

**Midtvejsrapport**

**Skole-hjem samarbejde som kulturel  
selvfølgelighed**

**– en multi-sited etnografisk afdækning**

Ved Niels Kryger, Charlotte Palludan,  
Birte Ravn og Ida Winther

2008

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet  
Institut for Pædagogisk Antropologi  
Enheden for Børn og Unge Forskning

**Forfattere:**

Niels Kryger, Birte Ravn, Charlotte Palludan og Ida Wentzel Winther  
Enheden for Børn og Unge Forskning  
Institut for Pædagogisk Antropologi  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164  
DK - 2400 København NV  
Emails: [kryger@dpu.dk](mailto:kryger@dpu.dk), [Birte@dpu.dk](mailto:Birte@dpu.dk), [cp@dpu.dk](mailto:cp@dpu.dk), [idwi@dpu.dk](mailto:idwi@dpu.dk)  
Hjemmeside: [www.dpu.dk/skole-hjem](http://www.dpu.dk/skole-hjem) (forskningsprojektet Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed)

© Niels Kryger, Birte Ravn, Charlotte Palludan og Ida Wentzel Winther  
2008

ISBN 978-87-92143-02-0

## Indholdsfortegnelse:

Indledning s. 5

Birte Ravn

Rationaler bag skole-hjem samarbejdet i Danmark og internationalt s. 13

Niels Kryger

Fra Dialog-spil til forældrekontrakt: Semantisk analyse af retorikker om skole-hjem samarbejde i policy tekster i perioden 1991 til 2007 s. 45

Ida Wentzel Winther

'Skole-hjem samarbejde' – en pudsigt betegnelse s. 87

Charlotte Palludan

Når 0.klasses elever skaber skole-hjem relationer s. 96

## Midtvejsrapport Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed

## Indledning

Dette er en midtvejspublikation fra forskningsprojektet ”skole-hjem samarbejdet som kulturel selvfølghed”. Projektet, der er støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, blev startet i foråret 2006 og løber frem til slutningen af 2009.

Med den her foreliggende publikation ønsker vi at delagtiggøre læserne i en række foreløbige resultater samt at præsentere overvejelser om de forskningstilgange og -strategier der vil være styrende for den sidste del af projektets arbejde.

## Projektets baggrund

At der skal samarbejdes mellem skole og hjem har i dansk skoletradition længe haft status af en kulturel selvfølghed. Siden 1974 er det indgået i folkeskolens formålsparagraf at skolen skal samarbejde med (alle) forældre om børnenes faglige og personlige udvikling. Regeringens debatoplæg til Globaliseringsrådet fremhævede skole-hjem samarbejde som et vigtigt middel til øget indlæring og bedre disciplin i skolen (Regeringen, august 2005). I en europæisk sammenhæng har EU kommissionen fremført det synspunkt, at en høj forældreinvolvering i grundskolen er en af de mest afgørende faktorer for at børn får succesfulde skoleforløb (Desforges 2003).

Både nationalt og internationalt har den hidtidige forskning inden for området i høj grad været orienteret mod et handlingsperspektiv med det sigte at øge forældrenes involvering i skolen. Det gælder således både det europæiske forskningsnetværk (*ERNAPE*) og det tilsvarende amerikanske (*INET*). Generelt har det både i politisk retorik, i interesseorganisationers udtalelser og fra store dele af forskningen været underforstået at (øget) ”samarbejde” mellem skole og hjem (lærere og forældre) er et entydigt gode. Ordet samarbejde er her typisk brugt kontekstløst, og indgået sammen med positivt ladede normative ord som medbestemmelse, ansvar, forældreinvolvering – (partnership, parent involvement, etc.).

Når der spørges mere konkret til oplevelsen hos de aktører der indgår i de praksisformer der har fået status af samarbejde, tegner der sig imidlertid

et langt mindre entydigt billede. Beretninger fra både lærere, forældre og elever afslører stor uklarhed om hvad hensigten med samarbejdet er. Selv om samarbejde mellem skole og hjem i dansk skoletradition opfattes som en selvfølge, så lurer der imidlertid bag denne selvfølge og dagens offentlige debat og politiske udspil på området ofte misforståelser, frustrationer, konflikter og magtkampe eller - som en slags modpol – er området præget af at 'samarbejdsaktiviteterne' har fået karakter af noget rutinepræget og uomgængeligt uden at de involverede parter har gjort sig klart hvad formålet med dem er. I begge tilfælde betyder det i praksis at samarbejdet er problematisk og præget af manglende klarhed med hensyn til hvad hensigten med samarbejdet er.

Eksempelvis konkluderer en undersøgelse fra Skole og Samfund, at i to ud af tre tilfælde har forældrene efter en gennemført skole-hjem samtale ikke nogen klar idé om deres egen rolle i barnets fremtidige læreprocesser. (Skole og Samfund, august 2005)

Inden for forskningen er der da også stigende opmærksomhed på den manglende klargørelse af formålet med skole-hjem samarbejdet både nationalt og nordisk (fx Nordahl, 2002; Winther, 2004; Ravn, 2005; Bæck, 2007) og internationalt (fx de Cavalho, Brasilien, 2001; David, UK, 2003; Desforges, UK, 2003). Men trods denne stigende opmærksomhed mod disse uklarheder er hovedparten af forskningen, udviklingsarbejder og politiske initiativer karakteriseret ved ikke blot at opfatte samarbejde som entydigt positivt, men også at anskue eventuelt oplevede konflikter og frustrationer som samarbejdsproblemer der vil kunne løses gennem praktiske og psykologiske foranstaltninger, fx kommunikationstekniske. Dette kan illustreres af at der i forskningslitteraturen på området siden år 2000 er sket en markant øget centrering omkring de psykologiske aspekter i skole-hjem samarbejdet, mens 'ikke psykologiske' tilgange (generel uddannelsesforskning samt sociologiske og politologiske og antropologiske tilgange) udviser et fald trods en nærmest eksplosionsagtig stigning af forskningspublikationer på området i siden 1960'erne.<sup>1</sup> Vi ser denne fokusering på 'det psykologiske' som et tegn på at det internationale for-

---

<sup>1</sup> En bibliometrisk undersøgelse af 40 års videnskabelige publikationer (11.000 'records of publications') fra 1966-2005 viser at bortset fra, at der har været en eksponentiel stigning af publikationer på dette område, har udviklingen markant ændret sig fra år 2000 til en meget stærk stigning af psykologisk baserede publikationer og et næsten tilsvarende fald i den ikke-psykologiske (sociologiske, politologiske).

skersamfund i de senere år i høj grad har været optaget af at finde modeller og procedurer til at tackle de oplevede samarbejdsproblemer i de konkrete møder mellem skole og hjem (og her som oftest de voksne, dvs. lærere over for forældre). Det ser ud som om man i mindre grad har været optaget af at udforske de samfundsmæssigt kulturelt og institutionelt betingede forhold der betyder at bestemte praksisformer udnævnes til skole-hjem samarbejde

### **Projektets tilgang til feltet**

Forskningsprojektets mål er at foretage en forskningsbaseret kritisk-fremadrettet analyse af de praksisser og forståelsesformer der har opnået status som skole-hjem samarbejde i relation til den danske folkeskole. Det sker ud fra den grundforståelse at skole-hjem samarbejdet er kommet voldsomt i fokus i de senere år blandt andet som følge af at mere og mere af barnets liv er blevet genstand for pædagogisk intervention.

Det særlige ved dette forskningsprojekt er den tilgang til feltet som vil blive anlagt og som ingen forskning omkring skole-hjem relationen os bekendt har anlagt hverken i Danmark eller internationalt: Uden at miste blikket for de forventninger og krav som skolen retter mod forældre og børn, zoomer projektet særligt ind på hjemmets (forældre, børn) forestillinger og forventninger og børn og unges perspektiver. Endvidere afdækkes de mere eller mindre underståede forestillinger om opdragelse, læring, disciplin mv. som samarbejdsformerne bygger på. Projektet forventes herigennem at kunne bidrage til en afklaring af og kunne give bud på hvordan barn-lærer-forældre-relationen bedst tackles i dagens og morgendagens samfund.<sup>2</sup>

Vores forskningsprojekt har som ambition at medtænke dette samfundsmæssige niveau. Centralt for vores projekt er det nemlig at identificere og studere de samfunds - og hverdagslivs processer i kraft af hvilke der produceres både de 'kulturelle selvfølgheder' der udnævner bestemte praksisformer til skole-hjem samarbejde og de konkrete relationer mellem skole og hjem.

---

<sup>2</sup> Forskningsprojektet er placeret ved Enheden for Børn og Unge Forskning på Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og er led i enhedens forskning i børns og unges opvækstbetingelser forstået som sociokulturelle produktions- og reproduktionsprocesser

Vi er i disse år vidne til at der gennem lovgivning introduceres nye kommunikationsformer og nye sociale teknologier som skal indgå i skole-hjem samarbejdet. En af de vigtigste begrundelser for læreres forpligtelse til at udarbejde elevplaner for hver enkelt elev er angiveligt at styrke skole-hjem samarbejdet (jf. lov om elevplaner, se senere), og lovens styrkelse af forældreansvaret har tilført nye praksisformer, nye sociale teknologier og sanktioner der udnævner forældrekontrakter, forældrekurser samt sanktioner i form af bortfald af børnefamilieydelse som en del af at det såkaldte skole-hjem samarbejde (jf. lov om styrkelse af forældreansvar).

Udover fokuseringen på (de såkaldte) samarbejdsformer, indgår der i forskningsprojektet også studier af hvordan '*skole-hjem relationer*' til stadighed produceres og reproduceres – også i alle de tilfælde hvor der ikke er tale om praksisformer der er udnævnt til skole-hjem samarbejde. Specielt vil vi her sætte fokus på hvordan barnet som aktør er med til at producere og reproducere skole-hjem relationer i hverdagslivskontekster gennem etnografiske studier.

Undersøgelsen foregår inden for en pædagogisk antropologisk ramme, hvor studiet af ændringsprocesser sker ud fra en multi-site etnografisk tilgang (Marcus 1995; Wright 1997 og 2005) som består i at studere i forskellige "sites" (vinduer – felter) til empirisk udforskning og lokalisering af aktuelle udviklingstendenser.

Det ligger i denne multi-sitete tilgang at 'skole-hjem samarbejde' og 'skole-hjem relationer' anskues som fænomener hvis 'sociale identitet' fastlægges gennem praktikker på mange niveauer (i mange 'sites'): Det sker når lærere, forældre og barn mødes til skole-hjem samtale; det sker når nye lovkomplekser for at regulere forholdet mellem familie og skole vedtages; det sker når forholdet mellem skole og hjem debatteres i medierne, det sker når lærere i pauser og til møder omtaler forholdet til hjemmene; det sker over aftenbordet i familier, det sker i børnegrupperes erfaringsudveksling og det sker som led i internationale trends hvor ideer bevæger sig rundt. Disse situationer og steder – og mange flere til – er med til at fastlægge hvad der i vores samfund har opnået status som skole-hjem samarbejde, herunder hvordan aktørerne opfatter det og tildeler det betydning. Der er mange aktører og der er mange sociale arenaer ('sites'), og



pointen er at ingen af dem er mere 'oprindelige' end de andre, de er indbyrdes relaterede til hinanden og de er med til at producere og reproducere forestillinger og praktikker der i en dansk sammenhæng har kulturel status som skole-hjem samarbejde.

Den multisitede tilgang har i vores projekt bl.a. udmøntet sig i at vi opererer med en række delstudier hvoraf et ser på generelle internationale og nationale trends (delstudie 1, Birte Ravn) og at andet på danske policytekster (delstudie 2, Niels Kryger) mens andre dele af projektet består i etnografiske studier af hverdagslivskontekster (delstudie 3, 4 og 5). Nærværende publikation indeholder nogle af de første resultater fra delstudie 1 og 2, mens der endnu ikke foreligger resultater fra den etnografiske del af projektet (de etnografiske studier er pt. igangværende), men der er medtaget baggrundsrefleksioner i forbindelse med et af de etnografiske studier (delstudie 3 Charlotte Palludan).

Publikationen indeholder endvidere et bidrag fra Ida Wentzel Winther som var med i design- og startfasen af projektet, men som måtte forlade det pga. andre arbejdsopgaver. Vi har imidlertid ønsket at få Ida Wentzel Winther til at udfolde sine tanker om hvordan hendes kulturanalytiske studier af begreberne hjem og hjemlighed kan være med til at stille kritiske spørgsmål til begrebet 'skole-hjem samarbejde'.

## De enkelte artikler

*Kortlægning og analyse af hovedtendenser i forskning og praksis i samarbejdet mellem skole og hjem i Danmark og internationalt* af Birte Ravn  
Artiklen indeholder resultater fra delstudie 1: Birte Ravn har analyseret og beskriver internationale tendenser i bevæggrunde for et samarbejde mellem skole og hjem siden 1960'erne med primær vægt på Danmark. I artiklen identificeres 3 grundlæggende forskellige rationaler bag skole-hjem samarbejdet, som er udtryk for den samtidige samfundsmæssige udvikling lokalt og globalt: et kompensationsrationale, et konsensusrationale og et markedsrationale. Disse rationaler sætter deres forskellige præg på konstruktionen af forholdet mellem børn, forældre og lærere. Der argumenteres for at det såkaldte samarbejde mellem skole og hjem er et led i en politisk styringsteknologi, iværksat, vedligeholdt og udformet

gennem centrale strategier som et led i styrkelsen af en nations fælleshed på linje med undervisning og læring. Der sker dermed en adskillelse mellem den kundskabs- og styringsmæssige hensigt: at samarbejde om barnets læring og den funktionelle, sociale hensigt, at få relationen til at fungere.

***Semantisk analyse af den dominerende skole hjem retorik i dansk kontekst – identificering af logikker og konfliktfelter af Niels Kryger***

Artiklen indeholder resultater fra delstudie 2. Niels Kryger har foretaget en semantisk analyse af retorikken om forholdet mellem skole og hjem på baggrund af en analyse af danske policy tekster i perioden 1991 til 2007. Han påviser hvordan skiftende forestillinger om skole hjem relationen producerer skiftende forestillinger om hvad der udnævnes til samarbejde i de såkaldte samarbejdsrelationer. Der argumenteres for at skole-hjem samarbejdet i hele perioden primært har været opfattet som en kommunikation mellem de voksne mens barnets ”stemme” og barnets perspektiv har været yderst nedtonet. I opfattelsen af denne kommunikation er der sket et skift fra et ideal om fælles ansvar og dialog omkring både undervisningens indhold og opdragelsen til en opfattelse af opdeling af ansvaret, hvor skolen alene udformer skolens faglighed samtidig med at styrkelsen af forældreansvaret bliver et tema for det offentlige bl.a. gennem formulering af forældrekontrakter.

***Skole-hjem samarbejde – en pudsigt betegnelse af Ida Wentzel Winther***

Ida W. Winther reflekterer over den generelle sprogbrug af begrebet hjem i ’skole-hjem samarbejdet. Hjem er en idé og en norm – som ikke er identisk med det konkrete hjem, ’hjemmet’, som er taktilt og knyttet til en bolig og en familie. Samarbejdet sker mellem barnet, forældrene og forskellige personer i skolens regi, det foregår mellem skolens bygninger og barnets bolig; men har som sådan ikke noget med den ubestemte form ’hjem’ at gøre.

***Når 0.klasses elever skaber skole-hjem relationer af Charlotte Palludan***

Afsættet for denne artikel er en grundantagelse om at relationer mellem skole og hjem produceres og reproduceres gennem lokaliserede praktikker: børns, forældres og læreres praktikker. I artiklen udfoldes en teoretisk og metodologisk diskussion af hvordan praktikker må forstås som både socialt lokaliserede og materielt lokaliserede. Bourdieus teori om

praktik og teoretiske tilgange med fokus på hverdagslivets performative mikropolitik indgår i relation til forståelsen af skole – hjem relationer som socialt lokaliseret. Latours hybridbegreb og Palludans tidligere studier i henholdsvis catalansk skole og dansk børnehaven indgår i argumentationen for at praktikker er materielt lokaliseret. Den teoretiske og metodologiske diskussion fører til at studiets konkrete forskningsspørgsmål fremskrives og nuanceres.<sup>3</sup>

## Appendix

Karen Ida Dannesboe er tilknyttet forskningsprojektet som ph.d. stipendiat. Hun har ikke bidraget til denne delrapport på grund af barselsorlov.

Karen Ida Dannesboe's projekt "Børn mellem skole og hjem" udforsker de måder, hvorpå relationer mellem skole og hjem tager form i børns liv, og undersøger hvordan børn konstrueres som skolebørn i selv samme relationer. Projektet sætter ikke blot fokus på institutionaliserede skole-hjem praksisser, såsom skole-hjem samtalen, men anlægger et bredere perspektiv på børns skoleliv og det samspil og modspil der er mellem børn, forældre og lærere i hverdagen. I projektet arbejder Karen Ida med inspiration fra bl.a. George Marcus og Bruno Latour med materialitet som metodisk bestræbelse og analysestrategi. Hun følger materialitetsformer der bevæger sig mellem skole og hjem og anskuer dem ikke blot som ting, der anvendes af menneskelige aktører, men som aktører i sig selv, der både er med til at etablere relationer mellem skole og hjem og forme blikke på børn.

## Referencer

- Bæck, U. D. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprojektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* NORUT Samfunn
- Castello, S. og Pepe, A. (2007) "School-Parents Relationships: a Bibliometric Study on 40 Years of Scientific Publications". Paper ved ERNAPE konferencen 2007 i Nicosia. University of Milano-Bicocca, Sicilien.
- David, M. (2003) "Minding the Gaps Between Family, Home and School: Pushy or Pressurised Mummies? In S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (Eds). *School, Family and Community Partnership in a World of Diffe-*

---

<sup>3</sup> Charlotte Palludan indtrådte senere i projektet er derfor først nu i gang med empirien

- rences and Changes*. p. 75- 88. ERNAPE conference book. Gdansk, University of Gdansk.
- de Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London. Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Desforges, C. with Alberto Abouchaar (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report RR433, Department for Education and Skills. UK
- Globaliseringsrådet (2005) Regeringen
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of few mundane artifacts. In: Bijker, W.E. & Law, J. (Eds.). *Shaping technology/Building society. Studies in sociotechnical change*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, culture, and activity: An international journal* 3 (4).
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. *The Editorial Board of the sociological Review 1999*. Oxford and Malden: Blackweel Publishers.
- Marcus, G. (1995): Etnography in/out the Worls system: The Emergence of Multi-Sited Etnography. I: Annual Review of Antropology. Nr. 24, s. 95-117.
- Nordahl, T. og Skilbrei, M-L. (2002) *Det vanskelige samarbeidet : evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. ([NOVA rapport](#); 13/2002)
- Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*, DPU
- Ravn, B. (2005) An Ambiguous Relationship. Challenges and Contradictions in the Field of Family-School-Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. In Martinez-Gonzales, R-A et al *Family-School Community Partnerships Merging into Social Development*. GrupoSM, Oviedo, Spanien
- Skole og Samfund (2005) *Undersøgelse af skole/hjem-samarbejdet i folkeskolen*. Skole og Samfund
- Winther, I. W. (2006): *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. København: DPU's forlag.
- Wright S. (2005): "Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy. I: *Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Wright, S. & Shore, C. (1997): Policy - a new field of Anthropology. I: *Anthropology of Policy*. London. Routledge.

