

Policy-dagsordner og idealer - om familiers og børns hjem

Lene S. K. Schmidt

I denne artikel analyserer jeg, hvordan policy-dagsordner om tidlig læring kan ses som en del af socialpolitikker om risiko og forebyggelse for familier og børn. Dette berører, hvordan policy om tidlig læring omfatter værdiladede spørgsmål som, hvad der er det rette hjemmemiljø, og hvad der ikke er. Artiklen tager afsæt i et forskningsprojekt, der kombinerer et policy-studie af pædagog-forældresamarbejde med et multi-sited etnografisk inspireret studie i udvalgte daginstitutioner. Med et policy-perspektiv retter jeg fokus mod, hvordan idealer for pædagog-forældresamarbejde (gen-)skabes. Dette omfatter især, hvad dagsordner om tidlig læring betyder for tillidsrelationer og grænsedragninger mellem daginstitution og hjem. Ofte fremhæves det, hvordan daginstitutioner og pædagoger arbejder på at opretholde forældres tillid således, at de ønsker at aflevere barnet til dem. I policy om tidlig læring er der imidlertid ikke længere kun fokus på, om der kan være tillid til 'kvaliteten' af daginstitutioners miljø, men også i hvilken grad der kan være det til børns hjemmemiljøer.

Emneord: Policy, børns miljø i hjemmet, daginstitutioner, kategoriseringer af forældre

I både transnational og national policy er der fokus på at styrke kvaliteten for Early Childhood Education and Care (ECEC) på måder, der forventes at fremme børns tidlige læring. Dette sker igennem et forstærket fokus på læringsmiljøer for småbørn og ikke længere kun på det enkelte barn. Både daginstitutionen og hjemmet ses således som læringsmiljøer.

Af transnationale og nationale policy-uddrag ses tidsforskudte og betydningsmæssigt sammenfaldende idealer om, at børns hjemmemiljø forventes at være et læringsmiljø¹. Organisation for Economic Co-operation

1 Transnationalt bliver det omtalt som 'home learning environment' og 'home curriculum', og i dansk kontekst bliver der ofte refereret til det som 'hjemmelæringsmiljø' og 'læringsmiljø i hjemmet'. Jeg har i anden artikel belyst, hvordan den pædagogiske læreplan rykker fra daginstitutionen ind i hjemmet, og der tendentielt bliver skabt en curricularisering af familielivet (Schmidt 2020). 'Hjemmelæringsmiljø' er ikke et begreb, der før i dansk kontekst har været anvendt bredt indenfor daginstitutionssområdet. For betydningen af hjemmelæringsmiljø refereres i dansk kontekst ind imellem til det engelske EPPSE (Effective Pre-school, Primary and Secondary Education) projekt, som er et longitudinalt kohorte-studie af børns udvikling fra deres treårs alder frem til deres sekstende år (fx KL 2014; Schmidt 2017). Dog er det langt fra altid, der refereres direkte hertil.

and Development (OECD) skriver således: *“Parental and community engagement can: Improve the quality of ECEC provision, the quality of parenting and the home learning environment... The quality and frequency of parent-child interactions have strong positive effects on children’s cognitive (e.g. math) and literacy development”* (2012b: 1-2).

I en dansk kontekst skriver Rådet for Børns Læring: *”Børn, der i deres tidlige leveår vokser op med et godt og stimulerende læringsmiljø i hjemmet, har langt større mulighed for efterfølgende at lære og tilegne sig viden”* (RBL 2017: 22).

Af policy-uddragene ses, at idealer - som før primært har omfattet professionelle i daginstitutioner - om at sikre og optimere børns læring også kommer til at omfatte forældre i hjemmet (EU 2013:12). ‘Kvalitet’ i hjemmets miljø bliver vurderet efter, om det udgør en arena for læring (RBL 2017: 22, 24). Dette omfatter idealer for forældre om fx at have daglige samtaler med barnet med et læringsigte for øje. Pædagogen møder et ideal om at arbejde med en øget forældrevejledning og involvering af forældre om, hvordan de kan gøre hjemmemiljøet til et læringsmiljø (Schmidt 2020, 2018, 2017; Juhl 2019: 2; Bach, Kjær & Dannesboe 2018: 34). Forældre og pædagoger forventes hermed, ud fra politisk definerede mål, at yde en læringsorienteret indsats for børn².

Den offentlige sektor og samfundsinstitutionerne arbejder løbende på at tilvejebringe en ‘kvalitet’, som kan (gen)skabe tillid hos borgerne til dem. Det vil sige, at der løbende aktivt (gen)skabes grundlag for, at forældre kan nære tillid til skoler og daginstitutioner (Andersen 2018). Der bliver i policy samtidig lagt op til, at nogle forældre behøver mere vejledning og flere indsatser end andre forældre i forhold til at skabe læringsmiljøer. Hvilken grad af tillid, der er til forældre, holdes op imod, om de bidrager til barnets læring. Det er ikke længere alene gjort til et spørgsmål om, hvordan de som forældre varetager fx barnets opdragelse, trivsel og udvikling. Policy er således langt fra så neutral, som det kan tage sig ud. Pædagoger bliver her stillet overfor at skulle skelne mellem sociale og værdiladede kategorier af forældre (fx ‘højt’ eller ‘lavt’ uddannet), og hvilke af disse kategorier af forældre der forventes at have mest brug for indsatser.

