skolen komme til syne i økonomiske gloser og teorier, så farver filtret både hvordan der kan tales om emnet og herigennem hvilket *indhold* der gøres vigtig. For alt kan jo ikke kvantificeres og kommes i en tabel? Den pædagogiske diskurs har i mange år været under pres og f.eks. kan næsten ingen længere huske at begreber som evaluering og dokumentation engang var kerne pædagogiske værdier og aktiviteter – før de blev politiseret i en new public manegement. På samme måde overrasker det ikke at bogen tager Danmarks Lærerforeningen i ed og agiterer for at mere reel konkurrence for folkeskolen ville optimere produktionsforholdene ved at gøre skolen selvejet (DLF's politiske holdning tilkendegives ved forhandlinger i 2013, siden har DLF været beskæftiget med lov 406 og 409). Men øget konkurrence er en ikke helt overvældende konklusion i en bog om økonomisk teori. Hvilken viden om folkeskolen ønsker *vi* egentligt? Hvad er ønskværdigt og hvordan kan forskellige filtre f.eks. økonomiske, filosofiske, antropologiske og pædagogiske (og mange flere) tilbyde hvert deres aspekt på sandhed*er* for folkeskolen. Bogen lukker sig på den måde -for mig at se- ved at tilbyde entydighed – for der lægges ikke op til at spørgsmålene kunne både være stillet anderledes og have givet flere slags svar.

Når det så er sagt, har jeg som turist i et andet landskab forsøgt at begå mig på det nye lands præmisser. Bogen både overrasker og beriger. F.eks. er det interessant, at der nu igen nationalt er økonomisk belæg for at stordriftsfordele *ikke* indfinder sig (s.83). Og forfatterne ønsker, at skolepolitikken og politikere var mere tydelige på hvad man egentlig ønsker at opnå via forskelige reformtiltag. Ved ikke at definere tydelige effektmål bliver det umuligt i en økonomisk teori at afgøre om indsatsen har båret frugt. F.eks. på Inklusionspolitikken sporer forfatterne at infrastrukturen i skolen har ændret sig markant jf. den politiske debat. Dog når man f.eks. ser på klassekammerateffekten som bl.a. tildeles at være medvirkende til den såkaldte og attråværdige inklusion, så kan det udfordres via en effektmåling (s.125). For at få noget ud af den såkaldte klassekammerateffekt skal du som elev være på og over karaktergennemsnittet. Er du under karaktergennemsnittet er klassekammerateffekten negativ og udeblivende. Her kan den økonomiske teori spille frugtbart sammen med f.eks. pædagogisk teori om inklusion. I sin ph.d. 2015 forklarer Marie-Christina Secher Schmidt "Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen: En empirisk undersøgelse af matematiklæreres klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen" at der didaktisk må ske en mobilisering indenfor klassekammerateffekten ved at støtte eleverne i de faglige samtaler. Da elever uden de fornødne faglige kundskaber kommer til at imitere faget falskt. Dette hjælper ingenlunde inklusionsbestræbelserne. Dette sammenholdt med den økonomiske teori henledes vi gunstigt på at det er både en didaktisk indsats og ligeså meget en forståelse af klasse- og holdsammensætninger som lærere må tage klasseledelsen for.

Som turist med filtre i mit kamera, forsøgte jeg altså at betragte et meget kendt og elsket land fra et ukendt perspektiv. Det er altid givende – og lidt svært. Lad os så herefter finde steder hvor de forskellige forskere mødes og så sætter erkendelserne i samspil. <<<

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almennyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer* (formand),
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard,*
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen,*
DPU, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer,*
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland,*
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.
Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.
Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:
Dansk pædagogisk Tidsskrift
Edvard Griegsgade 2
2100 København Ø
3929 1570
abonnement@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert
H.C. Ørsteds Vej 54 A
1879 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk.