**Birte Ravn**

**Rationaler bag skole-hjem  
samarbejdet**

Hovedstrømninger i skole-hjem samarbejdet i Danmark og  
internationalt - Site 1 i forskningsprojektet Skole-hjem  
samarbejde som kulturel selvfølghed

## Indledning

Danmark er stort set det eneste land, hvor et samarbejde<sup>4</sup> med alle forældre til børn i den offentlige skole (Folkeskolen) er indført per lov og med lange rødder bag ud i det danske folkestyre. Men til trods herfor er det et gennemgående problem, at formålet med samarbejdet mellem hjem og skole, eller mellem forældre og lærere, meget sjældent er klart formuleret hverken fra centrale eller lokale myndigheder, så som kommuner og skoler. Beretninger fra både lærere, forældre og elever afslører misforståelser, frustrationer, konflikter og magtkampe, og viser stor uklarhed om hvad samarbejdet egentlig handler om, bortset fra udveksling af informationer, og at det skulle være 'til barnets bedste' om end børnenes position i denne relation synes minimal. Disse erfaringer viser sig også internationalt, uanset hvordan samarbejdet er organiseret, formaliseret, etableret lokalt og over tid.<sup>5</sup> Der er derfor behov for at søge bag om denne relation og de bevæggrunde som med stigende intensitet fører til en fortsat og tiltagende indsats - i højere grad for at øge end for at forbedre samarbejdet.

Igennem mine danske og internationale forskningsrelationer, studier og litteratursøgning er det blevet muligt at identificere tre forskellige rationaler<sup>6</sup> som denne indsats på tværs af lande og tid samler sig under - i forskelligt omfang - fra skole-hjem samarbejdet tog sin begyndelse. Disse rationaler leder til særlig udformning, indhold og organisering af samarbejdet og lægger op til forskellige relationer, ansvar og roller mellem lærere, forældre og børn. Og de er udtryk for den samtidige samfundsmæssige udvikling med såvel lokale som globale anstrøg (Ravn, 2005). Uundgåeligt kan disse være samtidigt overlappende idet flere rationaler kan være indlejret i de samme programmer og hensigter.

---

<sup>4</sup> Begrebet samarbejde bruges i dette kapitel om den generelle betegnelse, som ikke er præciseret, mens 'samarbejde' bruges om begrebet i praksis og som muligvis slet ikke er et egentligt samarbejde. Begrebet samarbejde er søgt indkredset og forklaret i Ravn, 1988, 2007a, 2007b)

<sup>5</sup> Lareau (1989) konstaterer fx at de fleste studier har set mindre på meningen og hensigten med aktiviteterne end på aktiviteterne selv. David (2003) peger på at der har været for lidt forklaring på hvad rationalerne bag relationerne er og hvorfor vi gør hvad vi gør

<sup>6</sup> Et rationale er et sæt begrundelser for bestemte handlinger

**Et kompensations rationale**

**Et konsensus rationale eller et demokratisk rationale**

**Et markeds eller et konkurrence rationale**

I kompensationsrationalet ligger vægten på formidling af kundskaber/ faglig viden, som principielt er besluttet centralt uden deltagelse eller indflydelse hverken fra forældre eller elever. Forældre og børn er 'passive' modtagere af kundskaber og forventes at være ansvarlige over for<sup>7</sup> skolen og skolesystemet, som bidrager kompensatorisk til forældrenes vurderede mangler. Ønsket er herigennem at skabe lighed gennem uddannelse.

I konsensus rationalet (det demokratiske rationale) ligger vægten på styrkelse og udvikling af enighed mellem hjem og skole (forældre og lærere), af demokrati både i betydningen et direkte og et indirekte demokrati. Her forventes forældre, børn og lærere som aktive medborgere sammen at være ansvarlige over for samfundet. Ønsket er her at skabe overensstemmelse og konsensus som middel til lighed og fællesskab.

I markeds (konkurrence) rationalet ligger vægten på det konkurrencemæssige udbytte af læring og skole. Lærerne forventes at videreformidle centralt fastlagte kundskaber og værdier og at være ansvarlige over for forældre og børn som kunder og forbrugere. Ønsket er her gennem evaluering, effektivitet og tests at skabe konkurrencekompetent arbejdskraft. Lighedsidealet er erstattet af konkurrence.

Der er mange eksempler på situationer, der afspejler overgange mellem disse rationaler. Fx udvikler kompensationsrationalet sig undervejs i mange tilfælde til at lægge op til forældre som medaktive uden at det dermed bliver den fællesskabstænkning, der principielt præger konsensusrationalet.

Gennem eksempler på politiske, forskningsmæssige, historisk kulturelle og praktiske initiativer i relation til hvert af disse rationaler giver jeg i det følgende et indtryk af, hvad der karakteriserer de tre rationaler og

---

<sup>7</sup> ...be accountable to...

hvordan disse tre rationaler sætter forskelligt præg på de vilkår for og forskellige hensigter med at inddrage forældre i deres børns skoleuddannelse og læring sammen med lærere og børnene selv. Der gives eksempler på både internationale og danske initiativer med hovedvægten på Danmark. Kapitlet slutter med en diskussion af de spørgsmål der rejser sig til videre forskning.

## **Tre rationaler bag udviklingen af relationen mellem forældre og lærere**

### **Kompensationsrationalet**

Generelt i Europa mellem 1930'erne og 1950'erne var den liberale retsstat kommet i en ny fase, *velfærdsstaten*, som også er blevet kaldt *fordelingsstaten*, den *kompenserende stat* eller *solidaritetsstaten* (Eichberg, 2007). Det var i denne periode at kompensationsrationalet udviklede sig på en opfattelse af at mange børns forældre manglede nødvendige kundskaber som skolen og lærerne måtte kompensere for i børnenes opdragelse. I Danmark så klasselærer systemet dog dagens lys allerede i slutningen af 1800 tallet med den begrundelse at skolen og læreren skulle fungere som erstatning for forældre til børn i arbejderklassen, som hverken havde tid eller energi til at opdrage børnene (Coninck-Smith, 1990). Et sådant forhold finder vi i dag i særlig grad i forbindelse med socialt og kulturelt afvigende forældre og børn.

I kompensationsrationalet ligger en relation mellem hjem og skole der fungerer igennem en envejs-kommunikation fra skole/system til forældre og børn som 'passive' modtagere. Hjemmet, hvis det får tildelt nogen rolle, forventes at leve op til undervisningens og skolens krav og ønsker. Efterhånden ønskes forældrene at komme mere aktivt på banen, men fortsat ud fra skolens normer og værdier

Blandt de første og mest kendte initiativer på internationalt plan i lyset af dette rationale har vi i 1960'erne og 1970'erne Coleman rapporten i USA (1966), i 1967 Plowden rapporten<sup>8</sup> i Storbritannien og i 1978 War-

---

<sup>8</sup> i Alexander (2000) pp. 139. The Plowdenism covered "child-centredness, school as a micro-community, individualization, learning by discovery and experience, the preference for a seamless, integrated curriculum over traditional subjects, creativity, the learning potential of play – but also the dogmatic tone...how things are and should be."



nock rapporten om børn med særlige uddannelsesmæssige behov. I Coventry i England blev der i 1970'erne nedsat en komité som iværksatte uddannelses- og sociale tilbud for dårligt stillede familier og i USA blev mange lokalsamfunds (*community*) skoler og lokalsamfunds initiativer iværksat for at nå disse familier. Der er fortsat mange eksempler på sådanne initiativer i US og UK (Desforges, 2003). Mange af disse initiativer har været og er baseret på en mangemodel. Folk skal lære hvordan de skal opføre sig og støtte skoleuddannelsen.

På det seneste har Sam Redding (Academic Development Institute, US) fx i sin rapport om *Building a School Community Focused on Learning*" (2002, p.20) peget på et behov for at opmuntre medlemmer af lokalsamfundet til "at opføre sig som de skal".

Det er inden for dette rationale integrationsprocessen i Danmark i disse år kan ses. Forældre og børn skal lære dansk sprog og kultur og får sjældent mulighed for selv at bidrage og være aktive på grundlag af deres særlige ressourcer.

Kompensationsrationalet fokuserer især på kundskabsformidling og de faglige og kognitive aspekter ved læring og på en adskillelse mellem hjem og skole. Der ligger et relativt snævert læringsbegreb bag som var udviklet til industrisamfundets behov og hvor også relationen mellem lærere, børn og forældre var præget af autoritet og distance. Opdragelse og undervisning er principielt adskilt.

Kompensationsrationalet kan tage forskellig form afhængigt af den lokale historiske og kulturelle udvikling. Et blik på fx det franske og det engelske skolesystem kan vise dette. Her skelnes i vidt omfang men på forskellig måde mellem det faglige og det sociale emotionelle. Den franske grundskole holder kundskabsformidling og de faglige aspekter, som er skolens opgave, skarpt adskilt fra de sociale, som overlades til andre end lærere. Lærernes eneste opgave er at undervise. Som en fransk lærer sagde

---

(p.140) Den fik dog kun midlertidig indflydelse i England, som hurtigt vendte tilbage til eksaminer og tests (Bager-Charleson, 2003)

Et barn har to liv i skolen. Der er en verden med undervisning og intellektuel læring og et liv med almen uddannelse og hensigtsmæssig væremåde. (Encompass undersøgelsen, Osborn et al. 2003)

I England er disse elementer af læringsprocessen adskilt ved at være lagt i forskellige kurser, men de varetages begge af uddannede lærere. Denne adskillelse mellem den faglige læring og børnenes personlige sociale og emotionelle udvikling har naturligt en sammenhæng med den rolle og position som forældrene har i fx England og Frankrig.

I spørgsmålet om opdragelse står familien<sup>9</sup> i Frankrig stadig temmelig central som ene ansvarlig for børnenes opdragelse – men ikke for den faglige læring. Familien er generelt struktureret i et patriarkalsk mønster – præget af den katolske kirkes lære. Statens rolle er at kontrollere og skabe orden og ifølge pavestolens subsidiaritetsprincip forventes familien at tage vare på deres børn, og familiens indkomst at dække at kvinder bliver hjemme og passer børnene, selvom der er en stærk udvikling på vej og med forskelligt tempo i de katolsk prægede lande. Skolen og lærerne er en del af staten som er skarpt adskilt fra kirken og det private. Forældrene har derfor så at sige ingen indflydelse i disse lande, selv om der i dag så småt er ændringer på vej.

I Storbritannien indførte man tidligt en forbindelse mellem lærere og forældre PTA: Parent Teacher Associations, men det er et partnerskab, der har været forstået som et fællesskab (en fælles front) over for en central indsats<sup>10</sup>. I dag fungerer det ikke som nogen forbindelse mellem forældre og lærere, men som en uformel ”organisation” hvor forældre økonomisk bidrager til fx ekskursioner, arrangementer, og materielt hjælper i skolen. Engelske forældre indgår ikke i et samarbejde med lærerne, de får højest information om børnenes fremskridt i skolen gennem skriftlige rapporter og forældreaftener.

En distance mellem skole og hjem er generelt udpræget i langt de fleste lande uden for Skandinavien, selvom der overalt er en stigende opmærksomhed rettet mod den aktive rolle forældrene kan have i forbindelse med børnenes læring.

---

<sup>9</sup> I de sydeuropæiske lande, specielt katolsk dominerede, tales om familien i stedet for hjemmet. Begrundelsen kan læses i det følgende.

<sup>10</sup> Voluntarisme som karakteristisk for især England har en lang tradition

I løbet af de sidste 30 år har undervisere rundt om i verden – også inden for dette rationale – i stigende grad rettet blikket mod hjemmets bidrag til at fremme børnenes faglige præstationer. Der fokuseres på læsning (*literacy*), regning (*numeracy*), matematik. I England blev fx i slutningen af 1980'erne udviklet et program (IMPACT, Merrittens, R., 1993)<sup>11</sup> med det formål at inddrage hjemmet i at kontrollere disse læreprocesser mere end at udvikle dem *sammen med* børnene (Brown, A., 1999), og et projekt er ved at nå sin afslutning også om læsning (*literacy*) og regning (*numeracy*), baseret på forældrenes opfattelser og forståelse. (Hughes, M. 2003).<sup>12</sup> Området er udelukkende det faglige.

En række undersøgelser i US og UK har fokus på hvorvidt forældrenes involvering har indflydelse netop på disse faglige kundskaber. En oversigt over en lang række projekter om sammenhængen mellem skole, familie og lokalsamfunds indflydelse på elevernes faglige præstationer i US er samlet af Anne Henderson og kolleger (1987, 1994, 2002). Mange af disse er udført af Joyce Epstein (2001) og hendes kolleger i Center on School, Family, and Community Partnership, Johns Hopkins University, Baltimore. De peger på en angivelig fordel for elevernes faglige præstationer ved at øge forældrenes involvering (participation). Denne opfattelse er i dag meget udbredt, efterhånden også herhjemme, men der ser ikke ud til at være kvalificeret grundlag for entydigt at drage denne slutning

evaluations of interventions are so technically weak that it is impossible...to describe the scale of the impact on pupils' achievement.

konstaterer Charles Desforges (2003, p. 5 vii), som 2003 afsluttede en gennemgang af engelsksproget litteratur om hvorledes forældres involvering (*parental involvement*,) og familiens opdragelse af børnene, påvirker børnenes resultater og udvikling. Det som på tværs af etniske miljøer har den vigtigste indflydelse er det hjemlige miljøes opdragelsesmønster, værdier og opbakning.

---

<sup>11</sup> "Inventing Maths for Parents and Children and Teachers" University of North London

<sup>12</sup> Hughes, M. project director of "The Home School Knowledge Exchange Project, University of Bristol. Se litt. Hughes M., 2003

Research shows consistently that what parents do with their children at home is far more important to their achievement than their social class or level of education (:87, 9.4)

Under kompensationsrationalet lægges efterhånden i større omfang op til forældrene som aktive. At der er blevet behov for at trække mere på forældrene viser en undersøgelse af lærere i de nordiske lande ("Restructuring teachers" (Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H., 2002). Lærerne fandt at de ud over at kompensere for forældres manglende kundskaber i stigende grad også skulle kompensere for deres manglende opdragelse af børnene. (se også Desforges, 2003). Lærerne i de nordiske lande (Finland, Sverige, Norge og Danmark) beskrev en ændret relation mellem skole og hjem; hvordan undervisning er blevet mere og mere som at være forældre (*like parenthood*). Fra den anden side af verden, Brasilien, henviser De Carvalho (2001, p. 122) til den amerikanske psykolog David Elkind (1995) når hun på linje med ovenstående siger, at

...schools have needed to increasingly perform psychosocial roles, substituting for prior family functions and assuming a parental role which indicates that for many families the conditions of the traditional partnership were not viable.

Det jeg ønsker at pege på igennem ovenstående eksempler, er dels at kommunikationen mellem forældre, børn og lærere under dette rationale bevæger sig i én retning: fra skolen og uddannelsessystemet til forældre og børn, og dels at der er tale om formidling af kundskaber og opdragelsesnormer, defineret og styret fra centralt hold, jf. begrebet *tankpasserpædagogik*, se Kryger i det følgende. Der ligger et relativt snævert læringsbegreb bag som var udviklet til industrisamfundets behov. Der var tale om hvad der er kaldt Taylorisme: Effektivering af den kapitalistiske produktionsproces gennem minutiøs gennemgang af arbejderens tid og ressourcer. Videnskapitalen placeres centralt hos leder/mellemlider, således at arbejderen reduceres fra ånd til hånd. Standardisering og specialisering er grundlæggende træk, som slår igennem også i undervisningens organisering og læringsbegreb. En instrumentel funktionalistisk opfattelse af undervisning/uddannelse. Relationen mellem lærere, børn og forældre er derfor præget af autoritet og distance. Opdragelse og undervisning er principielt adskilt.

I stigende omfang ønskes forældrene imidlertid som aktive medspillere – dog på lærernes og skolens præmisser. Denne styring rækker i dag så vidt, at rollen som forældre lige så stille har bevæget sig fra noget naturligt til noget der skal læres. Kompensationsbegrebet kommer til at rette sig også mod forældres evner til at opdrage og lære børnene. I adskillige lande i Europa er netop familieuddannelse et vigtigt emne. Herhjemme er det på vej (se bl.a. Krygers kapitel). Men der er tale primært om opdragelses-aspektet og ikke om noget, der relaterer sig til skolens eller lærernes faglige aktiviteter. Forældre og lærere står således på hver deres grundlag – barnet eleven – et udefineret sted imellem.

### **Opsummering – kompensationsrationalet**

Den primære hensigt med uddannelsespolitikken og samarbejdet mellem forældre, børn og lærere er med dette rationale i hjulene at gøre forældrene ansvarlige overfor og at tilpasse sig den viden og de kundskaber, som undervisningssystemet og skolen formidler. Lærernes opgave er at kompensere for forældres manglende kundskaber og hertil er kommet forældrenes manglende opdragelse af deres børn målt med skolesystemets øjne. Der ligger en moralsk opdragende funktion af voksne såvel som børn i dette rationale.

Kompensationsrationalet – med mangelmodellen - er udbredt også i dag. Som eksempler kan nævnes den hyppigt anvendt begrundelse for ikke at bruge tid til at tale med nogle børns forældre ”*Det går jo så godt med Søren*” og den indsats for at gøre forældrene ansvarlige for deres børns adfærd, som vi i dag især ser over for socialt afvigende (etnisk eller socialt).

### **Konsensus-rationalet (eller det demokratiske rationale)**

Som forældrene kommer mere på banen træder forskelle i holdninger, interesser, værdier, traditioner frem som potentielle forstyrrende elementer i forsøget på at skabe ro om folkeskolen og det samarbejde med forældrene som der er bestræbelser på at få i gang. Det giver grobund for udviklingen af konsensusrationalet, forenklet sagt at skubbe eventuelle problemer ind under tæppet, dæmpe modsætninger..

Men der er en anden bevægelse i gang i 1960'erne og 1970'erne. Folks rettigheder udvikler sig til et spørgsmål om engagement og medbestemmelse, om selvaktivitet, selvrealisering og solidaritet i den retoriske på-

beråbelse af en demokratisk udvikling. Her lægges op til at skabe fælleshed, hvilket også i vidt omfang bygger på begrebet konsensus.

Konsensus rationale lægger op til at både forældre, børn og lærere – ideelt i fællesskab – er ansvarlige over for<sup>13</sup> samfundet – ikke specielt over for fastlagte faglige kundskaber som under kompensationsrationalet.’

Et eksempel er en undersøgelse gennemført af Barton, Drake, Perez m.fl. (2004, p.3), hvor fokus rettes mod

how parents in high poverty urban settings negotiate common understandings about beliefs and practices and build sustainable relations with each other.

Opmærksomheden rettes væk fra en mangelmodel og mod en model hvor forældres ressourcer og forståelse trækkes frem.

Konsensusrationalet er i højere grad kulturelt og lokalt forankret i og med det bygger på et bredere aspekt af livet end blot skolens lærdom, og de affektive dimensioner af undervisning og læring, så som det sociale og emotionelle, som prioriteres i de skandinaviske lande især i Danmark på højde med de kognitive dimensioner.

I Danmark fremlagde som et eksempel Undervisningsminister Margrethe Vestager (R) i 2000 et debatoplæg ”*Værdier i virkelighed*” om grundlæggende værdier på alle niveauer i uddannelsessystemet, heriblandt *virkelyst, arbejdsglæde, engagement, begejstring* som et led i udviklingen af *elevernes alsidige personlige udvikling*.

Hensigten med initiativet er fortsat at sikre den danske folkeskole som en national skole med en lokal forankring. Det mener jeg vi bedst sikrer ved at fastsætte klarere faglige mål for undervisningen og sætte fokus på udviklingen af de bløde kompetencer. Samtidig er det dobbelte fokus - på både de "hårde" og de "bløde" kompetencer - med til at forhindre en faglig overfokusering... ", siger Margrethe Vestager.

...De mere klare og præcise mål for folkeskolen vil være med til at styrke samarbejdet mellem skolen og hjemmet - helt i folkeskolelevens ånd. Med initiativet bliver der skabt et bedre grundlag for dia-

---

<sup>13</sup> Accountable to (på engelsk)

logen mellem forældre og skole - en dialog præget af udvikling, engagement og tillid, fortsatte ministeren (Vestager 2000)

Samtidig blev en rapport udarbejdet for Undervisningsministeriet om bløde kompetencer.