Policy er en del af de idealer og værdier, der er med til at forme et institutionelt liv. Policy og praksis forstås af Margaret Sutton og Bradley Levinson som noget, der bevæger sig i flertydige retninger, og hvor idealer for pædagogers og forældres samarbejde tilskrives forskelligt meningsindhold (2001: 2). Pædagoger, ledere og

² Der er ikke et enkelt policy-krav for daginstitutionsområdet, som entydigt udgør idealet for pædagog-forældresamarbejdet. Der er eksempelvis en dobbelthed i den nye pædagogiske læreplan og det reviderede lovgrundlag. På den ene side er der åbnet op for bredere formål for samarbejdet med forældre såsom at give børn omsorg, trykthed og en god opvækst (BMS 2018: 6ff; LBK nr. 1336 2020 § 7 stk. 2), og på den anden side bliver læring stadig givet en selvstændig status i samarbejdet (BMS 2018: 4, 6 ff., 26 ff.; LBK nr. 1336 2020 § 8 stk. 6, § 7 stk. 2 og stk. 5), fx ved, at det af den pædagogiske læreplan skal fremgå, hvordan dagtilbuddet samarbejder med forældre om børns læring.

forældre ses som sociale aktører, der er medskabende af policy, som de omskaber og reorganiserer (Plum & Schmidt 2020: 65). Dette står i modsætning til at se pædagoger og forældre som nogle, der slet og ret implementerer policy i praksis, eller som nogle, der forhindrer dette i at ske. I samspil mellem transnationale og nationale strømninger opstår der ofte en domesticering af idealer om tidlig læring, og hvad samarbejdet mellem pædagoger og forældre bør bestå af. Det vil sige, at nye policy elementer i samspil mellem nationale kontekster og lokale aktiviteter både transformerer det "hjemlige" og bliver "tæmmet" til at passe ind (Alasuutari & Alasuutari 2012; Schmidt 2017). I den forstand er policy lige så "rodet", som den daglige praksis er det. Læring bliver hurtigt en policy-terminologi, der bliver anvendt om en række centrale dimensioner af pædagog-forældresamarbejdet, og som dermed handler om noget ganske andet end børns tidlige læring³.

I denne artikel ser jeg altså policy som noget, der skabes i mange forskellige sociale rum. Det omfatter de officielle styrende organer såvel som de mere uofficielle organer og de spontane retningslinjer og forhandlinger, der udvikles i lokale institutioner (Sutton & Levinson 2001: 2). De transnationale og nationale strømninger og lokale meningskabelser sammenstiller jeg analytisk i stedet for at behandle dem i opdeltte niveauer. Dette omfatter, hvordan en variation af policy-krav og idealer om tidlig læring udfordrer tidligere grænsedragninger mellem, hvad hjem og daginstitution forventes at stå for. Dette rejser kulturelt værdiladede spørgsmål om, hvad der ses som det 'gode' samarbejde, det 'rigtige' hjem og den mest 'ideelle' forælder, og som det er denne artikels fokus at belyse og kritisk diskutere.

I artiklen belyser jeg, hvordan policy dagsordner om tidlig læring er en del af socialpolitikker, og det indebærer også de små hverdagslivspolitikker, som aktører (gen)skaber i praksis. Dette omfatter, hvorledes pædagoger forventes at opbygge tillid og vejlede de forældre, som der er en samfundsmæssig bekymring for, om hvorvidt de kan opfylde normer for, hvad de bør lære, danne og opdrage deres børn til. Hermed analyserer jeg kritisk, hvordan pædagoger forventes at udvise opmærksomhed eller bekymring for bestemte kategorier af forældre (og børn) og de kategoriseringer og problemstillinger, dette kan være forbundet med.

3 Det ligger uden for denne artikels fokus og rammer at diskutere forskellige syn på læring. To læringssyn, der eksempelvis ofte modstilles, er: Et syn, hvor læring ses som noget, der finder sted i en social kontekst og i interaktioner, og som bliver en del af den enkeltes erfaringsdannelse. Et andet syn på læring, som hviler på de dele af målorienteret didaktik, der har vægt på de kognitive, individuelle og formelle aspekter af læring hos den enkelte (Abrenkiel 2015: 42).