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helside 3.800 kr.
Halvside 2.000 kr.
Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, KU
Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU
Adjunkt *Eva Bertelsen*, KU
Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC
Lektor *Ulf Brinkkjær*, DPU, AU
Adjunkt *Jacob Ditlev Bøje*, SDU
Lektor *Ole Christensen*, UCC
Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC
Projektleder *Mikala Hansbøl*, UC Sjælland
Tidl. lektor *Leif Emil Hansen*, RUC
Systemkonsulent *Bendt Heinemeier*, SSV
Tidl. lektor *Finn Held*, Blågård Seminarium
Professor *Katrin Hjort*, SDU
Lektor *Christian Horst*, DPU, AU
Projektleder *Mette Hyllested Winge*, pt. Japan
Tidl. lektor K*nud Jensen*, DPU, AU
Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC
Professor *Jan Kampmann*, RUC
Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU
Lektor *Morten Lassen*, AaU
Tidl. dekan *Johny Lauritsen*, UC Sjælland
Udv.konsulent *Dorte Lystrup*, Kofoedsminde
Lektor *Ulla A. Madsen*, RUC
Tidl. lektor *Anders Mathiesen*, RUC
Ph.d.-stipendiat *Stinus S. Mikkelsen*, SDU
Lektor *Bolette Moldenhawer*, Afdeling for Pædagogik, KU
Lektor *Martha Mottelson*, læreruddannelsen Zahle, UCC
Tidl. chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Professor *Birger S. Nielsen*, RUC
Adjunkt *Stine Karen Nissen*, Institut for Skole og Læring, Metropol.
Lektor Morten Nørholm, Uppsala Universitet
Forskningsdirektør *Søren G. Olesen*, VIAUC
Lektor *Charlotte Palludan*, DPU, AU
Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen
Adjunkt *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU
Professor *Palle Rasmussen*, AaU
Lektor *Vibeke Schrøder*, UCC
Lektor *Jette Steensen*, Norges arktiske Universitet
Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, KU

www.dpt.dk

Tidsskriftet udgives med støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisnings tips- og lottomidler.

Bankforbindelse: Danske Bank, Holmens Kanal 2-12, 1092 København K · Registreringsnummer 3001, kontonummer 3001730274

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: INSTITUTION OG FAMILIE
– INTENSIVERET SAMARBEJDE OG FORSKYDNINGER AF ANSVAR

Globalt og nationalt er der i disse år politisk og pædagogisk fokus på styrkelse af samarbejdet mellem pædagogiske institutioner og familier gennem forskellige former for inddragelse af forældre og/eller pårørende. Med dette temanummer ønsker vi at kaste et kritisk blik på det intensiverede samarbejde ved på forskellige måder at belyse, hvilken betydning, samarbejdet får for de involverede.

JIMMY KRAB, KAREN IDA DANNESBOE, NIELS KRYGER, MARIA ØRSKOV AKSELVOLL, BODIL ØSTER OG MARIA CHRISTINA SECHER SCHMIDT:
Redaktionel indledning

KAREN IDA DANNESBOE:
Forældre som ambassadører?

NANNA KOCH HANSEN:
Når far lige skal spørge de voksne.
Paradoksale positioneringer i forbindelse med intensiveret familieinddragelse under udslusning fra fængsel

MARIA ØRSKOV AKSELVOLL:
Det digitaliserede skole-hjem samarbejde i et forældreperspektiv
– om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra

PERNILLE JUHL, METTE ELMOSE ANDERSEN, SOLMAI SOFIA MIKLADAL OG ANJA HVIDTFELDT STANEK:
"Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig…"
Inddragelse af forældre i det tværfaglige samarbejde om inklusion

MIRAM KHAWAJA OG HANNE KNUDSEN:
Bekymringssamtalen. Da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion

JIMMY KRAB:
Mellem målskemaer, opbakning og tvivl – forældres arbejde i og med familieklassen

NIELS KRYGER:
Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem
under den tredje institutionalisering af barndommen

ØVRIGE ARTIKLER

BENT SORTKÆR:
FRA OECD LANDEREVIEW (2004) TIL FOLKESKOLEREFORM (2014)
En undersøgelse af OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik
Artiklen undersøger en mulig påvirkning ved at sammenligne OECD's konkrete anbefalinger i en OECD-rapport om grundskolen i Danmark fra 2004 med en række danske policydokumenter i form af lovtekster og lovforslag herunder folkeskolereformen fra 2014. Og i hvilket omfang en påvirkning kan være sket.

MIRIAM MADSEN:
"HUMANIORA ER ET UDTRYK FOR OVERSKUD"
- analyse af debatten om humanistiske universitetsuddannelsers samfundsværdi
Artiklen analyserer tre forskellige forsvar for humanistiske universitetsuddannelser og deres samfundsmæssige dannelsesværdi og viser her igennem, hvordan mindst tre forskellige dannelsesforestillinger prægede dimensioneringsdebatten.

Grafisk tilrettelæggelse: Eggs fibris/Sara Houmann Tryk: Narayana Press

Forside: "ja ja mor" - illustration af Sara Houmann Mortensen

ISSN 0904-2393