Under konsensusrationalen (eller det demokratiske rationale) er der tale om "et samarbejde (*partnership*) som sigter mod en demokratisk fremtid, en ny social orden" har den amerikanske uddannelsespolitiker, Don Davies udtrykt det (2001p.5).<sup>14</sup> Danmark har haft en særlig tradition for netop det fællesskab i klassen, på skolen og i lokalsamfundet, som er udtryk for dette rationale. Den bygger på en lang demokratisk udvikling der har dannet udgangspunkt for at søge at udvikle og systematisere et samarbejde mellem skole og hjem, som vi ikke ser i mange andre lande uden for Skandinavien, fordi de historiske og kulturelle betingelser er anderledes. Som nedenstående boks giver et indtryk af er der forskelligt kulturelt grundlag for udviklingen af samarbejdet i England, Frankrig og Skandinavien.

Det engelske uddannelsessystem er vokset ud af en liberal tradition som har udviklet en voluntarisme og lokal autonomi, hvor der har været trukket skarpe linjer op mellem borger og statslig myndighed i forbindelse med uddannelse og hvor elever er blevet betragtet som bærere af individuelle behov og evner som kræver forskellige typer skole og undervisning og hermed niveaudeling.

I Frankrig er der en adskillelse mellem stat (det offentlige) og kirke og familie (det private). Staten er forpligtet til - efter republikansk princip - at sørge for en universel undervisning, der giver lige muligheder for alle. Lighedsprincippet understreges af en vægt på borgerskab og nationalitet og baseres på rationalistiske videnstraditioner som skal fremme nationale værdier og social solidaritet.

Forholdet mellem statslige myndigheder og borger er anderledes i Danmark og Skandinavien. Der er tale om et betydeligt mere gensidigt tillidsforhold. Man kan her tale om et 'organisk' forhold mel-

---

<sup>14</sup> D. Davies oprettede i 1970 på Boston University *the Institute of Responsive Education* og tog derefter regeringsinitiativ til at rette opmærksomheden mod forældrene. Det mundede ud i oprettelsen af International Network of Scholars (INET) sammen med Joyce Epstein, Johns Hopkins University, Baltimore, og centeret for *School family and Community Partnerships*.

lem stat, kirke og samfund. Og Danmark har - også i skandinavisk sammenhæng - haft en særlig stærk tradition for kommunitarisme som lægger vægt på professionel autonomi og som hviler på en vægtig folkelig tradition for lokalt demokrati og samarbejde. (ENCOMPASS undersøgelsen, Osborn m.fl., 2003)

På den ene side er der retorisk lagt op til at forældrene, som borgere, får lejlighed til indirekte at tage del i beslutninger i skolen (via repræsentanter i skolernes bestyrelse) og i forbindelse med undervisningen enten som repræsentanter i skolebestyrelsen, eller direkte i børnenes klasse, fx ved at diskutere med læreren om børnenes trivsel og udbytte af skolens undervisning og om arbejdet hjemme, fx lektier.<sup>15</sup> På den anden side har retorikken demokratisk lagt op til også at den nye generation bliver vel fungerende borgere i det samfund, som de vokser op til. Elever er blevet formelt inddraget i skolens beslutningsprocesser enten via repræsentanter i skolebestyrelsen eller via medlemskab af elevråd, men også i en vis udstrækning direkte i undervisningen.

På linje med de demokratiske tanker om skolens udvikling og de enkelte borgeres aktive bidrag til samfundets udvikling forsøger reformpædagogikken at slå igennem med forestillingen om at barnet har ret til en mere selvstændig udvikling end det hidtil har fået plads til. I U90 (Det Centrale Uddannelsesråd, 1978), fremhæves 'demokrati' og 'deltagelse'. Men i skolens hverdag har eleverne dog i meget begrænset omfang oplevet muligheder for at have indflydelse (bl.a. Encompass undersøgelsen, 2003). Det samme har mange af de voksne gjort, som har involveret sig på skoleplan. Disse erfaringer går igen også i andre lande, der har indført skolebestyrelser (bl.a. Storbritannien og Holland, og Sverige med en forsøgsordning). (Kristoffersson, M., 2007, Cranil, M., 1994, Nørgaard, 1997).

...velfærdsstaten skal nu snarere forstås som en demokratisk socialstat, hvor folkeskolen er et vigtigt brændpunkt i bestræbelsen på at fremme en emancipation der ikke blot er rettet mod den enkelte som menneske, men som solidarisk medborger. (Stephan Hermann, 2006:170)

I Danmark var 70'erne præget af moderniseringen af den offentlige sektor, som havde været i gang allerede fra midten af 60'erne. I 1970 gen-

---

<sup>15</sup> om en diskussion af dette se Arneberg og Ravn red.1996



nemførtes den nye kommunalreform, som gav kommunal rammestyring. Skolenævn indførtes som et obligatorisk organ, en form for bindeled mellem kommune og borgere, nu kommuner blev lagt sammen til større enheder. I 1974 indførtes forpligtelsen i folkeskoleloven til at samarbejde med alle forældre. Helsingørskommune tog initiativ til at sætte det første forskningsprojekt i gang om dette forhold ”Folkeskolens Informationsopgaver” (1978-79) (Ravn, 1981). At ændre holdningen til at der nu var tale om samarbejde og ikke bare information, var ikke så ligetil, så projektet fik tilføjet betegnelsen ”...samarbejde skole hjem”.

De igangværende moderniseringsbestræbelser byggede på at folk selv skal tage et ansvar og bidrage til at legitimere de handlinger der foretages fra centralt hold (Ravn, 1989b:51). Fx finder Danmarks Lærerforening i 1984 at det er

...tvingende nødvendigt at forældre og samfund bakker det, der foregår i skolen op... og at ...samfundet og forældrene har et medansvar for, at formålet med skolen opnås.<sup>16</sup>

Bureaukratiet var under denne fase af moderniseringsbølgen ved at blive afløst af eksperter, og effektiv opgaveløsning via professionalisering afløste regelstyring (ibid p. 52).

Men familien fik også brug for skolen. Familien som socialiserende institution var under ændring. De enkelte familiemedlemmer var blevet spredt på hver deres arbejdsfelt. Sociologen, Alan Wolf fra Boston University, konstaterede efter studier i Danmark, at vi var det land hvor flest familier indgik i symmetriske relationer. Det vil sige, alle har hver deres arbejde. Børn har fået fritidsjobs, kan tilbringe tiden uden for skolen på adskillige typer fritidsinstitutioner og –klubber. Der blev derfor behov for at tale om hvordan ansvaret for børnene skulle ordnes.

Den amerikanske forsker Joyce Epstein introducerede i begyndelsen af 1990'erne begrebet *joint responsibility* (1995, 2001). Hun arbejder med seks typer ”*school and family partnerships*”, som fungerer som en slags

---

<sup>16</sup> *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag*. Harry Haue m.fl. Systime (1986, 1999). Se også Hanne Knudsen 2007 (i *Skolen i morgen*, no. 2 11. årgang, og Moos, red. *Nye sociale teknologier i folkeskolen*

guide for skole eller kommune i deres bestræbelser på at støtte børnenes udbytte af skole og læring:

- En *forældre*-model (*parenting mode*), som skal hjælpe familierne til at støtte børnene som elever (*basic obligations of parents*)
- En *kommunikations*-model (*communicating mode*) som skal holde familierne informerede om børnenes fremskridt og ændringer i læseplanen (*basic obligations of home-to-school and school-to-home communications*)
- En *frivilligheds*-model (*volunteering mode*) som involverer familierne og organiserer støtte for eleverne (*involvement at school*)
- En *hjemmearbejds*-model (*learning at home mode*), som skal hjælpe familierne til at blive involveret i læringsprocesser hjemme (*involvement in learning activities at home*)
- En *beslutnings*-model (*decision-making mode*), som inddrager forældre og forældrerepræsentanter i beslutningsprocesser på skolen (*decision making participation, leadership, and school advocacy*)
- En ekstern *samarbejds*-model, som lægger op til at kommune og lokale instanser støtter skole, familier og børn (*collaborations and exchanges with the community*)

Denne model har dannet grundlag for et omfattende aktionsforskningsprojekt for og med lærere i USA<sup>17</sup> og søges anvendt i mange lande i Europa i dag.

One component of a school learning community is an organized program of school, family, and community partnerships with activities **linked to school goals** (min fremhævelse). Research and fieldwork show that such programs improve schools, strengthen families, invigorate community support, and increase student achievement and success (Epstein, 2001)

Der tilstræbes et samarbejde mellem forældre og skole, men reelt på skolens præmisser.

En lignende handlingsrettet indsats finder vi fra 90'erne også på dansk grund, hvor vi står i den tredje fase af moderniseringsprocessen. Begrebet decentralisering suppleres med begreber som fleksibilitet, afbureaukratisering, frihed, brugerinddragelse, udviklingsarbejde, som skal legitimere de nye styreformer som KVR regeringen i Danmark opfordrede folketing, kommuner og befolkning til at samarbejde om at gennemføre i praksis.

---

<sup>17</sup> Fra 1987 har Epstein gennem surveys og udviklingsprojekter udviklet dette program som har ført til "The National Network of Partnership Schools"

(Moderniseringsredegørelsen, april 1989). Målstyring (produktivitets- og effektivitetsmål) supplerer nu rammestyrings principperne i de skandinaviske lande. I indledningen til et af tre hæfter om evaluering af skolens virksomhed (1991) skrev Holger Knudsen, daværende kontorchef i Undervisningsministeriet, at vi står over for en periode med et meget omfattende udviklingsbehov (...) en udvikling som giver den enkelte institution større ansvar og mulighed for at løse opgaverne på en mere hensigtsmæssig måde.

Der bliver fra centralt hold iværksat et 10-punkts-, 7-punkts-, 5-punktsprogram og sidst et kulturpolitisk program.<sup>18</sup> Kun i begrænset omfang har disse programmer imidlertid haft hjemmet og samarbejdet med skolen under lup og slet ikke børnene undtagen som genstandsfelter, selvom reformpædagogikken havde forsøgt at sætte fokus på eleverne som subjekter.

Det, der imidlertid har overlevet og som endnu et ministerielt program, *Folkeskolen år 2000*, byggede videre på, er nogle af de udviklings- og indsatsområder som kom i værk under Ole Vig Jensens indflydelse som undervisningsminister og som den, der iværksatte 7-punkts programmet: *Udviklingsprogram for Folkeskolen og Skolen som lokalt kulturcenter*<sup>19</sup> og det opfølgende program *Den lokalt forankrede folkeskole*. (Høgsbro og Ravn eds., 1996, 1997). Lærere i folkeskolen blev opfordret til at invitere forældre, lokale organisationer og grupper og andre lokale borgere til at samarbejde om temaer, der relaterede sig til de lokale omgivelser og samfund. Der blev tale om at skolen skulle åbne sig mere over for omgivelserne og sætte et samarbejde i gang imellem de lokale parter. Det var ud fra et ønske om at skabe en mere sammenhængende undervisning

Skolen må søge at få eleverne til at se tingene i helheder..og (...) eleverne må i højere grad besidde evnen til at finde nye veje i fællesskab med andre.

---

<sup>18</sup> 10-punktsprogrammet for voksenundervisning og folkeoplysning, 1985-88 – 7-punktsprogrammet: Udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter, 1987-1991 – 5-punktsprogrammet: Det sociale udviklingsprogram, 1988-1991, det kulturpolitiske idéprogram 1990-1992

<sup>19</sup> Jensen, B.B., Nielsen, M., Steenstrup, J.E. eds, 1992, Ravn og Høgsbro eds. 1989, 1990, 1991 *Skolen som kulturcenter 1-3*

Skolen oplevedes som lukket, nævnes i materialet til *F 2000* og under pkt. 6 *Forældre og skole* fremføres at

I år 2000 skal dialogen mellem hjem og skole i højere grad inddrage spørgsmål vedrørende skolens undervisning og vurdering af skolens arbejde.

Tanken om fællesskab er ved at smuldre, derimod opfordres til dialog om skolen og undervisningen. I pkt 6 i dette program står at det betyder at de kommunale politikere og skolebestyrelserne er i dialog med hinanden om folkeskolens centrale opgaver

- at den enkelte skoles ledelse, lærere og forældre drøfter forventninger til skolens undervisning og samarbejdet mellem skole og hjem
- at skolebestyrelserne støttes i, hvorledes de kan løse deres opgaver og udfylde deres kompetencer
- at skolens ledelse og lærere tager initiativ til en videreudvikling af et professionelt skole-hjem samarbejde
- at forældrene vedkender sig ansvar for deres børns skolegang.

(Se også Krygers kapitel). Programmet medførte udarbejdelse af to vejledninger, hhv *Skolebestyrelsens årsberetning* og *Forældremødet*.

Men det var primært mere aktive forældre man ønskede. Et nyt udviklingsprojekt blev sat i gang af Undervisningsministeriet som hovedsageligt var koncentreret om at styrke udvikling og praksisformer i forbindelse med det generelle skole-hjem 'samarbejde', nærmere forældrenes aktive rolle i dette. Programmet hed "*En skole i bevægelse*" og et kernepunkt var *flere aktive forældre*. Det havde til hensigt

...også at stimulere forældres engagement i folkeskolen, således at alle grupper af forældre bliver repræsenteret (...) og med fokus på samarbejde og ansvar.

Konsensusrationalet (eller det demokratiske rationale) har fokus på medborgerskab men den individualiseringsproces der er i gang begynder at nedbryde fællesskabstanken og det sociale ansvar. Den engelske sociolog, Carol Vincent (2000) skelner mellem citizenship i betydningen 1) *civic republicanism*, som er et borgersamfund der holdes sammen via rationel konsensus om fællesskab ('communitarianism') og 2) *liberalism*, som er et politisk fællesskab af individer. I 80'erne og 90'erne relaterede borgerskab sig til *civic republicanism*. Forældre blev i en vis udstrækning

betragtet som borgere af myndigheder og lærere, som fx i det danske landsdækkende udviklingsprogram for Folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter. Skal vi tale om (med)borgerskab (*citizenship*) i dag må vi tale om *a political community of individual citizens*. Medborgerskab og demokrati er i Danmark i dag ved at få en mere fast forankret plads i læseplanerne i såvel folkeskolen som på seminarierne. Spørgsmålet er hvor 'the political community' ligger. (se også Krygers kapitel og Kryger og Ravn, 2007a)

Vi står i de vestlige samfund i en fase med stigende individualisering i kølvandet på en liberal og markedsorienteret filosofi, som det næste rationale handler om. Fællesskaber brydes op og værdier prioriteres individuelt. Større ansvarlighed lægges over på forældrene og på børnene som individuelle elever ansvarlige for deres egen læring. Synet på uddannelse som en kollektiv social ret for alle børn og unge varetaget gennem demokratiske institutioner blev fra 1980'erne ændret til et syn på uddannelse som en civil ret for de enkelte forældre med børn, hvorved forældre som kunder/brugere fik mulighed for direkte at påvirke egne børns uddannelse. Der er sket en juragørelse, som Niels Kryger beskriver i sit kapitel. Den lighedsideologi som tidligere var ledetråden afløses således af en individcentreret ideologi, som lægger ansvaret på de enkelte forældre frem for på gruppen forældre, skolen eller de sociale vilkår - *a political community of individual citizens*.

Det betyder bl.a. at der desuden åbnes for begreberne 'hjem' og 'forældre'. I kølvandet på individualiseringen i samfundet opløses det traditionelle hjem (familie) som en enhed og 'samarbejdet' mellem skole og hjem(familie) splittes op i tre. For det første til et 'samarbejde' mellem lærere og forældre (som en massebetegnelse), for det andet til et 'samarbejde' mellem skole og forældrerepræsentanter, og for det tredje til et 'samarbejde' med individuelle forældre. Forældrerepræsentanternes rolle udfordres ved at de ikke alene skal sikre og legitimere skolens opgaver og ansvar men også at de må varetage de enkelte, individuelle forældres ønsker og behov. Denne udvikling er nået længst i Danmark.

For at sikre ønsket under dette rationale om overensstemmelse mellem hjem og skole og samfund i værdier og normer trænger det offentlige ind i familien – det private bliver politisk. Anette Lareau (2000 p.146) finder

at den negative indtrængen i familielivet stort set overses af forskere og fortalere for forældreinvolvering. Hun finder at visse typer forældres negative påvirkning af lærerne har fået mere opmærksomhed (også Andy Hargreaves, 2000). Og de Cavalho skriver om dette forhold

Definitions and redefinitions of the specific educational roles of schools and families imply a reconceptualization of public education – and the question of to what extent families should be accountable for school success, and why, refers to the limits and possibilities of equity within educational rationales” (de Carvalho 2001, p.26)

### **Opsummering af konsensusrationalet**

Samarbejdet mellem skole og hjem under konsensus rationalet retter sig ideelt mod et alment velfungerende samfund med aktive medborgere, som er i stand til at handle og tænke demokratisk. Skolestrukturer og beslutningsprocesser lægger op til et demokrati i praksis. Reformpædagogikken folder sig principielt ud og lægger op til selvstændige aktive elever. Men nogen selvstændig position i demokratiet og i forældre'samarbejdet' finder vi trods stigende opmærksomhed mod eleverne, ikke. De faglige og kognitive læreprocesser erkendes at blive forbedret ved at blive suppleret med affektive, sociale elementer i læringsprocessen. Lærere og forældre står i princippet sammen med børnene med et fælles ansvar over for samfundet. Nok er der tale om konsensus, men det betyder i praksis fortsat at forældrene forventes at støtte og bakke op om skolen og lærerne.

Dette rationale synes at tabe terræn i Danmark i disse år, men troen på fællesskab og enighed gennemsyrrer i hverdagen ideerne bag det 'samarbejde' der praktiseres mellem hjem og skole og fungerer som en kulturel selvfølghed.

### **Markeds (konkurrence) rationalet**

Op mod 1990'erne har velfærdsstaten udviklet sig til en konkurrencestat. Det er her markeds (konkurrence) rationalet slår igennem. Forældrenes rolle ændres og udvides følgelig i lyset af dette rationale. Forældre fungerer i mindre grad som 'samarbejds'-partnere og i højere grad individuelt som forpligtede på at samarbejde med skolen om at leve op til folkeskolens formål - som en investering i undervisningens og skolens kvalitet og uddannelsesmæssige succes. Med den øgede individualisering opløses den

hidtidige forståelse af fællesskab, demokrati og de medfølgende normer og værdier. Der stræbes efter klar arbejdsdeling mellem lærere og forældre (se også Kryger). Forældre pålægges i stigende grad personligt og individuelt et ansvar for børnenes manglende læring mens de sociale vilkårs betydning nedtones. Den sociale ulighed skærpes herigennem, fordi ansvaret lægges på de enkelte forældres/værges evner til og muligheder for at passe og at opdrage barnet som det ønskes fra central side.<sup>20</sup> Dét er udfordringen for det forældrevalgte organ skolebestyrelsen, hvis forældrerepræsentanter kommer til at stå med opgaven at skulle varetage både skolens kvalitet og de enkelte forældres ønsker. For at citere en netop udkommet udredning fra det svenske Myndigheten för Skolutveckling (2007 Dnr2005:256):

Bakgrunden till föräldrars utökade inflytande över skolan är att föräldrar fått utökade rättigheter i samband med att utbildning i allt högre grad under 1990-talet börjar betraktas som en familjangelägenhet och i allt mindre grad ses som en samhällelig angelägenhet.