Tillidsrelationer og grænsedragninger mellem daginstitution og hjem

I artiklen tager jeg afsæt i et forskningsprojekt, der belyser, hvad krav om tidlig læring betyder for idealer for pædagogers og forældres samarbejde, og hvilke brudflader der opstår til andre idealer for samarbejdet. Forskningsprojektet kombinerer et socio-kulturelt policy-studie af transnationale, nationale og lokale dokumenter med et multi-sited etnografisk inspireret studie i fem daginstitutioner (0–6 år) fra tre kommuner⁴ (Schmidt 2017; Schmidt & Petersen 2017). Policy-studiet omfatter et udvalg af dokumenter. Dette gør det sammen med en multi-sited tilgang muligt at analysere, hvordan policy tager form og mening på tværs af samfundsmæssige arenaer (Plum & Schmidt 2020: 63). Dokumenterne spænder herved over dokumenter fra transnationale organisationer såsom OECD og EU, danske ministerier, styrelser, nationale råd, evalueringsenheder samt fra kommuner og lokale daginstitutioner. Transnationalt drejer det sig bl.a. om OECD's Starting Strong (2001–2017) publikationer, og nationalt drejer det sig om den ny læreplan og dokumenter relateret dertil. Disse dokumenter er primært fra 2000'erne, og er udvalgt ud fra deres status som centrale styredokumenter. Styredokumenter er et bredt begreb for dokumenter, der har forskellige grader af anvisninger til daginstitutioner (Roth 2002: 18). Herigennem er fokus på diverse samfundsmæssige arenaer og de multiple måder gennem hvilke, der kommer policy-indspil til daginstitutionsområdet. Dette er indspil, som rejser krav og forventninger til pædagogers og forældres samarbejde.

Tillidsrelationer mellem daginstitution og hjem anskuer jeg som sammenvævet med policy. Dette gælder de 'store' transnationale og nationale politikker såvel som de 'små' lokale politikker, som de formidles og forhandles lokalt af aktører i hverdagslivet (Schmidt 2020:58; Dahlberg & Moos 2005:26). Tillidsrelationer formes aktuelt af policy-idealere om pædagog- forældresamarbejde og problematiseringer af forældreskab. I artiklen belyser og problematiserer jeg, hvilke former for relationer og brudflader mellem daginstitution og hjem dette skaber. Brudflader henviser til, når der er flere sammenfaldende og modsætningsfyldte idealer og praksisser for pædagogers og forældres samarbejde. Jeg veksler således i artiklens analyser mellem transnationale, nationale og lokale 'niveauer'. Dette udfordrer mere klassiske opdelinger om, at policy kommer 'oppefra' og siver 'ned' i praksis, eller at modsætningsfyldte forhold kun er at finde i selve praksis. Dette giver en mere springende fremstilling mellem det, der

⁴ For en nærmere beskrivelse af forskningsprojektets metodologi for udvælgelse af policy dokumenter og kriterier for udvælgelse af deltagende daginstitutioner henvises til rapportens afsnit herom (Schmidt 2017: 8ff; Schmidt & Petersen 2017: 25-27). Det multi-sited etnografisk inspirerede studie er baseret på dels fire deltagerseminarer for i alt 36 udvalgte ledere, pædagoger og forældre fra fem daginstitutioner fra tre forskellige kommuner. Dels er udført feltbesøg i to af daginstitutionerne, hvor der via deltagende observationer og semi-strukturerede samtaler er fulgt forældre, pædagogers og børns hverdagsliv i en periode på fire mdr. på halve og hele dage. Deltagere og daginstitutioner er anonyme, og der er anvendt pseudonymer.

ellers ofte opdeles som fx makro-, meso- og mikroniveauer. Denne fremstilling gør det muligt at belyse sammenfletninger i dagsordner om tidlig læring af kulturelt modsætningsfyldte idealer og de mere komplekse værdispørgsmål, som dette sætter pædagoger og forældre overfor.

I artiklen er jeg inspireret af kulturstudier af pædagog-forældresamarbejde og forældreskab(else) som et politiseret og relationelt fænomen (Lee et al 2014). Der har i systematisering og analytiske læsninger af dokumenterne især været fokus på hvilke kulturelle og værdiladede idealer for daginstitution og hjem, som bliver vægtet. Dette omfatter et fokus på, hvilke idealer der er om, hvad der skal ske fælles samarbejde om (fx 'hjemmelæringsmiljø'), samt hvordan pædagoger og forældre omtales i forhold til hinanden (fx 'samarbejde', 'vejledning', 'partnerskab', 'fælles ansvar', 'inddragelse') (Schmidt 2018; Schmidt 2017:19). Dette sker særligt for at få indsigt i, hvad der samfundsmæssigt fremhæves som det gode forældresamarbejde, og dermed også hvad, der ikke gør. Deriblandt er også medtaget, hvordan der politisk bliver differentieret mellem forskellige kategorier af forældre (fx 'ressourcefuld', 'i risiko', 'udsat', 'lavt' og 'højt' uddannet). Dette ses som kulturelt værdiladede kategorier og ikke som neutrale kategorier for forældre og hjemmet. Inspireret af socialantropologi forstår jeg familien som en central og dynamisk institution i samfundslivet frem for marginal (Gullestad 1994: 290). Jeg belyser og analyserer kritisk, hvilke normer og værdier, som forældre tillægges. Dette indebærer at diskutere og problematisere, hvorledes bestemte kategorier af familier fremstilles ideale og naturaliserede. Jeg analyserer således, hvordan de fremstillinger af forældre, der anvendes, også afspejler kulturelle konstruktioner, normer og værdier (Gullestad 1994: 297).