Indførelsen i sin tid af den obligatoriske skole og den formelle uddannelse havde som mål at danne et fælles grundlag for nationsdannelsen herunder at fremme ligheden i befolkningen som det har været forsøgt både under kompensations- og konsensusrationalens vinger. Da disse styringsstrategier ikke førte den ønskede lighed med sig, blev det nærliggende at anlægge en anden strategi. Storbritannien gik i spidsen. Den britiske undervisningsminister (Kenneth Baker under premierminister Margareth Thatcher) ønskede i 1987 i markedsøkonomiens navn at anlægge en brugerorienteret filosofi også i uddannelsesspørgsmål i stedet for den hidtidige producentorienterede (Baker, Second Reading 1987). Brugerne (forældrene) skulle have en mere central rolle end producenterne (lærerne). I Danmark blev denne udvikling markeret ved indførelsen af den nye styrelseslov for folkeskolen i 1990, som var et mix af både demokratirationalitet og markedsrationalitet. Tilsvarende ændringer ses i både Norge og Sverige.

I virksomhedsøkonomisk ånd – under bølgen af New Public Management (NPM) ideologien, som indebærer at bureaukratiet, institutionernes og de professionelles magt nedbrydes - decentraliseres beslutninger og ansvar

---

<sup>20</sup> I stigende omfang køber forældre der har økonomi til dette ekstra undervisning og hjælp til skolearbejdet, primært i US og UK. Herhjemme ses det især i pakistanske familier

til de enkelte skoler, deres leder og ledelsesorgan (skolebestyrelsen) og til de enkelte lærere og forældre – samtidig med at centrale landsdækkende strategier og læseplaner ønskes fulgt med skærpet opmærksomhed.

Velfærds- og konkurrencestaten indretter sig på arbejdsmarkedets præmisser ved hjælp af styringsmekanismer, som vi har set dem i det private erhvervsliv. Hvor styringsmekanismerne under kompensationsrationalet går på at få forældre og borgere til at tilegne sig de rette kundskaber - primært kognitive, faglige - og at lade skole- og undervisningssystemet alene råde, går det under konsensusrationalet på at få udviklingen til at foregå så konfliktløst som muligt via appel til og oplæring af folks demokratiske og fælles holdninger, mens de under markedsrationalet går på at betragte skolen som en virksomhed og forældrene som brugere, som lærere og skole er ansvarlige over for. Det manifesteres gennem to modsatrettede processer. På den ene side igennem virksomhedsplaner, mål- og rammestyring, decentralisering af ledelse, brugerbestyrelser, og opfordring til skolerne (som virksomheder) til at profilere sig selv i konkurrencens navn.

På den anden side – og man kunne sige modsat – manifesteres reguleringen igennem oplæg til elevernes ansvar for egen læring, indførelse af logbog, elevplaner, portefølje, personlige handleplaner osv. (Se Krygers kapitel).

I 2002 nedsatte Undervisningsministeriet en arbejdsgruppe, som havde til opgave at klargøre fordelingen af ansvaret mellem forældre, skole og det øvrige samfund for børnenes skolegang og udvikling samt stille forslag til en klarere rollefordeling (et opdelt ansvar, se Kryger i næste kapitel). Der kunne ingen klare linjer trækkes op. Arbejdsgruppen konkluderede (september 2003)

at eftersom det ikke er det formelle grundlag for opgave-/ansvarsfordelingen, der er årsag til uklarhed (...) bør der lokalt arbejdes for at skabe større opmærksomhed om den opgavefordeling, der allerede fremgår af folkeskoleloven m.v.(...)

Linjerne trækkes op. Forældre forventes at have (nu et styrket) hovedansvar for børnenes opdragelse, adfærd og uddannelse. For yderligere at skærpe forældrenes ansvar og opgaver nedsatte Undervisningsministeri-



et yderligere en arbejdsgruppe med henblik på at udarbejde et oplæg til Globaliseringsrådet. Her lød det i 2005, at

...i forhold til skolen er det forældrenes ansvar at indgå i en dialog og gøre deres til, at der etableres en god og konstruktiv relation.<sup>21</sup>

Ønsket om at iværksætte dette arbejde var foranlediget af en OECD-rapport om grundskolen i Danmark 2004, hvori OECD's ekspertgruppe anbefalede, at undervisningsministeren oprettede en arbejdsgruppe, der skulle undersøge effektiviteten af forskellige former for elevens selvstændige arbejde, herunder lektielæsning og anbefalede en indsats til fremme af en forbedring af elevernes opførsel i klasseværelset og på skolen som helhed.<sup>22</sup> Der ønskedes en redegørelse for, hvad der karakteriserer det gode skole-hjem samarbejde og hvilke konsekvenser, det kan have for eleven, hvis det ikke lykkes

- En redegørelse for forældres ansvar i forhold til deres børns hverdag i skolen samt deres rolle i forbindelse med skolens virksomhed.
- En redegørelse for, hvilke opgaver der kan afledes af forældres ansvar og rolle i forbindelse med deres børns skolegang, herunder lektiehjælp.

Forældrenes rolle som opdrager og disciplinerende over for deres børn strammes op. Dialogen om undervisningen udgår. Forældre skal *orienteres* om de faglige krav og de skal *indgå aktivt* i fastsættelsen af de sociale mål (se også Kryger).

Rationalet bag både forældrene som brugere og eleverne som udviklingsobjekter har en sammenhæng med særligt den ene af to hovedtendenser inden for New Public Management 'teorierne', nemlig den, der er inspireret af nyere økonomisk teori om organisation og beslutning "New Institutional Economics" (Greve, C., 2002). Her ses alle aktører som nyttemaksimerende og systemerne skal indrettes så "*aktørerne får deres sande præferencer frem i lyset.*" Man kan ikke forlade sig på de offentligt ansatte men må have kontrol og styringssystemer. Der skal skabes *incitationsstrukturer* fx gennem opsplitning af organisatoriske enheder.<sup>23</sup> En sådan organisatorisk enhed kan skolen siges at være, hvorfor det er ble-

---

<sup>21</sup> Tekst fra kommissoriet til dette arbejde

<sup>22</sup> Kommissorium for "Forældrenes ansvar og rolle"

<sup>23</sup> Den franske sociolog Donzelot har brugt betegnelsen *L'état animateur* om denne proces. (*Dansk Sociologi*, nr 3, 1995:pp. 92-124)

vet vigtigt, at skolen har sin egen identitet og holdning, *profil*. Og den tilbagemelding, evaluering, der i stigende grad stilles krav om, er at ligne med virksomhedsregnskaber introduceret af Finansministeriet i 1990'erne. I forskelligt tempo er disse management-strategier indført i de fleste lande. I de nordiske lande gradvist og pragmatisk (Klausen & Stålbjerg, 1998) dog med undtagelse af den første Schlüterperiode i 1980'erne i Danmark.

På det seneste er i Danmark nye styringsteknologier (se Krygers kapitel) blevet introduceret gennem lovgivning med den begrundelse, at de vil styrke skole-hjem samarbejdet ved at tjene til 'barnets bedste'. I 2001 bliver en ny bekendtgørelse med præcisering af fagenes formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder introduceret og i 2003<sup>24</sup> præciseres og skærpes målene fagligt således at det specificeres, hvad eleverne forventes at kunne efter nærmere afgrænsede perioder (trinmål) *Fællesmål*, 2003.<sup>25</sup> Ét af de erklærede formål med disse præciseringer var at give forældrene mulighed for "*bedre at kunne følge med i elevernes udvikling, fagligt såvel som personligt.*" Forældrene *forpligtes* ikke, men reformen kan tages som udtryk for et ønske om, at forældrene involverer sig mere i deres børns skolegang. Eller sagt på en anden måde: påtager sig en større del af den opgave, skolen iht folkeskolens formålsparagraf skal løse i samarbejde med forældrene. Et andet er forpligtelsen til udarbejdelse af individuelle *elevplaner*, som fra skoleåret 2006-2007 blev obligatorisk (Undervisningsministeriet, 2006). I 2006 blev loven om 'Styrkelse af forældreansvar' (Socialministeriet) vedtaget som giver mulighed for såkaldte *forældreoplæg* (som forpligter forældre til bestemte handlinger i relation til deres barn) og *forældre programmer*, som er programmer der så at sige skal klæde forældrene på til at blive bedre forældre. Kravet om at deltage i et forældreprogram kan indgå som en del af forældreoplægget. I Undervisningsministeriets lancering af elevplanen omtales det som "*hensigtsmæssigt*", at elevplanen - eller lærerens udspil hertil - forelægges eleven og forældrene umiddelbart forud for en skole-hjem samtale. For, som det hedder

Herved sikres det, at skole-hjem samtaler tager udgangspunkt i en konkret beskrivelse af elevens aktuelle faglige niveau.

---

<sup>24</sup> I 2001 indtog partiet venstre den dominerende plads i Folketinget, Ulla Tørnæs blev undervisningsminister.

<sup>25</sup> På grundlag af tidligere nævnte "Værdier i virkeligheden", som Margrethe Vestager fremkom med.

Men det er læreren der meddeler sig til forældrene om barnet, mens barnet selv stort set ikke er tildelt nogen aktiv rolle, ej heller forældrene. Skolen og lærerne har autoritet til at beskrive og forvalte eleverne og forældrene har pligt til at støtte og arbejde i den udpegede retning. Forældrene bliver assistenter i skolens arbejde. Ydermere ligger det i elevplanens design, at den kan blive et disciplineringsinstrument af både forældre og barn. (Kryger og Ravn, 2007b)

Mens retorikken om elevplanerne (gen)indsætter skolen i rollen som autoritet inden for et pædagogisk regime, så er den nye lov om øget forældreansvar blevet til i socialministeriets regi og markerer en sammenknytning af logikker og procedurer hentet både fra pædagogik, socialpolitik samt den økonomiske sfære, og markerer en yderligere skærpeelse af det offentlige i rollen som autoritet i forhold til både børn og deres forældre. Den nye lov sigter nemlig mod at (gen)opdrage de forældre der ikke opdrager børnene på de måder som det offentlige system finder passende, og giver bemyndigelser til de offentlige myndigheder som ikke er set før i en dansk sammenhæng til at gribe ind med bl.a. økonomiske sanktioner i form af fratagelse af børnefamilie-ydelsen. Vi står her med en blanding af markedsrationalet og kompensationsrationalet. Men forældrene får her pålagt en større og mere aktiv rolle.

Også kontraktbegrebet er ved at vinde indpas i skole-hjem 'samarbejdets' regi. Kontraktstyring er et typisk New Public Management redskab. Kontraktbegrebet anvendes i forbindelse med et forhold mellem to ligeværdige parter inden for det private område, men der er tale om et overordnelsesforhold inden for det offentlige (Greve, *ibid.*). En kontrakt mellem forældre og skole er ikke et ligeværdigt forhold, fremgår det fx når Kjeldgaard (B&U borgmester Fredb.090306 – DR P4) udtaler

Forældre skal føle sig forpligtede over for det, der foregår uden for hjemmet - Forældrekontrakter skal få forældre til at føle forpligtelse.

Kontrakt er en forpligtelsesteknologi (Hermann, 2006:156) indgået mellem parter der ikke udelukkende står i et tillidsforhold til hinanden. Som Hermann formulerer det, indebærer formateringen af relationer i kon-

traktlige former at ansvar og ydelser formuleres klart. Et eksempel på dette er i Regeringens endelige globaliserings strategi

Evaluering og test skal give lærere, forældre og elever et klart billede af, hvor der skal gøres en indsats (2006)

Kontrakter er i disse år ved at vinde frem med næsten lynets fart i Danmark, men de er meget forskellige og dækker lige fra netop et ligeværdigt forhold til en forpligtelse for den ene part. Det var i England at det første initiativ blev taget til at indføre kontrakter (*agreements*) mellem skole og forældre/familie midt i 1990'erne. Det er også her der først er indført økonomiske sanktioner over for forældre, som ikke handler som *ønsket*. Ligeledes er man her gået foran med at indføre forældreprogrammer og forældreplæg. Der oplevedes et behov i skoleverdenen for at forpligte forældre til at respektere og have kontakt med skolen. Behovet synes mere udtalt i England end herhjemme måske fordi de sociale og etniske forskelle endnu markerer sig tydeligere i det engelske skolevæsen og samfund, og der aldrig har været indført noget egentligt og systematisk skole-hjem *samarbejde* om elevernes faglige og sociale liv i skolen.

En del skoler er i lighed med ovenstående ved at indføre familieklasser med inspiration fra en skole i Marlborough og flere andre steder i England. Formålet er, at skolen i tæt samarbejde med forældrene hjælper med at få eleverne til at ændre adfærd, mens forældrene får hjælp til (*kan lære*), hvordan de bakker op om elevernes skolegang. (Hanne Knudsen, 2007)

### **Opsummering vedr. markedets (konkurrence) rationale**

Dette rationale sætter bogstavelig talt forældre, lærere – og børn – ud af spillet som samarbejdende parter. Forældre har som enkeltpersoner rollen som aktive forbrugere og konsumenter på børnenes vegne. De kan formelt 'vælge' under kontrol mellem tilbud på et overskueligt standardiseret marked af sammenlignelige skoler og i en ny faglighedsdiskurs med velafgrænsede kundskaber og færdigheder (Krejsler (2007)). Men de kan også vælge fra og sætte deres børn i en privat skole (begrebet exit<sup>26</sup>) eller

---

<sup>26</sup> "exit" muligheden, som Hirschman (1970) har teoretiseret over i *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press. I fx Sverige blev netop dette alternativ nævnt i en ministeriel publikation (SOU), da socialdemokraterne havde genvundet magten i 1991 og indførte statsstøttede friskoler (Bager-Charleston, 2003:54), hvilket vi i Danmark har haft siden 1855.

komme frem med kritik eller forslag (begrebet voice), som vi hører i stigende omfang blandt velformulerede forældre. Er forældrene ikke i stand til hverken exit eller voice eller de ikke fungerer som myndighederne forventer, gives tilbud om kurser i opdragelse og vejledning(krav) i at sikre børnenes skolegang med mulige økonomiske sanktioner til følge.(Mangelmodel)

Relationen mellem forældre og lærere er blevet en anden. Lærerne har mistet deres autonomi, er sat ud af spillet undtagen som leverandører og formidlere af centralt fastlagte faglige mål og 'nationale' værdier (diverse 'kanon'er) (Kryger 2007 og Kryger&Ravn 2007). Folkeskolen er stort set blevet et brugerfællesskab i samarbejde med skoleledelse og lærergrupper og gennem aftaler mellem lærer og elev og mellem lærer og forældre.

Markedsrationalet gør den sociale ulighed mere tydelig, fordi der her er tale om at det er de enkelte forældre og børn som skal leve op til stadigt stærkere og mere præcise faglige krav fra centralt hold, hvor konsensusrationalet efterlader en åbning over for et samarbejde mellem forskellige mennesker og hvor kompensationsrationalet giver kompensation via lærerne og skolen til de forældre, som ikke har den nødvendige ballast. Samtidig står forældre og børn som individer uden fælles normer og retningslinjer for læring og adfærd under neoliberalismens auspicer.

Under markedsrationalet forventes forældrene eksplicit at bidrage til at skabe konkurrencedygtig arbejdskraft ud af deres børn efter 'skolens' anvisninger. Nok kan man tale om folkeskolen som et brugerfællesskab, men lærerne er ansvarlige over for forældrene og deres børn som kunder og forbrugere, hvor det under kompensationsrationalet er forældrene der er ansvarlige over for centralt definerede kundskabs- og læringsidealer, og hvor det er borgere, forældre,(børn) og lærere, der under konsensusrationalet ideelt set sammen er ansvarlige over for sam-fundet.

## Diskussion

Som disse tre rationaler er analyseret og beskrevet ovenfor afspejler de den samfundsmæssige udvikling. Men hverken i praksis eller teoretisk kan de afgrænses skarpt i tid eller indhold. Der dannes uundgåeligt hybrider (jf. Sammenstillingen af forældreorganisationen *Skole & Samfund*'

holdninger og undervisningsminister Bertel Haarders i Niels Krygers kapitel). Men der er nogle afgørende forskelle, som er vigtige at være opmærksom på i den relation mellem skole og hjem/familie som udvikler sig under de forskellige rationaler - selvom elementer i disse kan få forskellig struktur og form lokalt og nationalt. Kort ridset op:

Under **kompensationsrationalet** bliver forældrene ansvarlige/står til regnskab (*accountable to*) over for uddannelsessystemet

Under **konsensusrationalet** eller det demokratiske rationale bliver forældre og lærere ansvarlige/står til regnskab (*accountable to*) over for samfundet

Under **markeds (konkurrence) rationalet** bliver lærerne ansvarlige/står til regnskab (*accountable to*) over for forældrene som forbrugere eller kunder.

Det primære i denne sammenhæng er hvilken rolle forældrene har og hvor udspillet til 'samarbejdet' kommer fra. Og hvilken rolle og position børnene har i dette 'samarbejde' til hvis gavn det primært er?

Lahaye, W., Nimal, P, Couvreur, P. (2001) har gennemført en undersøgelse af elevernes erfaringer og ønsker i forbindelse med skole familie relationen i Belgien. Blandt deres konklusioner er, at "*most of the young show that the family and the pupil are neither considered, nor expected to be real educational partners*" (p.209). Deslandes og Cloutier (2002) gennemførte en undersøgelse af unges opfattelse af forældreinvolvering i skolen og anbefalede som konklusion at tage de unges syn på *parental involvement activities* alvorligt når samarbejdsprogrammer bliver lagt. Desforges (2003 6.13) finder, at ikke megen forskning handler om elevernes aktive rolle i formidlingen af hjem-skole forbindelsen.

De beskrevne rationaler peger på hvilke konflikter potentielt opstår og hvad man bør være opmærksom på når man ønsker at analysere relationen mellem lærere og forældre – mellem skole og hjem. Fx er der ikke åbenlyse konflikter hvor *kompensations-rationalet* er dominerende fordi informationer og viden typisk defineres og varetages alene fra den ene side, uddannelsessystemet. I forbindelse med *konsensus rationalet, eller det demokratiske rationale*, nedtones eller tilsløres typisk konflikter. Man søger enighed og overensstemmelse. Under *markeds(konkurrence) ratio-*

*nalet* pålægges de enkelte at løse eventuelle konflikter, hvilket dermed typisk bliver på det psykologiske plan. Modsætninger eller konflikter i mødet med de overordnede styringsmekanismer ender potentielt i krav fra centralt hold.

Samarbejdet mellem skole og hjem er blevet et led i en social styringsteknologi, iværksat, vedligeholdt og udformet gennem centrale strategier som et led i målet at opbygge og fastholde en nations fælleshed på linje med undervisning og læring. Dannelsen af nationer skete for godt 100 år siden i en verdenspolitisk kultur, der udsprang af den konfliktfulde dynamik i den verdenskapitalistiske økonomi. Masseundervisning blev den centrale aktivitet som smedede individer og nationer sammen. (Dale, R. 2000).<sup>27</sup> I dag omtales og betragtes fx forældre fortsat i vidt omfang som 'masse' og ikke som kulturelle eller individuelle forskellige enheder. ”*Forældre gør sådn og sådn*”...”*forældre er ikke interesserede*...”. Massen *forældre* sidestilles oftest med lærerne som én (nærmest homogen) gruppe med de negative konsekvenser dette har for at handle relevant i de konkrete situationer og for analysen af sociale og etniske forskelle og konflikter.

Relationen mellem forældre, lærere og børn, kaldet samarbejde, befinder sig således i dag i et minefelt mellem en regeringspolitisk styringsstrategi og en praksis der skal leve op til skoledefinerede pædagogisk didaktiske mål og bæres af sociale og personlige relationer. I og med den stigende individualisering, de ændrede faglige krav og markedsrationalets dominans stilles større krav til selve relationen mellem de involverede. Et blik på de senere års forskningslitteratur viser med al tydelighed denne udvikling, som nævnt i indledningen. En bibliometrisk undersøgelse af 40 års videnskabelige publikationer (11.000 'records of publications') fra 1966-2005<sup>28</sup> viser at bortset fra at der har været en eksponentiel stigning af publikationer på dette område, har der siden 2000 været en markant stigning af psykologisk baserede publikationer og et næsten tilsvarende

---

<sup>27</sup> Dette ser vi med øget styrke i de seneste års uddannelses- og kulturpolitik i Danmark fx med kanon begrebet og skærpelsen af nationale værdier, formålsparagaffen

<sup>28</sup> Stefano Castelli og Alessandro Pepe, University of Milano-Bicocca, Sicilien "School-Parents Relationships: a Bibliometric Study on 40 Years of Scientific Publications". Paper ved ERNAPE konferencen 2007 i Nicosia. BBC søgefaciliteter viste i 2002 tre millioner sites under termen "parents in education"(Desforges 2003:7.3.1)

fald i den ikke-psykologiske (sociologiske, politologiske, uddannelsesorienterede).

Den styringsmæssige hensigt: at samarbejde om barnets læring og den funktionelle, sociale hensigt at få relationen til at fungere synes at have dårlige vilkår som det såkaldte samarbejde udfolder sig i dag, som 'en kulturel selvfølghed'. Det sociale, det pædagogiske, det økonomiske grundlag er blandet sammen - vi så fx ovenfor hvordan social- og undervisningsministeriets aktiviteter i Danmark var nærmest koordineret i forbindelse med forældrebetaling - hvilket bidrager til den uklarhed vi oplever på dette område. Desuden er de grundlæggende præmisser for at parterne i dette samarbejde kan fungere meget forskellige, hvilket den brasilianske forsker de Cavalho her beskriver (2001, p.41)

Even though educational issues and practices appear tangled, it is important to keep clear that families and schools are distinct institutions, situated in different spaces and times of everyday life, comprising particularly (physical and social) arrangements, responding to different social and individual needs, and carrying exclusive functions

En grundlæggende og fundamental konflikt består i en manglende sammenhæng mellem den overordnede styringsteknologi (og rationale) og den personlige interaktion mellem børn lærere og forældre.

En empirisk etnografisk analyse af de sociale teknologier, der anvendes i den direkte kontakt mellem skole og hjem i forhold til analysen af den overordnede styringsteknologi (og rationale) vil derfor være et næste skridt i projektet.

## Referencer

- Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy. International comparisons in primary education*. Malden, Mass: Blackwell
- Arneberg, P. & Ravn, B (1996) *Mellem hjem og skole 2. Er et demokratisk fællesskab muligt?* Nordisk antologi om skole-hjem samarbejdet og forældreindflydelsen. Unge Pædagoger
- Bager-Charleson, S. (2003) *The Parents's School. Narrative Research about Parental Involvement in School*. Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen



- Castelli, S., Pepe, A. (2007) *School-Parents Relationships: a Bibliometric Study on 40 Years of Scientific Publications* Paper for presentation at ERNAPE conference in Cyprus. University of Milano-Bicocca, Italien
- Barton, Angela Calabrese, Drake, Corey, Perez, Jose Gustavo, St. Louis, Kathleen, George, Magnia (2004) "Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, Vol. 33. No 4, pp 3-12.
- Brown, Andrew (1999) *Parental Participation, positioning and pedagogy; a sociological study of the IMPACT primary school mathematic project* Ph.D. thesis London University.
- Castello, S. og Pepe, A. (2007) "School-Parents Relationships: a Bibliometric Study on 40 Years of Scientific Publications". University of Milano-Bicocca, Sicilien. Paper ved ERNAPE konferencen 2007 i Nicosia.
- de Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London. Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- de Coninck-Smith, N. (1990) *Klasselærens historie 1875-1975*, PPP serien nr. 58 DLH, København
- Cranil, M. (1994) *Decentralisering og selvforvaltning i folkeskolen : de første års erfaringer med folkeskolens nye styrelsesbestemmelser* Undervisningsministeriet, København
- Dale, R. (2000) Globalization and education: demonstrating a 'common ' world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda?' *Educational Theory*, 50 (4)
- David, M. (2003) "Minding the Gaps Between Family, Home and School: Pushy or Pressurised Mummies? In S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (Eds). *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. p. 75- 88. ERNAPE conference book. Gdansk, University of Gdansk.
- Davies, Don (2001) "Can schools help to build a bridge to a new democratic future?" In Smit F., van der Wolf, Slegers, P.(eds) *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents Schools and Communities*. pp 51-64 ERNAPE conference report. Institute for Applied Social Sciences. Nijmegen.
- Desforges, Charles with Alberto Abouchaar(2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report RR433, Department for Education and Skills. UK
- Deslandes, R. and Cloutier, R. (2002) "Adolescents' perception of Parental Involvement in Schooling" in *School Psychology International*, vol. 23 (2) pp. 220-232
- Donzelot, J. (1995) "Promovering af det sociale" I *Dansk Sociologi*, nr 3:92-124
- Eichberg, Henning (2007) Glem det "enkelte individ" – glem Giddens! – om en stor fortælling i effektiviseringssamfundet. (pp.92-108) I *Dansk Sociologi* Nr. 3 18. årgang
- Elkind, D. (1995) School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 77, 8-14
- Epstein, J. (2001) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press

- F 2000 (2000) Undervisningsministeriet
- Gamarnikow, E. & Green, A.G. (1999). "The Third Way and Social Capital: Education Action Zones and a new agenda for education, parents and community?" *International Studies in Sociology of Education* Vol. 9, no 1, pp 3 – 22
- Greve, C. (2002) "New Public Management" Forskningsprojektet "Nordisk Kulturpolitik under Forandring", [www.nordiskkulturinstitut.dk](http://www.nordiskkulturinstitut.dk)
- Hargreaves, A. (2000) *The Emptiness of Teaching and Educational Change*. Educational Center for Educational Change, Theory & Policy Studies in Education. OISE/UT, Toronto, Canada
- Haue, H. (1986, 1999) *Skolen i Danmark fra 1500 tallet til i dag*. Systime
- Henderson A. ed. (2002). *New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis. National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas. US.
- Henderson A. ed.(1994). *A New Generation of Evidence. The Family is Critical to Student Achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas. US.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence continues to grow. Parent Involvement Improves Student Achievement*. An Annotated Bibliography. Parkland College Library, Champaign, Illinois National Committee for Citizens in Education, Columbia, Maryland.
- Hermann, S. (2006) *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger
- Hirschman (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press
- Hughes, M. (2003). The Home School Knowledge Exchange Project. "Exchanging Knowledge between Home and School to Enhance Children's Learning in Literacy and Numeracy", In S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (Eds). *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. pp 175 – 189. ERNAPE conference book. Gdansk., University of Gdansk.
- Institut for Social Udvikling (1996) *Den lokalt forankrede folkeskole – invitation til samarbejde med skolen*. Udarbejdet i samarbejde med Undervisningsministeriet
- Jensen, B.B., Nielsen, M. Steenstrup, J. (eds) (1992) *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser. En faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter*. Udført for FOLKESKOLENS UDVIKLINGSRÅD.
- Klausen, K.K. & Stålberg, K. (red.) (1998) *New Public Management i Norden*. Odense Universitetsforlag
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H. (2000). *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Report 10. University of Oslo. Institute for Educational Research.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H. (2003) *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Report 3. University of Oslo. Institute for Educational Research.

- Knudsen, H. (2007) Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo
- Krejsler, J. (2007) Elevplanen mellem refleksion og kontrol. I Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo
- Kristensen, N. Nørgaard (1997) *Støvets fortællinger*, Ålborg Universitet
- Kristoffersson, M. (2007) *Lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan*. Umeå Universitet
- Kryger, N. og Ravn, B. (2007a) Champs de bataille ou terrain de rencontre? L'éducation à la citoyenneté au Danmark. (pp 55-65) I *Revue Internationale d'éducation*. SÉVRES no. 44 avril
- Kryger, N. og Ravn, B. (2007b) Skole hjem samarbejde – for barnets bedste? I Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo
- Lahaye, W., Nimal, P., Couvreur, P. (2001) “Young people’s representation of school and family relationship in Belgium” In F. Smit, van der Wolf, K., Slegers, P. (Eds). *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents Schools and Communities*. pp. 201- 212. ERNAPE conference report. Nijmegen. Institute for Applied Social Sciences.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage—Social Class and Parental Intervention in Elementary Education* (second edition). New York, Rowman & Littlefield Publishers, INC
- Merttens, R. and Vass, J. (eds) (1993) *Partnership in Maths: Parents and Schools*. London: Falmer Press
- Moderniseringsredegørelsen (1989).....
- Nørgaard Kristensen, N. (1997) Støvets fortælling – skolebestyrelser, deltagelse og politisk læring. PhD afhandling Aalborg Universitet
- Osborn, M., Broadfoot, P. McNess, E., Planel, C., Ravn, B., Triggs, P. (2003). *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. [The ENCOMPASS project.] Maidenhead, England, Open University Press.
- Ravn, B. (2007) Goddag hjem økseskaft. Kap. 12 i Møller, J. og Sundli, L.(red.) *LÆRINGSPLAKATEN skolens samfunnskontrakt*. HøyskoleForlaget Oslo
- Ravn, B. (2005) An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of Family-School-Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. In Martinez-Gonzales, R-A et al *Family-School Community Partnerships Merging into Social Development*. GrupoSM, Oviedo, Spanien
- Ravn, B. og K. Høgsbro (1996, 1997) *Den lokalt forankrede undervisning. Tema-hæfte 18*. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen
- Ravn, B. (1989). *Den paradoksale udfordring. Folkeskolens samvirke med forældrene*. Kroghs Forlag A/S.
- Ravn, B. (1988) ”Fra samarbejde til samvirke i grænselandet mellem skole og hjem” Lic. Afh. (DLH) og kort bearbejdet udgave (DPU)
- Ravn, B. (1981). *Folkeskolens Informationsopgaver – samarbejde skole hjem*. Helsing Kommune. Denmark
- Redding, S. (2002). *Alliance for Achievement: Building a School Community Focused on Learning*. Publication Series No. 2. Academic Development In-

- stitute. US., Temple University. Center for Research in Human Development and Education.
- Regeringen (2006) *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. De vigtigste initiativer*. København
- Socialministeriet (2006) Styrkelse af forældreansvar
- Undervisningsministeriet (2006) Elevplaner
- Det centrale Uddannelsesråd (1978) U 90. Undervisningsministeriet
- Vestager, M. (2000) *Værdier i virkeligheden*. Undervisningsministeriet
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham, UK, Open University Press.

**Niels Kryger**

## **Fra dialogspil til forældrekontrakt**

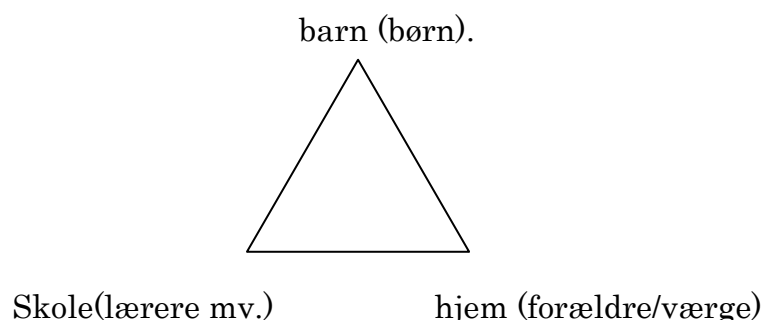
Semantisk analyse af retorikker om skole-hjem samarbejde i policy tekster i perioden 1991 til 2007 - Site 2 i forskningsprojektet: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølghed

## Indledning

I dette kapitel præsenteres resultater fra en semantisk analyse af danske 'policy' dokumenter i relation til skole-hjem samarbejdet inden for rammerne af forskningsprojektet 'skole-hjem samarbejdet som en kulturel selvfølghed'.

I analysen indgår a) politiske og officielle dokumenter om skole-hjem samarbejde b) debatter i dagspressen mv. c) udvalgte skolerelaterede for- eningers opfattelse af skole-hjem.

Analysen tager afsæt i den kendsgerning at betegnelsen "skole-hjem samarbejde" har opnået status som kulturel selvfølghed, hvilket viser sig i to forhold: a) at der normalt ikke sættes spørgsmålstegn ved om der skal samarbejdes, b) at der er en række praksisformer der har opnået status som praktiseret skole-hjem samarbejde, fx skole-hjem samtalen og forældremødet. I analysen vil jeg derfor fokusere på hvordan skiftende forestillinger om skole-hjem relationen producerer forskellige forestillinger om hvad der udnævnes til samarbejde og hvad indholdet er i de såkaldte samarbejdsrelationer. Analysen er dermed åben over for det perspektiv at det ikke nødvendigvis er alle de implicerede parter der opfatter de identificerede praksisformer som samarbejde.<sup>29</sup> I analysen er hovedinteressen at se på hvilke relationer det såkaldte samarbejde implicerer i relationerne i trekanten:



---

<sup>29</sup> Med denne måde at formulere mig på har jeg samtidig indledningsvis understreget, at jeg ikke nødvendigvis selv mener, at de sociale møder der omtales, nødvendigvis fortjener betegnelsen 'samarbejde', selvom de i gængs omtale har denne betegnelse.

I en normalsproglig betydning refererer ordet samarbejde som oftest til en ligeværdig relation mellem to eller flere instanser/personer der samarbejder om et givet forhold/en given sag. Men som det løbende vil fremgå er 'barnets stemme' sjældent hørlig i de officielle forestillinger om skole-hjem samarbejde. Barndomspektivet vil blive udfoldet i andre dele af det samlede forskningsprojekt, og er bl.a. tematiseret i denne publikation i Charlotte Palludans bidrag.

Centralt i kapitlet er analysen af dokumenter der er knyttet til den aktuelle lovgivning og de aktuelle lovgivningsinitiativer. Der fokuseres her ikke blot på tekster der direkte omhandler skole-hjem samarbejde, men også på lovgivningsinitiativer der antages at have – eller antages at kunne få - betydning for opfattelser af forholdet mellem skole og hjem og af de aktuelle udformninger af skole-hjem samarbejdet. Derfor er blikket også vendt mod lovgivningstekster der ikke er primært lanceret som tekster om skole-hjem samarbejde, men som alligevel omhandler forhold der sigter mod at intervenere i de relationer der er forudsætningen for skole-hjem samarbejdet.

## **Om policy studier og multisited etnografi**

Det ligger i forskningsprojektets multi-sitede tilgang at 'skole-hjem samarbejde' anskues som et fænomen (eller snarere række af fænomener), hvis 'sociale identitet' fastlægges gennem praktikker på mange niveauer: Det sker når lærere, forældre og barn mødes til skole-hjem samtale; det sker når nye lovkomplekser for at regulere forholdet mellem familie og skole vedtages; det sker når forholdet mellem skole og hjem debatteres i medierne og det sker når lærere i pauser og til møder omtaler forholdet til hjemmene; det sker over aftenbordet i familier og det sker i børnegrupperes erfaringsudveksling. Disse situationer og steder – og mange flere til – er med til at fastlægge hvad der i vores samfund har opnået status som skole-hjem samarbejde, herunder hvordan aktørerne opfatter det og tildeler det betydning. Der er mange aktører og der er mange sociale arenaer, og pointen er at ingen af dem er mere "oprindelige end de andre", de er indbyrdes relaterede til hinanden og de er med til at producere og reproducere forestillinger og praktikker der i en dansk sammenhæng har kulturel status som skole hjem samarbejde. For at fastholde disse pointer er studiet inspireret af begrebet "anthropology of policy" som handler om

at studere policies antropologisk/etnografisk på samme måde som man kan studere andre sociale fænomener. (Wright and Shore 1997; Wright 2005 )

Jeg fastholder det engelske ord 'policy', som er et bredere begreb end det danske ord politik. Policy indeholder nemlig ikke blot politik og lovgivning som den fx udformes i folketing og ministerier, men omfatter også den styring og forvaltning der finder sted på forskellige niveauer inden for et givet område. I relation til skole-hjem samarbejdet omfatter det både det der sker direkte lovgivningsmæssigt, de forordninger, anbefalinger mv. der udformes i ministerier, fortolkninger og konkrete udformninger i lokale forvaltninger (typisk kommunale), udformninger og praksis på skoleniveau og endelig de konkrete udformninger der er knyttet til enkelte skoleklasser og børne-/forældregrupper.

Det er altså ikke en forestilling om en entydig top down model hvor lokale aktører (lærere, forældre, børn mv) ses som passive "ofre" for den statslige politik. Tværtimod ses "policy" som noget der forhandles i forskellige sociale arenaer, hvor den konkrete udformning af et givent forhold farves af aktører på alle niveauer.

Eksempelvis er det allerede nu klart at de nyligt vedtagne elevplaner (jf. senere), der ifølge loven bl.a. skal tjene til at styrke skole-hjem samarbejdet, vil blive forvaltet på mange forskellige måder i forskellige lokale distrikter, både i de konkrete måder planerne er udformet på, i den måde børn og deres forældre bruger planerne og i det hele taget i den "ånd" der omgærdet planerne, fx vil den måde forældre og børn reagerer på planerne (accept, afvisning, kritik af det aktuelle indhold etc.) have en afsmittende virkning.<sup>30</sup>

I policytilgangen ligger der endvidere den antagelse at der i den moderne velfærdsstat er udviklet måder at styre politisk på som ikke blot handler om at styre gennem sanktioner og forordninger, men som i høj grad også handler om at få individet til at 'styre sig selv' eller kunne man sige in-

---

<sup>30</sup> I deres programagtige skrift om anthropology of policy, skriver Wright Shore (1997): Our aim is to provide anthropological insights into the new structures through which policy operates and the discourses and agencies through which it is articulated. By examining policy, we hope to shed light on changing styles and systems of governance and how these are reconfiguring the relationship between the individual and society.



derliggøre styringsprojektet, så individet opfatter det som sit eget. Det kan ske gennem kampagner og sociale styringsteknologier<sup>31</sup> der søger at motivere og animere individet til at foretage bestemte handlinger.

Studiet skal ses på baggrund af forskningsprojektets grundantagelse at flere og flere sociale forhold får karakter af pædagogiske forhold (Schmidt 1999; Kampmann 2003a; Kryger 2005). I relation til opfattelser af børnenes læring antages denne overordnede tendens at komme til syne i modsatte tendenser.

Den ene er tendensen til *at italesætte stadig flere kontekster og livssammenhænge som læringskontekster med børn og unge som aktive medaktører*. Den viser sig som en retorik der omtaler den lærende som "aktiv medskaber" og sætter fokus på "ansvar for egen læring" og "skabe sin egen læring(srute)".

Den anden tendens består i *en øget intervention i barnets og det der hidtil er blevet opfattet som den private sfære for at skabe "civile borgere"* hvor en stram voksenstyring skal sikre at barnet opnår fastsatte mål både hvad angår det der opfattes som faglige mål, og i generelle opdragelsesforhold. Denne tendens kan ses afspejlet i det forhold at det efterhånden er normen at børn fra den tidlige børnehævealder skal indgå i institutionslivet for at blive til fuldgældige danske samfundsborgere.

I relation til opfattelser af relationen mellem de voksne i skole-hjem forholdet kan man også se to modsatte opfattelser. Den ene består i en opfattelse som indebærer en fordring om at skolen (repræsenteret ved lærere) og hjemmet (repræsenteret ved forældre) indgår i et *ligeværdigt partnerskab* for at skabe fælles optimale betingelser for barnets (egen) læring både i og uden for skolen.

Den anden består i en opfattelse af skole-hjem samarbejdet som en aktivitet der udtrykker en øget civilisering, hvor ikke bare barnet men hele familien er genstand for 'civilisering' (Elias, 1939; Kampmann, 2003b; Gulløv&Olwig, 2005). Denne opfattelse indeholder imidlertid også en forestilling om en form for partnerskab idet et af målene er at (gen)opdrage

---

<sup>31</sup> Se senere om sociale styringsteknologier – se også diskussionen i Ravns artikel til denne publikation

forældrene så de kan 'tage ansvaret på sig som forældre' og derved indgå i en 'dialog' med skolen om barnets opdragelse og uddannelse. Men det er skolen/det offentlige der sætter dagsordenen for denne 'dialog'. Et påtvunget partnerskab kunne man kalde det, hvor et af de nye midler der er taget i brug, er benyttelse af kontrakt mellem skoleinstitutionen og forældrene.