Dagsordner om tidlig læring som en del af risiko- og forebyggelsespolitikker

Tillid bliver ofte set som et spørgsmål om relationer mellem pædagoger og forældre, dvs. som et interpersonelt forhold. Tillid er imidlertid også et vigtigt aspekt i institutionel sammenhæng, fx i form af hvilken grad af tillid der politisk er til henholdsvis familiens hjem og daginstitutionen som miljøer for børn. I policy for ECEC ses mål og guidelines i sig selv ikke som tilstrækkelige til at sikre kvalitet i læringsmiljøet i daginstitution og hjem. Pædagogiske medarbejdere og forældre ses i stedet som nøglepersoner i hjemmet og daginstitutionen, der kan sikre at føre politisk fastsatte mål om at styrke barnets tidlige læring ud i livet. Et fokus på tidlig læring er ofte knyttet tæt sammen med risiko- og forebyggelsespolitikker (Gillies 2009; Lee et al. 2014), for eksempel når OECD skriver:

“The quality of the HLE (red. Home learning environment) is also found to be strongly associated with the child’s “at risk” status. A poorer quality HLE in the early years has been put forward as

one of the possible reasons for the lower attainment levels observed at the start of compulsory education” (2012c: 31).

Eller når Kommunernes Landsorganisation (KL) anbefaler følgende:

”at forældre tilbydes forældrekurser, der kan forbedre barnets læringsmiljø hjemme. Det drejer sig om forældrekurser, hvor forældre fx lærer at stimulere barnet sprogligt og lærer at inddrage barnet i aktiviteter med logisk tænkning. Begge dele forbedrer barnets grundlag for læring” (2012: 7).

Policy om læring i hjemmet er som led i tidlig indsats og forebyggelse både rettet mod: a) alle forældre og b) tættere vejledning for de forældre, der ses som udfordret i at bidrage til barnets læring i hjemmet. Pædagogens praksis udvides hermed til også at omfatte at stille tillids- og værdiladede krav til forældre. Fx om forældre i hjemmet lærer deres børn det, som de indenfor en institutionel logik forventes at skulle vide og kunne (BMS 2018: 24). Der er, som Ellie Lee påpeger, en tendens til, at både professionelle og forældre ses som en form for ’risiko-managers’. Forældre og professionelle får tildelt en rolle, hvor de forventes at forsøge ikke kun at forebygge risici i forhold til børns fremtidige lærings- og livsmuligheder, men også at forhindre at de overhovedet opstår (Lee 2014: 11). Forældre bliver her ikke kun set som en ressource og løsning for styrkelse af børns læring, men ind imellem også som en del af problemet (Schmidt 2017). En af problemstillingerne forbundet hermed er, at pædagoger forventes at prioritere en tidlig vejledning og indsats for alle slags familier og børn, før risici og problemerne overhovedet opstår. Pædagogerne forventes således at vide, hvordan ’de måske bekymrende’ forældre og børn egentlig ser ud (Harrits & Møller 2016: 10). På den måde bliver alle forældre og børn potentielt set som i konstant risiko og med et potentielt behov for en forebyggende indsats.

Tillidsrelationer og grænsedragninger mellem daginstitution og hjem er under omdannelse, når der er øget fokus på risici. Kulturstudier af forældreskab peger på, at der i nyere tid sker et skift fra en mere implicit familie-policy til en mere eksplicit familie-policy (Macvarish 2014: 95; Lee 2014: 6). Dette sker som led i et øget fokus på risici i forhold til, hvordan forældre varetager barnets tidligste år. Ifølge Lee kan et øget fokus på risici frembringe tendenser til mistillid til forældreskab og en deterministisk tænkning. Denne tænkning består i, at hver og én af forældres hverdagsaktiviteter ses som noget, der kausalt og direkte risikerer at svinge eller skade børn og dermed det bredere samfund (Ibid. 2014: 3). Et fænomen der, som Ann-Christine Vallberg Roth har peget på, kan indebære en potentiel udvidelse af pædagogens rolle til at være ’forældreopdrager’, også betragtet som en pædagogisering af forældre i den offentlige barndom (Vallberg Roth 2012: 45). Dette omfatter en intensivering i forældrevejledninger - ikke

kun om hvad børn behøver at lære - men også om hvordan forældre bør være sammen med deres børn (Gillies 2009; Lee et al. 2014).

På den ene side omfatter det et forstærket fokus på alle forældre, der tænkes aktivt at skulle medvirke i at sikre børns tidlige læring. Dette skal ske via det, der foregår i hjemmet. På den anden side rettes denne opmærksomhed især mod udvalgte familier, hvis liv med deres børn på en eller anden måde regnes for at være i risiko, mindre privilegeret eller udsat.

Der er mange sociale arenaer, der bidrager til at (gen)skabe, hvad der får kulturel status som et 'godt' forældresamarbejde. Pædagoger og forældre forventes at udvise tillid til, at policy om tidlig læring i hjemmet er noget, som skal være et bærende element i samarbejdet, og samtidig lægger det op til forholdemåder, som indirekte kan føre til mistillid. En pædagog i en lokal daginstitution fortæller således, at krav om at øge forældrevejledning skubber ved grænser for, hvad der er privat og offentligt, og at der for nogle kollegaer opstår udfordringer, når de forventes at krydse de grænsedragninger. Her fortæller hun, at det handler om:

Hvor dybt tør man spørge ind i forhold til, hvordan de (red. forældrene) er omkring barnet, for der kan for eksempel være det her med, at man kan godt spørge: 'Kan I ikke sætte lidt tydeligere rammer op derhjemme?' Og 'Ja ja, det kan vi godt'. 'Hvordan gør I det så? Og kan du give et eksempel på det?' Og så sige til dem: 'Godt, jeg kan høre, at den måde du gør det på, og ud fra den erfaring jeg har med dit barn, jamen, der kan de her redskaber hjælpe'. Og der er der nogen (red. kollegaer), der kan have svært ved at gå ind og tage den det skridt videre. Det kan også være den her med, at jeg har sagt 'sådan og sådan til forældrene'. 'Ja, men hvordan sagde du det?' Blev det sådan noget, der blev fortabt i, at forældrene de lige pludselig ikke hørte efter og ikke hørte den vejledning og hjælp, der var i det, og fordi at det er svært for dig selv som person, personfaglig pædagog, fordi du synes, det bliver for privat?

Familien og hjemmet bliver i dag oftere og oftere set som et offentligt anliggende snarere end et privat anliggende. Pædagogen ovenfor finder, at en mere vejledende rolle i forhold til forældre udfordrer, hvordan de i institutionen forholder sig til familiernes og børnenes private sfærer. En kollega til pædagogen ovenfor formulerer det således: "Vi føler lidt, at vi er blevet lidt mere opdragende - altså en familieopdragende instans". Opmærksomheden på hvilke former for tillidsrelationer og grænsedragninger, der skal være mellem daginstitution og hjem som barnets to sfærer, er ikke et nyt fænomen. Der har løbende været en tendens til at anskue familien som privat og daginstitutionen som offentlig (Kristensen & Bayer 2015). Men med et intensiveret krav om at vejlede forældre

om de hjemlige rammer for barnet, udfordres de tidligere værdibetonede skillelinjer.

I en dagsorden om tidlig læring ses nogle forældre og deres børn som mere i risiko end andre. De former for sociale kategorier for forældre, der i policy skelnes imellem, og de kategoriseringer som det er forbundet med, diskuterer og belyser jeg i de næste afsnit.

Daginstitutioner ses som kompensatorisk for udvalgte kategorier af forældre

I policy for ECEC er fokus på at sikre, at alle forældre vælger at benytte disse tilbud. Dette omfatter især de forældre, som ses som svære at nå og komme i kontakt med, og som ikke har deres barn i daginstitution (OECD 2011: 7; EU 2013: 32). En tidlig start i daginstitutioner bliver fremhævet som noget, der kan mindske ulighed og fremme børns fremtidige muligheder. OECD (2016) skriver:

Many of the inequalities found in education systems are already evident when children enter formal schooling and persist (or increase) as they progress through the school system. In addition, pre-primary education helps to prepare children to enter and succeed in formal schooling (2016: 298)

I forhold til at sikre børns læring og udvikling, ses daginstitutionen som kompensatorisk for bestemte kategorier af familier, og den ses således ikke kun som komplementær til hjemmet. Historisk set er det ikke første gang, at institutioner bliver set som kompenserende for barnets hjem. Men det varierer hvilke kategorier af forældre, som overvejende bliver set som en ressource eller en risiko for barnet. Rådet for børns læring (2017) skriver således: ”Med en målrettet indsats kan det faktisk lade sig gøre at styrke læringsmiljøet i de hjem, hvor det er svagt. Men det kræver en justering i den måde, man tænker forældreinddragelse på” (RBL 2017: 22). Og senere uddybes det:

Det er her vigtigt at sige, at kortuddannede forældre, eller forældre på overførselsindkomster kan være glimrende forældre. De kan i mindst lige så høj grad som veluddannede forældre give deres børn et trygt og omsorgsfuldt hjem med masser af kærlighed. Men veluddannede forældre har et bedre udgangspunkt for at skabe en kultur, hvor fokus på sproglig udvikling, læring, skolegang og uddannelse er en naturlig del. Og det giver veluddannedes børn nogle muligheder for at tilegne sig de kompetencer og den tilgang til læring, som gør det lettere for dem at klare sig godt senere i livet (Ibid.).