Koblingen mellem opfattelser af (diskurser om) børns læring på den side og på den anden side opfattelser af (diskurser om) relationen mellem skole og forældre udgør et komplekst forhold. Der synes således ikke at være en lige linje fra forestillingen om et ligeværdigt partnerskab mellem de voksne på den ene side og på den anden side læringsforestillingen om de aktive børn som tager "ansvar for egen læring" og "designer sin egen læringsrute". Det voksne partnerskab kan faktisk godt føre til en pædagogik hvor barnet bliver udsat for en stramt voksenstyret undervisning. På den anden side ser det ud som om opfattelser af læring som øget intervention for at skabe civile borgere og opfattelserne af skole(det offentlige)-hjem relationen som civilisering af de voksne går hånd i hånd.

Selvom jeg er bevidst om at der i den sociale realitet går påvirkninger både som top-down og som bottom-up, så har jeg i den følgende analyse primært valgt at forfølge de processer som udgår fra top-down-perspektivet. Det er den styring – eller de styringsforsøg – som starter fra det centrale politiske niveau der fremdrages i analysen, men som sagt er det vigtigt at have i baghovedet at de her fremanalyserede tendenser og mekanismer ikke sætter sig entydigt igennem – men netop skal forhandles lokalt (og andre dele af forskningsprojektets delstudier vil udfolde dette), og at det der udmeldes centralt i dansk sammenhæng nogle gange er justeringer af allerede udbredte praksisser i lokale danske sammenhænge og andre gange afspejler internationale bevægelser og policystyring (fx de OECD initierede Pisa-rapporter).

I analysen vil jeg fokusere på to forskellige måder at (forsøge at) foretage policy-styring. Det ene er gennem

- a) *narrativ styring* som handler om at (forsøge) at erobre 'fortællingen' om problemer og visioner i det felt hvor policy udøves. I det aktuelle tilfælde er det altså fortællingen skolen og den

aktuelle tilstand der er i fokus, og her specielt fortællingen om skole-hjem samarbejdet.

- b) *implementering af sociale styringsteknologier*, der er afgrænsede komplekser af viden og teknik, der er strategisk rettet mod at frembringe bestemte mål.

### a) Policy som narrativ styring

Et centralt element i policy - tilgangen er at anskue lovgivningen (og de policy-tekster der er knyttet til den) som *narrativer*. Når policy handler om konkret politik så indeholder den som oftest (en fortælling om) et *ændringsperspektiv*, som består i (fortællinger om) noget der skal tages afstand fra i forhold til *fortiden*, og som på denne baggrund udpeger problemer i det *nutidige* som begrundet (en fortælling) en løsning der knytter sig til en alternativ *fremtid*. Eller med Susan Wrights ord:

Policy is a narrative that condemns the past, defines the problem of the present and justifies a solution/alternative future. (*Wright 2007*).

Et vigtigt analytisk spørgsmål til disse policy tekster er derfor hvilke – mere eller mindre eksplicitte – fortællinger om fortiden, nutiden og fremtiden de indeholder.

Når det handler om skoleforhold er en vigtig del af policy at erobre mediernes og offentlighedens fortælling om skolen. De narrativer der opnår status som den 'officielle mening' om folkeskolen får deres eget liv så at sige og dermed deres egen mulige styringslogik idet de dominerende fortællinger om skolen – i det omfang de trænger igennem i medier – kan påvirke både læreres og forældres forventninger og handledispositioner.<sup>32</sup> Der er for mig således ingen tvivl om at de massive fortællinger som Fogh Rasmussen regeringen har fremført om folkeskolens mangel på 'faglighed' har været med at disciplinere lærere så de 'sikrer sig' ved at lave en undervisning som lever op til de – ofte meget traditionelle – forestillinger om at være 'faglig', ligesom bekymringen om manglen på faglighed også

---

<sup>32</sup> Den narrative styring kan selvfølgelig blive understøttet og forstærket af lovgivning der forpligter skolen med bestemte procedurer og sociale styringsteknologier, men pointen er at narrativerne også uden denne kobling kan påvirke ganske kraftigt.

ser ud til at have påvirket mange forældres forventninger til skolen, og læreres forestillinger om forældres forventninger.

I valg af brug af narrativer i den narrative styring er der naturligvis ikke frit valg på alle hylder. Styringen – eller styringsforsøget - må tage afsæt i de tidstypiske narrativer – og i de diskursive positioner - der er til stede på det pågældende tidspunkt. De udgør det kulturelle reservoir som der kan trækkes på. Om styringsforsøget lykkes er naturligvis i høj grad bestemt af om det vinder genklang i befolkningen og ikke mindst om medierne er aktive medspillere. Og som jeg senere skal udfolde ser den narrative styring som Fogh-Rasmussen-regeringen har foretaget, ud til at have fået et ret stort gennemslag i medier og store dele af skoleverdenen. Men den har også skærpet modpositioner – og modfortællinger. Disse positioner vender jeg tilbage til. Jeg skal understrege at jeg ikke i fremstilling i første omgang kommenterer sandhedsværdien af narrativernes fremstilling af folkeskolen.<sup>33</sup>

Tæt relateret til den narrative tilgang til 'policy' opererer jeg med begrebet *retorikker* som betegner det fænomen at sammenstillinger af ord som 'semantisk pakke' forekommer sammen – samtidig - i et eller flere sociale felter. Disse retorikker kan så at sige få deres eget liv i et eller flere sociale og kulturelle felter, og kan bevæge sig rundt i sociale systemer som semantiske klynger (semantic clusters) og vil ofte være bundet op på et centralt begreb/hovedord.

Men man ser også at samme centrale ord kan være skrevet ind i forskellige retorikker. Fx har jeg andetsteds søgt at vise hvordan ordet læring kan være skrevet ind i to meget forskellige retorikker i en dansk kontekst i en nutidig sammenhæng (Kryger 2005 og 2007). Inden for skole-hjem relationen vil i dansk sammenhæng naturligvis ordet 'skole-hjem samarbejde' være et af disse centrale ord<sup>34</sup>, men det gælder også ord som 'forældreindflydelse', 'forældreinddragelse'. De kan få karakter af flydende eller tomme betegnere (empty signifiers) (Laclau, 1996). I den narrative styring vil eksisterende retorikker og forståelsesformer fungere som reservoirer der kan trækkes på i den narrative styring.

---

<sup>33</sup> Men det skal ikke være nogen hemmelighed at jeg er kritisk over for den fremstilling af folkeskolens udvikling fra 1970 til 2000 som regeringen har fremført.

<sup>34</sup> Jeg har i anden sammenhæng søgt at identificere det jeg har benævnt som "retorikken om den ny læring" (Kryger 2004 og 2005).

## b) Policy og sociale styringsteknologier

En anden del af styringen sker gennem implementeringen af sociale styringsteknologier. Denne styring er naturligvis påvirket af det der formuleres på det manifeste ideologiske niveau, men det er ikke altid der er en lige linje fra de eksplicite ideologiske udsagn og til den styring – eller styringsforsøg – der finder sted gennem de sociale styringsteknologier. Sociale styringsteknologier definerer jeg som *afgrænsede komplekser af viden og teknik, der er strategisk rettet mod at frembringe bestemte mål* (Rose 1999). Disse sociale styringsteknologier er altså med til at forme den sociale praksis, ved at forme menneskers *handlerum* (den materielle side) gennem fastlæggelse af bestemte procedurer, rutiner og teknikker for de sociale praksisser. Sociale teknologier vil derfor som oftest været tæt bundet til bestemte former for materialet og til sociale koder og rutiner for hvordan denne materialitet anvendes, dvs. bestemte rutinerede interaktionsformer og kontaktformer knyttet til bestemte former for materialitet. Med Bruno Latour (Latour, 1992 og 1996) kan man sige at materialitet i en række tilfælde i sig selv får aktørstatus. I skole-hjem relationen er eksempler på materialitet kontaktbogen, samtalebladet, rummet og bordopstilling ved skole-hjem samtalen og elevplanen mv. Disse materialiteter (og til dem bundne sociale teknologier) bliver i sig selv aktører, fordi de er med til forme hvordan kommunikationen kan forløbe og de betydninger den tillægges. Hvis de samme personer (forældre, lærere og barn) mødtes nøgne på en øde ø frarøvet ikke bare deres tøj, men også deres papirer, stole og borde og rummets omkransende vægge, ville det være mere end vanskeligt at opretholde forestillingen om at det var en skole-hjem samtale. Denne enhed af rutineret adfærd knyttet til en materialitet inden for en institutionel ramme vil jeg benævne *social teknologi*. Og i de tilfælde hvor der gennem politisk styring søges implementeret nye sociale teknologier, vil jeg benævne det som *social styringsteknologi* for at understrege at den sociale teknologi er implementeret for at ændre (styre) den sociale praksis inden for feltet (jf. ovenstående definition).

Når begrebet social styringsteknologi må påkalde sig ekstra opmærksomhed i disse år, så skyldes det at mange af de politikker der i dag udformes for at ændre den sociale praksis, består i at (forsøge at) implementere – ofte meget detaljeret – bestemte sociale teknologier. De sociale teknologier bliver altså en måde hvorpå såvel professionelle som de personer,

der kommer i kontakt med det offentlige system som borger, forældre eller elever, kan forpligtes til i den sociale interaktion at følge bestemte procedurer i sociale interaktionsmønstre og bruge bestemte teknikker. Som jeg senere skal vise er loven om øget forældreansvar fulgt op af et såkaldt inspirationsmateriale der indeholder en række meget detaljerede nærmest drejebogsagtige opskrifter på hvordan den professionelle sagsbehandler så at sige kan (skal?) føre 'problemfamilier' gennem en række sociale scenarier hvor de bl.a. skal forpligte sig med en (frivillig!) underskrift på en social kontrakt. En ekstra dimension er de såkaldte selvteknologier der består i at få individet til foretage 'selvstyring' (Foucault, 1988, Åkerstrøm Andersen, 2003, Krejsler, 2004)

### **Kulturelle selvfølgheder som styringens forudsætning**

Lovgivningen vil ofte være 'tavs' omkring forhold der har opnået status som kulturel selvfølghed; for når lokale kulturelle aktører gør det af 'sig selv' er der jo ingen grund til at lovgive omkring det. Som nævnt opleves det så at sige som naturgroet af de involverede aktører (lærere, forældre, børn osv.) at der skal holdes skole-hjem samtaler om det enkelte barn 2 gange årligt. Disse forhold der 'sker af sig selv' og som fremstår som naturgroede, får da ofte også karakter af implicite forudsætninger i policy tekster om skole hjem samarbejdet (og den praksis der er forudsat). Lovgivning koncentrerer sig da normalt også primært om forhold der ønskes ændret, enten ved et kursskifte af de eksisterende praksisformer eller ved at eksisterende former ønskes understreget og forstærket.

Der har således gennem de sidste 20-30 år været måder at praktisere skole-hjem samarbejde på som på mange måder har vist sig meget lidt foranderlige. Betegnelsen skole-hjem samarbejde har i det hele taget en lang tradition i Danmark og en række praksisformer har vundet hævd som praktisering af det. *Forældremødet*, hvor alle forældre til børnene i en skoleklasse – og i nogle tilfælde også eleverne – er inviteret til at mødes med en eller flere af klassens lærere, er i dansk skoletradition 'et must' mindst en gang om året, og i nogle tilfælde flere. *Skole-hjem samtalen* har også en lang tradition. Her er fokus på det enkelte barn. Modellen er at forældre mødes med en eller flere af barnets lærere – samt ofte barnet selv – til 'samtale' to gange om året.

Endvidere er der en årelang tradition for skriftlighed som har været brugt i standpunktsmeddelelser til de enkelte forældre, meddelelser om

det enkelte barn fx i en 'kontaktbog' hvor både lærere og forældre kan meddele sig, og meddelelsesblade med informationer til klassens samlede forældregruppe.

Der er også en årelang tradition for det der benævnes skole-hjem samarbejde som primært har at gøre med *kommunikationen mellem de voksne* i trekanten *skole* (lærere mv)-*hjem* (=forældre/værge)-*barn* (børn). Desuden er grundlaget for den kommunikation som oftest baseret på den grundforståelse at skolen har (hoved)ansvaret for undervisningen, mens forældrene har (hoved)ansvaret for børnenes opdragelse i bredere forstand (se også Ravns kapitel i denne antologi)

Men selv om der gennem de sidste 20-30 år kan identificeres sådanne grundmønstre både i praktisering og i opfattelser af skole-hjem samarbejdet, kan der samtidig iagttages store ændringer i de retorikker der er benyttet på det politiske niveau til italesættelsen af skole-hjem samarbejdet. I det følgende skal fremdrages to tekster fra undervisningsministeriet hhv. 1991 og 2007. Begge tekster intenderer at give ideer til hvordan skole-hjem samarbejdet kan praktiseres. Som nævnt kan man i sådanne policy tekster først og fremmest forvente at de forhold der ønskes ændret (enten som praksis eller som forståelsesform) formuleres og tematiseres, mens øvrige 'kulturelle selvfølgeligheder' næppe kan forventes at blive tematiseret.

## **Skole-hjem samarbejde i 1991 og 2007 – sammenligning af tekster fra Undervisningsministeriet**

Har vi i skolebestyrelsen været dygtige nok til at tydeliggøre vores forventninger til forældrene? Nemlig, at vi ønsker, at de skal tage et betragteligt medansvar for deres børns opførsel og måde at være på i undervisningen. Vi vil have forældrene på banen, når der opstilles sociale mål. De faglige mål kan vi som forældre roligt overlade til lærerne, men realiseringen af de sociale klarer lærerne ikke uden os.

Inspiration til skolebestyrelsen - skole-hjem samarbejdet, Undervisningsministeriets hjemmeside 2007 (Fælles Mål i skolens hverdag – hvordan?)

Disse spørgsmål er at finde i et såkaldt inspirationsmateriale på Undervisningsministeriets hjemmeside anno 2007. Det er spørgsmål som forfatterne til materialet mener at forældrene i skolebestyrelsen bør stille sig selv. Skolebestyrelsen ses her som et organ der hjælper skoleinstitutionen med at tydeliggøre skolens forventninger til de øvrige forældre og hjælper med at opstille klare krav til dem. Tekstens udgangspunkt er at beslutninger om undervisningens indhold suverænt er skolens opgave, baseret på nationalt fastsatte faglige mål. En vigtig del af skole hjem samarbejdet er derfor så klart som muligt at få kommunikeret til forældrene hvori disse faglige krav består, og få kommunikeret hvad der forventes af forældrene så de kan bidrage til at disse mål nås. Forældrene skal derimod ikke blande sig i fastsættelse af de faglige mål, for som det hedder: "De faglige mål kan vi som forældre roligt overlade til lærerne". Derimod vil man have forældrene på banen når det handler om fastsættelsen af de sociale mål. I den sammenhæng lægges der vægt på et begreb der kaldes *forældreansvar*, som refererer til det ansvar forældrene har for deres barns opdragelse, herunder ansvaret for dets opførsel i skolen. Sagt med tekstens ord så har forældrene et "betragteligt medansvar for deres børns opførsel og måde at være på i undervisningen".

I 1991 publicerede Undervisningsministeriet også et materiale der skulle inspirere i forbindelse med skole-hjem samarbejdet. Det skete i hæftet "Skole-hjem samarbejde" (Undervisningsministeriet 1991). Målgruppen var bredt formuleret "skolens myndigheder, ansatte og brugere". Idealerne var her den stik modsatte af hvad der er formuleret i teksten fra 2007. I dette hæfte inviteres forældrene til at være medbesluttende om skolens daglige arbejde, både i relation til undervisningen og til sociale forhold. Her står:

Flere steder i landet har man forsøgt med forældreindflydelse direkte på undervisningens planlægning og indhold. Forældre elever og lærere har i fællesskab fundet frem til, hvilke emner der skulle tages op, naturligvis under hensyntagen til læseplanen.

(... ) det er et samarbejde, der – når det lykkes – virker berigende for alle parter. Denne arbejdsform medfører også møder, hvor lærere og elever må diskutere holdninger. Både holdninger til hvad børnene skal lære og hvorfor, og holdninger af mere opdragelsesmæssig karakter. (Undervisningsministeriet 1991: 39)



I dette hæfte går bestræbelserne på at få etableret kommunikations- og samarbejdsformer så den 'traditionelle' forestilling om skolens og hjemmets opgaver bliver opløst. Forestillingen er at skole og hjem har et *fælles ansvar* for løsning af opgaver i relation til undervisning og opdragelse af barnet/børnene, og midlet til at løse disse opgaver er gennem *dialog* at finde frem til hvordan man i fællesskab kan løse de fælles opgaver. (Det udgør det som Birte Ravn i sin artikel kalder konsensus/det demokratisk rationale)

Teksten fra 1991 er gennemstrømmet af en ide om decentral styring af skolen – og samfundet. Forældrene betragtes ikke bare som forældre til deres børn, men ses også som lokale repræsentanter for lokalsamfundet. Hæftet om Skole-hjem samarbejdet var det sidste af i alt 3 hæfter som Undervisningsministeriet udgav under navnet "Udvikling og Kvalitet".<sup>35</sup> De var angiveligt led i et ønske om at udvikle skolen hen mod øget decentralisering gennem mobilisering af lokale kræfter. I forordet til hæftet om skole-hjem samarbejdet, - skrevet af den daværende undervisningsdirektør Holger Knudsen - hedder det at den øgede decentralisering medfører en udvikling der "giver den enkelte institution større ansvar og muligheder" (s. 5). Det hedder videre at for at skolen kan løse sine opgaver er det vigtigt at den kan "opfange omverdenens ønsker til praksis i undervisningen og det daglige liv" (s. 7). Skolen er i denne forståelse forpligtet på at lytte til de lokale interesser og justere sin praksis i forhold til de lokale ønsker og behov. Decentralisme er knyttet til forestillingen om det lokale demokrati, og forældrene er - med hæftets ord - nogle af de "betydeligste interessenter" i det samarbejde, der er nødvendigt for at virkeliggøre visionen om den decentrale skole i det lokale samfund. (Undervisningsministeriet, 1991:7).

Hæftet fra 1991 er karakteriseret ved et ændringsperspektiv der handler om en *opblødning* af denne arbejdsdeling gennem *dialog* og gennem fælles ansvar af både det der opfattes som fagligt og socialt i forhold til barnets skolegang. Bag det ligger et politisk formuleret ønske om decentralisering af styringen af skolen. Man kan sige at forældrene bliver medsamsvorne. Hoved-ordene i retorikken er *dialog* og *fælles ansvar*.

---

<sup>35</sup> De to andre hæfter handlede om hhv. "Skoleledelse" og "Undervisningen i fagene"

Teksten fra 2007 er præget af den stik modsatte bevægelse. I denne tekst er ændringsperspektivet at få *genoprettet* en klar arbejdsdeling mellem skole og hjem, og få genoprettet staten som autoritet der bemyndiger sig selv til at opstille mål ikke bare for skolens faglighed, men også for hvordan hjemmet bør klare sin opdragelsesopgave. Her er hovedordene *klar-gøring af ansvarsfordeling* med vægt på specielt ordene: *forældreansvar* og *styrkelse af fagligheden*. I denne retorik er forventningen at forældrene har klaret deres opdragelsesopgave så skolen modtager undervisningsparate børn. Forældrene skal støtte skolens faglighedsprojekt og deres børns indlæring, men skal ikke blande sig i udformningen af det.

Den store forskel i retorikkerne på de to tidspunkter afspejler sig i en stor forskel i de sociale styringsteknologier der beskrives og anbefales. Et billede på denne forskel på de to tidspunkter er de teknologier der anbefales for at fremme kommunikationen mellem forældre og skolen. Det er bevægelsen fra dialogspillet til forældrekontrakten.