Tillid og i hvilken grad pædagoger som aktører forventes at have tillid til, hvad forældre formår at gøre i hjemmet, bliver en del af policy-skabende processer og institutionelle forhold. Jo mere barnets forældre ses som nogle, der kommer fra 'lavere' sociale lag, des vigtigere ses det at intervenere og involvere forældre. Der sker således en social hierarkisering i forhold til barnets hjemmemiljø. Dette ses afspejlet, når nogle familier ud fra bestemte former for viden og kunnen tilskrives mere værdi end andre. Det gælder for eksempel, når kategorier af forældre ud fra hierarkiserende normer i form af sociale, uddannelsesmæssige og økonomiske indikatorer inddeles i, om læringsmiljøet i hjemmet er 'stærkt' eller 'svagt'. Der kan således siges at være tale om kulturelle og klassebestemte hierarkier om hvilke former for viden og kunnen, der kan anerkendes, og hvilke der ikke kan (Buchardt 2017: 277). Idealet om at skabe et læringsmiljø i hjemmet er således formet af samfundsmæssige dominansforhold, hvor bestemte forældres (og børns) sprogformer, forståelsesformer og værdier underkendes.

Hvilke forældre, der i policy fremtræder som læringsfremmende i deres samvær med deres børn, og hvem, der fremstår som læringsfremmede, forekommer at være tæt knyttet til sociale differentieringsprocesser. I transnational og national policy indgår således 'risikokategorier' såsom: Enlige forældre, lavindkomstfamilier, familier med migrantbaggrund, familier med lav uddannelse eller ikke-boglige hjem (OECD 2011: 6; OECD 2012: 4; OECD 2016: 300; BMS 2018: 26; RBL 2019: 14). De sociale kategorier som fx 'lavt' og 'højt' uddannet er ofte statistisk opgjort, og selvfølgeliggør nogle samfundsgruppers viden og kunnen som mere værd end andres. Den statistiske tankefigur er blevet en så selvfølgeliggjort del af sociale tænkemåder, at det at inddele forældre efter fx uddannelse og andre former for status etc., ofte bliver regnet for en objektiv måde at opnå viden på (Gullestad 2002: 45). En sådan selvfølgeliggørelse indebærer, at den politiske karakter af at differentiere mellem forældre på den måde usynliggøres. Det er kategorier, der virker ind på synet på, hvad der er en 'ideel' familie, og hvad der er det 'rigtige' barn, og som i kraft af det bliver selvfølgeliggjort og fremtræder som det mest efterstræbelsesværdige.

Paradoksalt nok er sociale indsatser derved ikke kun socialt mobiliserende. De kan også medføre social udskillelse af de selv samme familier og børn, som der bliver sat ind overfor at hjælpe, hvilket kan bidrage til at skabe ulighed. Anette Lareau finder, at den type indsatser afspejler en indtrængen i familielivet, og at det rejser vigtige spørgsmål om, i hvilket omfang forældre skal og kan gøres ansvarlige for børns læring og ud fra hvilke værdier og normer, det sker (2000:146). Hun peger hermed også på, hvordan sociale indsatser ikke kun udligner uligheder, men også kan risikere at forstærke ulighedsskabende processer eller være medproducerende af dem.

Fokus på læringsulighed i stedet for social ulighed

Rådet for børns læring gør spørgsmål om social ulighed til et spørgsmål om læringsulighed:

Dagtilbud og skole hverken skal eller kan løse problemet med social ulighed i Danmark. Det er en kompleks problemstilling, der handler om meget mere end skole og uddannelse. Hvad dagtilbud og skoler derimod kan, er at fokusere på, at social ulighed i mindst muligt omfang slår over i en læringsulighed. Læringsuligheden opstår, når børn får forskellige muligheder for at udvikle sig og lære på grund af deres familiemæssige baggrund. (RBL 2017: 6)

I policy-uddraget bliver der åbnet op for en opmærksomhed på, at daginstitutioner og skole utilsigtet har en tendens til at tilgodese nogle familier og børn med en bestemt social baggrund frem for andre. Et policy-fokus på læringsulighed fremfor social ulighed er imidlertid forbundet med en problemstilling. Hvis pædagoger og forældre med afsæt i læringsdagsordner forventes at løse samfundsmæssige problemstillinger alene, kan det rejse spørgsmål om, hvad rækkevidden af deres ansvar og roller skal være. Strukturelle modsætningsforhold kan blive gjort til problemstillinger for pædagoger, som skal løse det gennem individuel vejledning og guidning for de enkelte forældre, som bliver målgrupper for dette. Med idealer om at reducere læringsulighed bliver der lagt op til, at vejlede forældre og deres børn skal forsøge at overskride ulighed ved at blive mere som de forældre og børn, der ses som (mest) ideelle.

At mindske læringsulighed i børns tidlige år er også transnationalt i fokus, samtidig med at der er lagt vægt på, at det må ske igennem et partnerskab med forældrene. OECD anbefaler følgende: *“Parental partnerships are critical in enhancing the knowledge of ECEC staff about the children they work with, ensuring high-quality learning for children at home and developing good communication between parents and ECEC staff.”* (2019: 33). Hvis forældre ikke er engageret på de præmisser om at skabe læringsmiljøer i hjemmet, forventes pædagoger via partnerskaber at sikre, at de motiveres til at blive det (OECD 2017: 34; OECD 2012b: 3). Både forældre og pædagoger bliver vurderet ud fra i hvilket omfang, de i et partnerskab arbejder ud fra et fælles mål om læring. Hvis man således gør en social problemstilling om ulighed til et spørgsmål om at løse det igennem et partnerskab om det enkelte barn, risikere det at gøre ulighed til et individuelt problem, som familierne selv skal løse ved at blive mere som de familier, hvis børn ‘klarer sig godt’.

Inden for det socialfaglige professionsfelt peger studier på, hvordan idealer om

partnerskaber rejser to beslægtede problemstillinger: 1) Partnerskaber slører for samfundsmæssige problemstillinger (fx social ulighed, fattigdom eller udsathed) og gør disse til et problem, der skal og kan løses på et individuelt plan. 2) Der indgås partnerskaber, hvor begge parter – både pædagoger og forældre - skal være med til at løse et udpeget problem, som de ikke nødvendigvis selv har været med til at formulere som et problem (Rose et al. 2013: 451; Macvarish 2014: 83). Desuden kan idealer om partnerskab, som Harriet Strandell påpeger, tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse af forældre, men udgør i realiteten ofte en ret marginal inddragelse af dem (Strandell 2012: 234). Der er tale om marginal inddragelse, fordi pædagoger får det afgørende ansvar, der først og fremmest handler om at sikre, at forældrene udvikler den rette holdning til, hvad barnet bør vide og kunne. Samtidig er det ofte ikke pædagogerne selv, der definerer policy-målene. I den forstand kan både forældre og pædagoger blive parter, som andre sætter mål for (Schmidt 2017).

Partnerskaber forventes ofte udformet ud fra idealer om det læringsparate, selvmotiverede og –regulerede barn og det aktive forældreskab, hvilket bliver et ideal, som alle familier og børn bliver holdt op imod. Det kan betyde, at forældre forventes at socialisere børnene til, hvad der institutionelt tilkendes værdi. I en daginstitutionens lokalt udformede forældrepeje lyder det således:

”Et godt samarbejde bør bestå af åbenhed, dialog og tillid. Vi har derfor lavet et skema ”Barnets Læreplan”, hvor vi via skriftlige beskrivelser og dialog finder fælles fokus og udviklingspunkter for jeres barn. Vi har lavet skemaet for, at I som forældre kan bidrage til samarbejdet...”

Således bliver tillid mellem daginstitution og hjem forstået som det, at pædagoger og forældre arbejder hen mod de samme mål. Der kommer herved en vis grænseløshed ind i samarbejdet. Dette nedtoner de mere modsætningsfyldte forhold i samarbejdet. Deriblandt at pædagoger og forældre langt fra altid forventer eller ønsker det samme af hinanden eller af barnet.

Afrunding

Denne artikels analyse viser, at policy om tidlig læring mere og mere forsøges sat igennem i både hjem og daginstitution. Dette er alt sammen forhold, der virker ind på hvilke grader af tillid, pædagoger og forældre forventes at udvise til hinanden, herunder hvilke opgaver daginstitution og hjem skal tage sig af. Pædagoger og forældre forventes at identificere sig med politisk definerede målsætninger og at forpligte hinanden i samarbejdet ud fra det. Pædagogen forventes især ud fra politisk definerede mål at ’blande sig’ mere i familiens anliggender, hvad angår hvordan miljøet for barnet i hjemmet udformes.

I policy om tidlig læring fremsættes idealer om, hvordan tillidsrelationer mellem daginstitutionen og familien bør være. Dette indebærer således, at tidligere mere fastlåste modstillinger af, hvad der er privat, og hvad der er offentligt, forandrer sig. Familien ses ikke kun som en modsætning til daginstitutionen, men i stedet mere og mere som dens sidestykke. Familien og hjemmet synes stadig oftere at blive medregnet som en del af de institutionelle kontekster for børn, der skal realisere og indfri politisk definerede mål og dagsordner. Pædagoger forventes således at skabe tillid hos alle forældre til, at deres familieliv og hjem bør tilrettelægges på (helt) bestemte måder, der samtidig indirekte kan medvirke til at skabe mistillid til forældres daglige forholde- og væremåder sammen med deres børn. En diversitet af familier og familieformer er en del af de moderne leveformer, hvilket synes at skabe en policy-ængstelse for, at visse familier under bestemte betingelser er i risiko for ikke at kunne sikre barnets tidlige læring, hvorfor de må anskues som nogle, der behøver professionel hjælp for at kunne være kompetente i opgaven som forældre.