### **Fra dialogspil til forældrekontrakt**

I teksten fra 1991 står ordet *dialog* som den centrale interaktionsform i samarbejdet mellem skole og hjem, og bag dette ord gemmer der sig en forestilling som gang på gang fremhæves: forpligtigelsen til at forældre og lærere *gensidigt lytter på hinanden* og *i fællesskab* når frem til løsninger. Skolen er i denne logik forpligtiget på at høre på – og medinddrage i deres undervisning – forældres holdninger og værdier. I hæftet er der mange konkrete forslag til hvordan man konkret kan udvikle dialog-former der lever op til dette formål. En af de sociale styringsteknologier der var helliget meget plads i hæftet er spillet *DIALOG* som foreningen Skole og Samfund har udarbejdet (Skole og samfund 1988 (første udgave)).

Dialogspillet består af en række udsagn om hvad man mener en 17-årig skal kunne. Man skal i såkaldte dialoggrupper af 5-7 deltagere på skift trække et spørgsmål fra en bunke og derefter skal man i fællesskab afgøre om man er enig eller uenig i udsagnet: ' ja –nej –ved ikke", og dernæst skal man tage stilling til om det er skolens opgave, hjemmets opgave eller en fælles opgave. Eksempelvis kunne spørgsmålene lyde: - Kende mindst to skuespil af Shakespeare - Kende navneord, udsagnsord og tillægsord - Kunne lappe cykel- Hvem var Struense. (op. cit. s. 31).

Dette officielle ministerielle hæfte der angiveligt skal være med til at udvikle den decentrale skole, ofrer her i 1991 hele tre sider ud af tredive til en detaljeret gennemgang af hvordan man kan arbejde med dialogspil, hvor forældre – på det retoriske plan i det mindste - inviteres med til at tage stilling til udformningen af skolens faglige indhold.<sup>36</sup>

Med inspiration i Skole og Samfunds spil foreslås det således i hæftet at man i den enkelte klasse selv udarbejder spørgsmål som forældre og lærere så kan spille sammen til forældremøder mv.

”På klasseplan kunne man forestille sig at forældrene og lærerne sammen udarbejdede et ”spil” eller et debatoplæg til lige netop den enkelte klasse. F.eks. Hvad skal et barn i 3. klasse kunne? Her kan man tage konkrete eksempler fra hverdagen op og diskutere hvad der er henholdsvis hjemmets, skolens og den fælles opgave ” (Undervisningsministeriet 1991:31)

Herefter er gengivet en meget lang liste over udsagn over som en – vistnok tænkt – ’basisgruppe 2’ er nået frem

#### DIALOGSPIL I BASISGRUPPER

HVAD SKAL BØRN KUNNE I 9-10 ÅRS ALDEREN KUNNE (være i stand til)

(BASISGRUPPE 2)

[uddrag NK]

Svømme 200 meter

Beskrive sine forældres arbejde for andre

Begå sig korrekt på cykel

Danmarks største 10 byer

Børste tænder uden hjælp fra en voksen

Holde orden på eget værelse

Vise hensyn til andre

Nævne Danmarks største åer

Undervisningsministeriet 1991:31-32)

<sup>36</sup> Det skal understreges at jeg her omtaler den retorik der kendetegner de officielle tekster. Empiriske undersøgelser udført på daværende tidspunkt viser et helt andet billede,; generelt var lærerne dengang – som nu – meget forbeholdt over for at inddrage forældre i den faktiske udformning af det faglige indhold. (Cederstrøm, 1991, Ravn, 1989)

Dialogspillet – og i det hele taget forestillingen om dialog mellem skole og hjem der fører til *konsensus* om hvordan man løser fælles opgaver - kan ses som dansk variant af konsensustanken hvor praktisering af skole-hjem samarbejdet ses som del af det lokale demokrati (Birte Ravn om konsensus rationale i sin artikel)

Ordet dialog findes stadig (2007) i de officielle tekster fra ministeriet. Men indholdet er ændret. Forældrene inviteres i disse officielle tekster ikke inden for til at være medbesluttende om skolens indhold. Derimod inviterer skolen – og andre sociale myndigheder – sig selv inden for i privaten hos familien for at lære forældre at tage vare på deres forældreansvar, bl.a. for at kunne støtte børnenes skolegang. En af de nye sociale styringsteknologier der er udviklet for at fremme dette formål er de såkaldte *forældrekontrakter*. Den er nævnt som af de vigtige redskaber i loven om 'Styrkelse af forældreansvar', (Socialministeriet, 2006) som giver mulighed for de såkaldte *forældreoplæg* (som forpligter forældre til bestemte handlinger i relation til deres barn) og *forældre programmer* (som er programmer der så at sige skal 'klæde forældrene på' til at blive bedre forældre – krav om at deltage i et forældreprogram kan indgå som en del af forældreoplægget).

Også her er der inspirationsmateriale at hente fra de officielle myndigheder. Selv om det denne gang er socialministeriets<sup>37</sup> og ikke undervisningsministeriets regi, så handler en vigtig del af det om forældrenes særlige forpligtelse i forbindelse med børnenes skolegang. Følgende tekst fra inspirationsmaterialet fremstiller en forestillet case med dansk/udenlandske familie med Peter (far) og Maria (mor) de to skolesøgende børn Lars (15 år) og Mette (13 år), samt en storesøsteren Clara 23 der stadig bor hos sine forældre sammen med sin 3-årige søn. På mødet anvender socialrådgiverne 'Skabelon til forældrekontrakt' fra inspirationsmaterialet. Ideen bag materialet er at give de professionelle (socialrådgivere, lærere mv.) konkrete redskaber og metoder i hænde så de kan etablere en 'dialog' med forældre, så der kan udarbejdes en kontrakt som forældrene forpligter sig på. I et af inspirationshæfterne tages afsæt i problemer som findes hos en familie hvor moderen har anden etnisk baggrund end

---

<sup>37</sup> Dokumentet er hentet fra hjemmesiden før oprettelsen af velfærdsministeriet på [www.socialstyrelsen.dk](http://www.socialstyrelsen.dk)

dansk, mens faderen har dansk etnisk baggrund. Her står bl.a. generelt om den professionelle møde med familie med 'anden etnisk baggrund'.

Socialrådgiverne har i deres tidligere erfaringer med familier med anden etnisk baggrund end dansk savnet metoder, der kunne fungere som 'kultur-bro' og synliggøre centrale værdier i det danske samfund samt dette samfunds forventninger til den enkelte familie. Inspirationsmaterialet forekommer anvendeligt i denne sammenhæng, da det dækker over mange temaer og giver anledning til en helhedsorienteret dialog, der frisætter flere og nye refleksioner hos både familien og rådgivere. (Socialstyrelsen 2006 c, s 4)

Selv om den retorik der tidligere har kendetegnet skole-hjem samarbejdet om dialog og ligestilling, forsøges (delvist) opretholdt gennem formulering om 'helhedsorienteret dialog', så kan formuleringerne her ikke skjule at relationen som udgangspunkt opfattes som ulige. Forestillingen om dialog har et helt andet afsæt end teksten fra 1991. Mens det dengang var forestillingen at dialogen bestod i at lærere og forældre diskuterede hinandens holdninger for at nå frem til konsensus, eller i det mindste en praksis der tilgodeså begge parter, så opfattes forholdet mellem familie og det offentlige system helt anderledes asymmetrisk. For familien italesættes som nogle der ikke kender "centrale danske værdier" og som ikke kender til det danske samfunds forventninger til dem. Derfor skal den professionelle "synliggøre" disse værdier før den såkaldt lige dialog kan etableres, og en kontrakt kan udfærdiges. I inspirationsmaterialet beskrives mødet med familien på denne måde:

Ved mødet anvender socialrådgiverne 'Skabelon til forældrekontrakt' fra inspirationsmaterialet. Både Peter og Maria beskriver deres oplevelse af den nuværende situation, opfattelse af børnenes trivsel samt ønsker for fremtiden. Desuden formulerer parterne i fællesskab ønsker for fremtiden. En af hovedproblemstillingerne er, at Lars og Mettes skolegang har været ustabil, da familien har haft en del rejseaktivitet mellem moderens hjemland og Danmark. Der er fra alle parter et ønske om, at børnenes skolegang bliver stabil for at sikre, at børnene får mulighed for at tage en god uddannelse. En stabil og fokuseret skolegang og styr på lektierne for Lars angives som et delmål i kontrakten. Ligeledes bliver et delmål, at Clara skal flytte til egen bolig og blive selvforsørgende.

I den aktuelle case bliver det en happy-ending, idet familien efter 'dialogen' tilkendegiver at de deler socialrådgiverens "bekymringer for børnene og familien" og derfor er parat til at indgå en kontrakt som bl.a. indebæ-

rer forøget støtte til den 15 årige søns skolegang og at den 23-årige datter flytter hjemmefra med sin søn. Denne case kan illustrere det der generelt kendetegner dette såkaldte inspirationsmateriale: at det foregiver at der her er en meget konkret social styringsteknologi, der – hvis den professionelle følger procedurerne trin for trin - kan skabe en dialog som ikke tidligere var mulig, eller som i hvert fald var vanskelig. I det konkrete eksempel var det en familie det havde ”været svær at få i tale og samarbejde med”, men det ændrer sig (ifølge casen) efter at socialrådgiveren har ”præsenteret materialet grundigt for familien” og givet plads til ”udrede forståelsesproblemer, misforståelser og uenigheder”. (Socialstyrelsen 2006 s. 4)

Sammenstillingen af teksterne har vist at forestillingen om skole hjem relationerne og om skole-hjem samarbejdet er skrevet ind i en større historie der handler om forestillinger om læring, faglighed og uddannelsens formål; om interaktionsformer mellem stat og borger og om forholdet mellem børn og voksen.

Men der er altså sket ændringer i praksisformer og i opfattelser af skole hjem samarbejdet i den seneste 10-15 års periode. I sin artikel beskriver Birte Ravn denne bevægelse som en ændring fra et konsensusrationale bag relationen mellem skolen og forældre til en stigende markedsgørelse, idet barnets læring/skolens faglighed betragtes som et produkt som skolen leverer til forældrene.

Jeg vil i det følgende anlægge en policy synsvinkel på denne ændring ud fra den opfattelse at policies indgår som en konkret faktor i denne ændring og kan studeres etnografisk konkret. Ligeså vel som andre sociale fænomener.

### **Fortællinger om skole hjem relationen: Narrativ styring i årene 2003-2006**

I årene 2003-2006 foretog den danske borgerlige regering en kraftig offensiv for at skabe en (ny) fortælling om fortiden af det danske uddannelsessystem – og specielt folkeskolen – sådan som det har formet sig i de sidste 2-3 årtier. En væsentlig del af denne offensiv bestod i angreb på nogle af de fortællinger som op gennem 1990'erne og i starten af årtusindeskiftet havde fået status som dominerende fortællinger om folkeskolens fortid – og dermed om hvordan den burde ændre sig. Sagt i kort form blev

1990'ernes fortælling om 'opgøret med tankpassepædagogikken'<sup>38</sup> af Fogh Rasmussen reagerer på regeringens forsøg udskiftet med fortællingen om 'opgøret med rundkredspædagogikken'.

Jeg vil i dette afsnit anskue dette opgør ud fra en policy- synsvinkel som led i et forsøg på en narrativ styring. For som Susan Wright gør opmærksom på, er en vigtig del af policy at skabe et narrativ som tager afstand fra fortiden ("*condemns the past*"). Et effektivt middel i den narrative styring er *mobilisering af metaforer*.

### **Kampen om fortællingen om fortiden: slap rundkredspædagogik og manglende faglighed**

Det startede med nogle meget kraftfulde og bastante udmeldinger om hvordan folkeskolen har fungeret tidligere. I Fogh Rasmussen åbningstale til folketingsåret 2003-2004 hed det:

I tre årtier er der kastet vrage på paratviden. Den er blevet opfattet som sort skole, udenadslære og terperi. Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: »Hvad synes du selv?« (Åbningstale, oktober 2003).

For folk der som jeg arbejder professionelt med uddannelse kan disse formuleringer virke karikaturagtige, upræcise og overfladiske. Men set ud fra en kalkuleret betragtning som narrativ styring er det ikke sandhedsværdien der er fokus. Det er derimod om det formodes at fungere. Og netop det forhold at det er udtalt af landets statsminister fra folketingets talerstol som indvarsling af det ny folketingsår, må formodes at give disse udtalelser autoritet for mange borgere. Så selv om mange eksperter inden for uddannelsesområdet i efterfølgende kommentarer påpegede det overfladiske og fortegnede i denne karakteristik, så var fortællingen plantet. Og det var næppe heller de professionelle på området der var hovedmodtagerne, men derimod den brede offentlighed. I denne fortælling bliver de første 20-30 års uddannelsespolitik – specielt den del der handler om folkeskolen – fremstillet som "slaphed", "konsekvensløshed" "manglende faglighed". Og i denne første udformning er det hele sammenfattet i et

---

<sup>38</sup> udtrykket tankpasserpædagogik var ganske udbredt op gennem 1990'erne og i starten af 2000 tallet genfindes i mange af Undervisningsministeriets egne publikationer, bl.a. fremført af ophavsmanden psykologen Steen Larsen (se fx Larsen 2000) - se videre om diskussionen af tankpasserpædagogik s. 79)

enkelt kraftfuldt ord, nemlig ordet ”rundkredspædagogik”.<sup>39</sup> Ordet satte sig så kraftigt i den offentlige debat at Dansk sprognævn i sit blad *Nyt fra Sprognævnet* 2004/1 marts fandt anledning til at kommentere det. Nævnet skriver at ordet – der er kendt tilbage fra 1996 – var blevet ”*særlig udbredt i forbindelse med statsminister Anders Fogh Rasmussens åbningstale i Folketinget, 7. okt. 2003*”. Ordet er ifølge sprognævnet en nedsettende betegnelse for en ”antiautoritær undervisningsform” (*Nyt fra Sprognævnet* marts 2004)

Det var sandsynligvis nøje kalkuleret at samtidig med at Fogh Rasmussen udbredte denne fortælling til den brede offentlighed, søgte han at afvæbne den voldsomme kritik der kom fra lærerstanden ved kort efter åbningstalen at besøge to skoler. Både ved besøget og ved en efterfølgende forespørgselsdebat i folketinget understregede han at han ”absolut havde et positivt indtryk af den danske folkeskole” og at han havde ”stor respekt for lærernes arbejde”, derfor beklagede han, ”hvis den måde at formulere sig på er blevet opfattet som en nedvurdering af lærernes arbejde”. (citeret fra [www.folketinget.dk](http://www.folketinget.dk) januar 2004)

Denne måde strategisk at tilpasse sin fortælling på, så den fremstår forskelligt i forskellige offentligheder er del af moderne politikudøvelse, og spindoktorer bruger meget tid på at gennemtænke hvilken fortælling der plantes i hvilken sammenhæng. Men den bliver også en aktiv medspiller som policy både i snæver forstand som den ’fortælling om fortiden’ der skal til for at forberede og retfærdiggøre en lovgivning, men også som policy i bred forstand fordi det kan være med til at styre forventninger og forestillinger om problemer, bl.a. hos forældre der jo gennem pressen hører om folkeskolens ”sørgelige tilstand” og behovet for at ”stramme op”.

Inden for uddannelsespolitikken var jorden dermed forsøgt gødet for ændring. I begrundelsen for indførelsen af bindende trinmål hed det i august 2003 at ”den ændrer tankegangen fra rundkredspædagogik, til at børnene skal i skole for at lære noget” og endnu en gang blev fortiden malet i sorte farver: ”et par generationers eksperimenter på uddannelsesområdet, der har haft så mange tabere til følge” (Ritzau 27 august 2003)

---

<sup>39</sup> Jeg er selv meget kritisk ikke bare over for den fortælling om folkeskolens i de sidste 20-30 år som Fogh Rasmussen her lancerer, men også over at uddannelsespolitik begrundes gennem så karikerede beskrivelser af fortiden.



Denne 'nye fortælling' om skolens fortid har også konsekvenser for hvordan forholdet til hjemmet og forældrene italesættes. I et programagtigt stort opsat interview tidligere samme år (januar 2003) proklamerede Fogh Rasmussen en kulturkamp og værdidebat der skulle "føre til holdningsændring hos danskerne". Et af de centrale områder var uddannelse. Indførelsen af centralt fastlagte bindende mål vil "medføre markant holdningsændring", hed det. Og det underforståede budskab var at i "fortiden" havde forældrene ikke haft redskaber til at følge med i "om børnene lærer noget i skolen", og igen er det den slappe pædagogik der får skylden. Han siger i denne artikel:

(..)der (er) nu (..) indført bindende mål for, hvad eleverne skal kunne. Det vil medføre en markant holdningsændring. Det vil give forældrene et redskab til at følge med i, om børnene lærer noget i skolen. (...) Når der er forældresamtale, kan forældrene se, at der er bindende mål for, hvad eleverne skal kunne, og så har man et redskab til at få debatten frem, hvis de nu ikke kan de ting. Det kan gøre op med den lidt slappe pædagogik. - Arne Hardis og Hans Mortensen: Udfaldet af kulturkampen afgør Danmarks fremtid (interview med Anders Fogh Rasmussen, Weekendavisen 17. januar 2003).

Da Bertel Haarder blev undervisningsminister i 2005 i Fogh-Rasmussen-regeringens anden periode fortsatte han fortællingen om fortiden i samme spor som regeringschefen havde lagt ud. I en række interviews tegnede han billedet af folkeskolen som slap og udtalte at lærerne manglede autoritet. Og først og sidst var budskabet at skolen manglede faglighed. Det skete med henvisning til Pisa-rapporterne og "kulturløsheden".<sup>40</sup>

Og det karakteristiske for Bertel Haarders retorik – i hvert fald i denne startperiode – er at det er centralmagten – med undervisningsministeren selv i spidsen – der har svarene på hvordan folkeskolen skal udvikles. Det er ministeren selv der går i spidsen for en faglig og kulturel oprustning af folkeskolen. Det er ministeren selv der stiller "kærlige krav" til landets folkeskolelærere. Og det er ministeren selv der "agter at banke ind i hovedet på alle ansatte i ministeriet" at folkeskolen skal hvile på et kultursyn der er baseret på at eleverne bliver 'fortrolige' med det han kalder de danske kulturelle grundfortællinger, som er den bibelske fortælling, de

---

<sup>40</sup> Se fx artiklen: Haarder : Folkeskolen er for slap Berlingske Tidende 20.2.2005

danske kanoniserede forfattere. (Interview i Uddannelse 4/2005). (se Kryger 2007a og b)

Jeg har her fremdraget nogle hovedtræk i den narrative styring som Fogh Rasmussen regeringen for alvor startede op i 2003 af regeringschefen selv og som kraftigt blev fulgt op af Bertel Haarder da han blev undervisningsminister i 2005.

De retorikker som kan aflæses i denne narrative styring kan ses som en speciel dansk variant af internationale diskurser og retorikker, som får en bestemt vægtning hen mod nykonservatisme og taylorisme-forståelse af læring (se Kryger, 2004 og Ravn her). I denne fortælling er forældrene ikke inviteret med til at drøfte indholdet i skolen. Derimod skal forældrene ud fra en markedslogik have at vide hvad det er for et produkt de får – og produktet er formuleret inden for rammerne af ”fagligheden”. Derfor skal de have klar besked om elevens faglige niveau. Men i øvrigt er forældrenes opgave i denne fortælling at sørge for at opdrage deres børn så de er undervisningsegnete når de kommer til skolen. En speciel variant af denne fortælling går på de særlige ’problemer’ der er med forældre af anden etnisk baggrund der ikke selv er ”fortrolige med danske normer og værdier”. For når læringsprojektet er at gøre eleverne fortrolige med de danske kulturelle grundfortællinger for at fremme ”danske værdier”, så kan man ikke invitere disse forældre – i det omfang de formodes ikke at være fortrolige med disse danske værdier - til at indgå i dialog om undervisningen. I hvert fald inden for denne logik. Specielt over for disse grupper hedder argumentationen at de har brug for ’klare rammer’ og ”tydelige krav”. Det gælder ikke bare børnene, men også forældrene, bl.a. dem som loven om øget forældreansvar er rettet imod.