Dagsordenen om tidlig læring udfordrer herved tillidsrelationen mellem forældre og pædagoger, idet den synes at overskride grænsedragningen mellem, hvad daginstitutionen skal tage sig af, og hvad hjemmet skal stå for. Pædagogers praksis forventes, i form af en tættere forældreinvolvering og vejledning, i princippet at række ind i hjemmet. Der er her ofte forventninger til pædagoger om at tage afsæt i socialt differentierende og hierarkiserende kategorier om familie og børn, hvilket trækker på universaliserende idealer om et læringsorienteret og 'akademisk' familieliv. Dette afspejler bestemte kulturelle og klassebestemte værdier, men de udbredes som var de almene. Risikoen er, at man skaber en kulturel og institutionel devaluering af de forældre og børn, der ikke opfylder disse idealer. Stik imod hensigten kan det skabe yderligere forskelsskabende processer, hvor de forældre, der allerede ses som havende 'ressourcer' anerkendes desto mere, og de, der ikke gør, devalueres desto mere. Dette rejser en problemstilling om, hvordan forældre i forskellige sociale positioner kan blive mødt på måder, der ikke forstærker ulighedsskabende processer. Deriblandt kritisk at diskutere hvorfor og hvordan pædagoger jævnlige forventes at kategorisere familier (fx som 'lavt' uddannet eller 'højt' uddannet) og de syn på børns miljøer, det lægger op til.

**Lene S. K. Schmidt, docent, Ph.D., Center for Pædagogik,
Professionshøjskolen Absalon**

Referencer

- Ahrenkiel, A. (2015). *Pædagogfagligheden under pres: mod målstyringen af pædagogikken*. I Klitmøller, J. & Sommer, D. *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzel Forlag, 41-60.
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik – i et samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bach, D., Bjørg, K. & Dannesboe, K. I. (2018). *Pædagoger som foreldrevejledere. Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2: 33-47.
- Børne- og Socialministeriet (BSM) (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. Børne- og Socialministeriet.
- Bekendtgørelse af lov om dag, fritids og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). LBK nr. 1326 af 09/09/2020. Børne og Undervisningsministeriet
- European Commission (EU) (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Commission, Directorate General for internal policies.
- Gillies, V. (2011). From function to competence: engaging with the new politics of family. *Sociological Research Online*, 16 (4): 11.
- Gullestad, M. (1994). Familieforskning mellem positivisme og fortolkning. *Nordisk sosialt arbeid*, 4: 290-298.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Harrits, G. S. & Møller, M. Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kristensen, J. E & Bayer, S. (2015). *Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. København: U Press
- Kommunernes Landsorganisation (KL) (2012). *Det gode børneliv*. Kommunernes Landsorganisation.
- Kommunernes Landsorganisation (KL) (31. jan. 2014). *Gode dagtilbud gør børn dygtigere som voksne*.
- Juhl, P. (2019). Forældreskab og familieliv – analyseret i en velfærdsstatslig kontekst. *Nordiske udkast*. 46(2): 4-20.

- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Levinson, B. A.U & Sutton M. (2001). Introduction: Policy as/in Practice – A sociocultural Approach to the study of Educational Policy. I: Levinson, B. A.U & Sutton M. (eds.). *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Westport: Greenwood Press, 1-22.
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. I: Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. *Parenting culture studies*. New York: Palgrave MacMillan, 51-75.
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting. I Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish. *Parenting culture studies*. New York: Palgrave MacMillan, 76-101.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (MBUL) (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Plum, M. & Schmidt, L. S. K. (2020). The present future: Child assessment tools as a passage for inscribing ideas of future into the present. I: Alasuutari, M., Kelle H., Knauf H. (Eds). *Documentation in institutional contexts of early childhood. Normalisation, power relations, and participation*. Springer, 59-78.
- Rose, R. et al (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child & Family social work*. 18: 449 – 457.
- Schmidt, L. S. K. (2020). Tidlig læring og curricularisering af familieliv – om magt og værdiladede spørgsmål i relationer mellem daginstitution og hjem. *Kognition og Pædagogik*, 115: 52-62.
- Schmidt, L. S. K. (2018). Professionshøjskoler – spørgsmålet om videnscirkulation og inddragelse af studerende. *Tidsskrift for professionsstudier*, 26, 54-61.
- Schmidt, L. S. K. (2017). Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde. Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik.
- Schmidt, L. S. K & Stender, K. (2017). Makro- og mikro-politikker for relationer mellem daginstitution, hjem og skole. Schmidt, L. S. K., I Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde. Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik, 25-64.
- Strandell, H. (2012). Policies of Early Childhood Education and Care:

Partnerships and individualization. I: Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (Eds.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 222-240.

Vallberg Roth, A.C. (2012). Parenthood in intensified documentation and assessment practice – with the focus on the home-school relation in Sweden. *International Journal about parents in education*. 6 (1): 42-56.

OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and care*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). *Education at a glance 2016. OECD Indicators*. OECD Publishing

OECD (2012a). *Starting Strong III – A quality Toolbox for Early Childhood Education and care*. OECD Publishing.

OECD (2012b). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC – Engaging families and community. Parental and community engagement. Highlights*. OECD Publishing.

OECD (2012c). *Quality matters in early childhood and care: United Kingdom*. OECD Publishing.

OECD (2011). *Doing better for families*. OECD Publishing.