Regeringen har hidtil i sin retorik nemlig primært italesat ’problemet’ med de forældre der ikke lever op til deres ansvar. Men som jeg løbende skal argumentere for, er der også i regeringens italesættelser og i offentlige dokumenter en anden retorik på færde, nemlig en partnerskabsopfattelsen i relation til forældrene hvor forholdet mellem forældre og skole opfattes mere ligeværdigt. Det sker i nogle tilfælde ud fra en logik svarende til det Birte Ravn kalder konsensusrationalitet hvor forældre og skole (lærere mv) har et fælles ansvar for alle forhold knyttet til barnets læring (jf. Dialogspil mv.). Men oftere og oftere italesættes denne ’ligevær-

dighed' som den opfattelse at skole og hjem gensidigt har krav på hinanden ved at den modsatte part 'leverer varen' ud fra en 'opdelt ansvarsmodel', Det er en dobbelt varegørelse af barnets liv i en udveksling mellem to voksenpositioner (skole hjem), der går ud på at forældrene 'leverer varen' ved at de opdrager deres barn så det er 'undervisningseget' og tilsvarende leverer skolen en faglig undervisning, så barnet når op på et fagligt niveau, der kan forventes. (og 'forventningsniveauet' er udsat for standardisering gennem udformning af faglige trinmål, test mv).

Selvom denne retorik stort set har været nedtonet i regeringens offentlige narrative styring i fortællingen om skolen og skole-hjem relationen i perioden fra 2003 til nu, har forestillingen ikke totalt mistet kraft som fortælling der gør krav på at blive hørt i det offentlige rum. Blandt andet har forestillingen om det ligeværdige partnerskab været kraftigt lanceret af forældreforeningen Skole og Samfund. Og det forhold at Undervisningsministeriet – og specielt Bertel Haarder – jævnligt refererer positivt til foreningen som 'forældrenes talerør' betyder at foreningen af regeringen har haft status af en legitim stemme i den offentlige debat.

Men inden jeg zoomer ind på Skole og Samfund, vil jeg rette blikket mod initiativer der er blevet til i undervisningsministeriets regi op til årtusindeskiftet. Jeg forfølger i mine analyser det spor at Fogh Rasmussen regeringens opgør med den såkaldte rundkredspædagogikken samtidig markerer et opgør med forestillingen om en relation til forældrene som bygger på konsensusrationalt (jf. tidligere om sammenligningen af teksterne fra hhv. 1991 og 2007) og i højere og højere grad bygger på 'opdelt ansvar'.

## **Dialogtanken i fuld udfoldelse i udviklingsprogrammet "Folkeskolen F2000"**

Udviklingsprojekt Folkeskolen F2000 fandt sted i årene 1998-2000 og involverede et stort antal udviklingsarbejder. Det var et samarbejdsprojekt mellem Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening. Programmet var formuleret i 8 punkter hvor det blev angivet hvilke mål der skulle være opnået ved projektets afslutning i år 2000. Om skole hjem-samarbejdet hed det:

Udviklingsprogrammet, Folkeskolen 2000, havde angivet følgende som det overordnede mål for udviklingen af samarbejdet mellem forældre og skole: *dialogen mellem hjem og skole skal i højere grad inddrage spørgsmål om skolens undervisning og vurdering af skolens arbejde.* (Folkeskolen F2000)

Inden for rammerne af F2000 udførte Undervisningsministeriet og Danmarks Lærerforening et stort projekt, kaldet DISKO. Dette projekt blev samtidig sidste gang at ministeriet – indtil videre - var med i et større udviklingsprojekt hvor om dialog om skolens undervisning er i højsædet. Målet med udviklingsarbejdet er at ”Udvikle et partnerskab mellem skole og forældre, som er præget af gensidig vilje til dialog” Og det siges uddybende ”at samarbejdet mellem skole og hjem handler om i fællesskab at diskutere, sætte mål for og arbejde med barnets faglige og sociale udvikling”.(Kleo 2001:14) På basis af en række gennemførte udviklingsarbejder konkluderes det i en for ministeriet udarbejdet evalueringsrapport at: ”Erfaringerne fra DISKO er på mange måder med til at illustrere, at dialogen i skolen bliver vedkommende og konstruktiv, når den omhandler elevernes læring - både det faglige og det sociale”. (Kleo 2001:41)

## Faktaboks 1

### DISKO - Dialog i skolen

Et fælles projekt mellem Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund samt Undervisningsministeriet 2001

Fra projektbeskrivelsen:

**Det gode skole/hjem samarbejde (...)** er karakteriseret ved:

(...)

- *at barn, forældre og lærere i fællesskab afdækker eventuelle problemer og sammen søger at finde løsninger*
  - *at lærere, forældre og barn sammen beslutter, hvilke mål der skal arbejdes hen imod i den næste periode.*
  - *at lærere, forældre og barn hver især medvirker til at disse mål bliver nået*
  - *at forældre og lærere medvirker til at få klassen til at fungere som en social enhed*
  - *at der opbygges et socialt netværk blandt klassens elever og forældre*
- (...)
- *at der er en løbende dialog mellem klassens lærere og forældre om undervisningens indhold*
  - *at der er en løbende dialog mellem klassens forældre indbyrdes og med lærerne om spørgsmål vedrørende børnenes opdragelse og indlæring af sociale kompetencer*
  - *at klassens lærere udnytter de ressourcer, som klassens forældre besidder, i undervisningen*

### **Fra fælles ansvar til fordeling af ansvar**

Den dialogbaserede partnerskabsmodel som der er udfoldet i F2000 og DISKO rapporten modgås af en anden logik året efter i et initiativ som undervisningsministeriet sammen med kommunernes landsforening stod for. Det sker i år 2002, ca. 1 år efter Fogh Rasmussen regeringens tiltræden. Regeringen og Kommunernes Landsforening blev nemlig enige om at nedsættes en arbejdsgruppe der skulle klargøre ”fordelingen af ansvaret mellem forældre, skole og det øvrige samfund”.

Den forudsætning der lå bag, var antagelsen at ”ansvaret for en række opgaver i forbindelse med børns opvækst og udvikling, der tidligere var forældrenes, i løbet af en årrække af forskellige årsager er blevet samfundets, repræsenteret ved bl.a. skolen, dagtilbud og særlige foranstaltninger”.

På denne baggrund blev der i 2003 nedsat en arbejdsgruppe hvor det i kommissoriet hed at den ”skulle gøre rede for hvordan der (...) er sket en ansvarsglidning fra forældre til skole og det øvrige samfund”. Endvidere skulle gruppen give ”forslag til en klarere rollefordeling mellem forældre, skole og det øvrige samfund i forbindelse med børns udvikling og skolegang” (Kommunernes Landsforening et al: 2003)

Hoveddagsordenen var altså ikke at skabe ”dialog om fællesopgaver”, men derimod at etablere en klar arbejdsdeling mellem skole og hjem, hvor hver part står for sin opgave. Ud fra denne præmis var hovedlogikken i kommissoriet at der var sket en ansvarsglidning og at det var skolen der var blevet påduttet opgaver som rettelig burde tilhøre forældre. For som det hedder som baggrund for nedsættelsen af gruppen så bygger den på en fælles forståelse hos regeringen og KL<sup>41</sup>

(...) gående ud på, at ansvaret for en række opgaver i forbindelse med børns opvækst og udvikling, der tidligere var forældrenes, i løbet af en årrække af forskellige årsager er blevet samfundets, repræsenteret ved *bl.a. skolen, dagtilbud og særlige foranstaltninger*.  
(*Kommunernes Landsforening et al, 2003*)

---

<sup>41</sup> Se også diskussionen af denne rapport hos Birte Ravn

## Faktaboks 2

Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund

**Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet - September 2003:** I rapporten understreges det at der stor forskel på skolens opdragelse og på hjemmets opdragelse – og de to opgaver skal løses hver for sig de to steder, hvis ikke der skal opstå en uklar ansvarsfordeling.

”(der er) en væsentlig demarkationslinje mellem den opdragelse, der foregår i familien (den private), og den opdragelse, der foregår i skolen (den offentlige). Hvis skolen træder hen over denne demarkationslinje, opstår risikoen for en uklar ansvarsfordeling. Fx på den måde, at forældrene forventer sig mere af skolen end den kan og skal indfri. Skolen skal henholde sig, at *dens* opdragelsesfunktion er at opdrage *elever*, og at opdragelse i skolen først og fremmest foregår i form af *undervisning*.

Alt dette løser i sig selv ikke det problem, som nogle lærere giver udtryk for, nemlig at børnene ikke er modtagelige for undervisning. Men det understreger, at lærerne, når de møder disse børn, skal optræde som lærere/undervisere og ikke som forældre. Mao at skolens opdragelse skal orientere sig imod undervisningen.

I forhold til forældrene tydeliggør det, at forældrene har en selvstændig opdragelsesfunktion, som *de* skal løse, og som de ikke kan forvente, at skolen overtager. Det tydeliggør også, at forældrene ikke kan forvente, at skolen opdrager på forældrenes måde, men at skolens opdragelsesopgave skal løses på skolens egne præmisser. (s. 17)”

”Forældrenes ansvar for deres eget barn indgår med særlig vægt i regeringens bestræbelser for at bryde den negative sociale arv. I den forbindelse sættes der fokus på børn og unges fravær i skolen, og det skal sikres, at alle landets skoler får en fast praksis for, hvordan de reagerer på bekymrende fravær (s.6)

## Styrkelse af forældreansvaret

En vigtig del af regeringens retorik om den klare arbejdsdeling består af en forestilling om at forældrene skal ”tage ansvaret på sig” i forhold til deres børns generelle opdragelse – og ikke mindst i forbindelse med deres skolegang, specielt for de grupper der ifølge regeringen ikke i tilstrækkelig grad lever op til deres ansvar som forældre. Det sker først for alvor i forbindelse med regeringens integrationsplan i 2005 (se faktaboks 3) og

følges op af en udredende rapport om forældreansvar, hvor et tværministerielt udvalg fremlægger overvejelser med afsæt i bl.a. engelske erfaringer med parenting orders (forældrepålæg) og parenting programmes (forældreprogrammer) (Rapport om Styrkelse af forældreansvaret. August 2005 )

### Faktaboks 3

Ministeriet for Flytninge  
Indvandrere og Integration



**En ny chance til alle - regeringens integrationsplan Maj 2005**

• **Styrkelse af forældreansvaret:**  
Tilbud om forældreprogrammer til forældre, som ikke lever op til deres forældreansvar, og som for eksempel ikke støtter deres børn i forhold til skolegang og i forhold til at undgå kriminalitet. Forældre, som ikke lever op til ansvaret, skal kunne meddeles pålæg - og de skal kunne trækkes i børnefamilieydelsen, hvis pålægget ikke efterleves.

Loven om øget forældreansvar blev til i socialministeriets regi og markerer en sammenknytning af logikker og procedurer hentet både fra pædagogik, socialpolitik samt den økonomiske sfære, og markerer en yderligere skærpelse af det offentlige i rollen som autoritet i forhold til både børn og deres forældre. Den nye lov sigter nemlig på at (gen)opdrage de forældre der ikke opdrager børnene på de måder som det offentlige system finder passende, og giver bemyndigelser til de offentlige myndigheder som ikke er set før i en dansk sammenhæng til at gribe ind med bl.a. økonomiske sanktioner i form af fratagelse af børnefamilieydelsen.

Formålet med loven er angiveligt ”at yde støtte til udsatte børn og unge ved at stille krav til deres forældre om, at de påtager sig deres ansvar som forældremyndighedsindehavere.” (Socialministeriet 2006 a, s. 1) Ud fra den præmis at forældrene anses som de centrale i børnenes opdragelse og som rollemodeller for dem, er tænkningen at gennem en ændring af forældrenes normer, kan børnenes normer og adfærd også ændres.

For disse forældre er der ikke lagt op til en lige dialog på demokratisk grundlag. Nej, diagnosen er at deres varetagelse af forældreansvaret ikke

er tilfredsstillende og derfor skal de pålægges at foretage bestemte aktiviteter handlinger i forhold til deres barn – såkaldte forældrepålæg. Et forældrepålæg defineres som følger:

Et forældrepålæg er et specificeret, fremadrettet krav om en eller flere konkrete opgaver og pligter, som forældremyndighedsindehaverne skal påtage sig. Et forældrepålæg kræver således konkret aktiv deltagelse fra forældremyndighedsindehavernes side i forbindelse med deres barns udvikling. (Socialministeriet 2006a s. 1)

Og om de sanktioner der kan gøres brug af hvis forældrene ikke lever op til kravene er beskrevet som følger:

Hvis klare informationer viser, at et forældrepålæg ikke er efterlevet, og dette ikke beror på undskyldelige omstændigheder, skal kommunen træffe afgørelse om, at pålægget ikke er efterlevet. En afgørelse om manglende efterlevelse har den virkning, at betingelserne for at få udbetalt børnefamilieydelse ikke er opfyldt. (Socialministeriet 2006a s. 2)

I loven er logikken den at det er forældrenes ansvar at sørge for at deres børn passer skolegangen og at samarbejde om at nå de mål, planer og evalueringer af elevens udbytte af skolegangen, som *skolen* (skolesystemet) har fastlagt. Ud over muligheden for økonomiske sanktioner indføres også forældrekontrakter og forældrekurser. Et begreb som familieklasser er ved at udbrede sig. Det har rod i England, hvor en skole i Marlborough startede klasser hvor forældrene kunne hjælpe til med undervisningen af særligt urolige eller vanskelige børn eller som det også er blevet sagt *børn, der ikke udnytter deres kompetencer i skolen*. Forældre gives herigennem mulighed for at udøve den autoritet, som nogle mener mangler.

Regeringen lægger ikke skjul på at den anser de nye programmer som en slags folkeopdragelse af de forældre der ikke lever op til det forældreansvar som de efter regeringens mening bør. Den løftede og truende pegefinger kommer til udtryk i denne passage i kommentarerne til loven:

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



Forældre pålægges altså i stigende grad personligt og individuelt et ansvar for børnenes manglende oplæring mens de sociale vilkårs betydning nedtones. Den sociale ulighed skærpes herigennem, fordi ansvaret lægges på de enkelte forældres/foresattes evner til og muligheder for at passe og at opdrage barnet.

Det fremhæves flere gange at den nye lov specielt anses som et vigtigt redskab i relation til familier med anden etnisk baggrund end dansk. Og som nævnt var anledningen til loven da også integrationsplanen af 17. juni 2005, som er en aftale mellem regeringen og Dansk Folkeparti og Socialdemokraterne om integrationsplanen. Heri indgår regeringsgrundlagets oplæg om styrkelse af forældreansvaret herunder nedsættelse af en arbejdsgruppe (med kommissorium).

Som påvist tidligere er det de specielle 'problemer' med familier af anden etnisk baggrund der da også stikker hovedet frem mange gange i det omfattende 'inspirationsmateriale'<sup>42</sup> som socialministeriet har offentliggjort i forbindelse med loven. Den 'folkeopdragelse' som regeringen udtrykker ved at "markere samfundets afstandtagen til forældre, der ikke vil påtage sig ansvaret" synes i høj grad at være møntet på forældre med anden etnisk baggrund over for hvilke regeringen ønsker at "synliggøre centrale værdier i det danske samfund samt dette samfunds forventninger til den enkelte familie".

Som jeg indledningsvis omtalte er forældrekontrakten en af de sociale styringsteknologier som staten har introduceret for at fremme den såkaldte ansvarliggørelse af forældre. Jeg fremdrog i den forbindelse et eksempel fra det inspirationsmateriale som socialministeriet (det daværende) i 2006 udformede som tilbud til lokale sociale myndigheder. Med afsæt i et konkret case-eksempel fra materialet påpegede jeg, hvordan der på den ene side blev lagt op til frivillighed og dialog mellem forældre og sociale myndigheder og på siden fra de sociale myndigheders side lå en dagsorden for hvilken retning forældrenes 'udvikling' burde tage. En dagsorden som tydeligvis ikke var til debat (i det konkrete tilfælde var det at lære familien "danske normer").

---

<sup>42</sup> Det såkaldte inspirationsmateriale findes på socialstyrelsens hjemmeside

Denne iscenesættelse af kontrakten som et 'frivillig' tilbud som det kan have negative konsekvenser at sige nej tak til, gennemsyrrer generelt retorikken om forældrekontrakterne sådan som den udfoldes i det hæfte fra det omtalte inspirationsmateriale der overordnet omhandler formålet med kontrakterne (Forældrekontrakter – hvornår og hvorfor? Styrelsen for social Service 2006). Det hedder her:

Borgeren ses som et menneske i sin egen helhed og som en ressource til at håndtere eget liv. Borgeren er specialist på sig selv det vil sige et individ med indsigt, viden og ressourcer til at tage hånd om egne problemer og lægge strategier for eget liv. Inddragelse, ligeværd og ansvar opfattes som væsentlige værdier i det sociale arbejde, og disse værdier er indbygget i forældrekontrakten. (op cit. s. 9)

Her understreges det der i materialet også kaldes empowermentaspektet med en understregning af ligeværdigheden. På den anden side fremgår det andre steder i samme tekst at forældrekontrakten også kan være konstant jura der forpligter forældrene på bestemte måder som betyder at de sættes i en yderst vanskelig situation hvis de undlader at tage mod 'tilbuddet' eller ikke lever op til kontraktens ordlyd. I en anden passus i materialet hedder det således:

Begrebet "forældrekontrakt" har rødder i dansk rets almindelige aftalebegreb. Kontrakten er dermed en bindende, skriftlig aftale og kan anvendes inden for Servicelovens kapitel 8 og 9. (...) forældrekontrakten (kan) anvendes både i relation til rådgivning og vejledning (før SEL § 38) og i forbindelse med foranstaltninger (efter SEL §38) (op cit s 14)

Specielt kan man her bemærke henvisningen til den ændrede status af forældrekontrakten efter at serviceloven i § 38 indførte muligheden for at sanktionere forældre der ikke lever op til deres ansvar som forældre (jf tidligere om lov om øget forældreansvar). Forældrekontrakten er altså for disse grupper af forældre indskrevet i benhård jura om mulige sanktioner i forbindelse med forældreoplæg (eller som det med et lidt blødere ord er formuleret her: "foranstaltninger").<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> I loven om social service § 38 hedder det, at "kommunen skal undersøge barnets forhold med henblik på en vurdering af, om der er behov for at iværksætte foranstaltninger i forhold til barnet og/eller familien (...) Undersøgelsen skal resultere i en begrundet stillingtagen til, om der er grundlag for at iværksætte foranstaltninger og i bekræftende fald hvilke. Det kan fx være et forældreprogram efter lov om social service § 40 eller et forældreoplæg efter forslaget § 41 a.

I relation til forestillinger og retorikker om skole hjem samarbejde er det nye altså at kontrakter med sociale myndigheder i kombination med loven om øget forældreansvar forpligter nogle af forældrene til at 'samarbejde' på bestemte måder med skolen – med trussel om sanktioner hvis de ikke lever op til dette 'samarbejde' (primært i form af økonomiske sanktioner ved bortfald af børnefamilieydelse). I omtalte tekst formuleres dette på den måde at det "nye" er at samarbejde mellem "myndighed og familie" ved indførelse af forældrekontrakten indeholder "konsekvenser". (s 4)

### **Styrkelse af fagligheden**

Et andet mantra i regeringens retorik er styrkelse af fagligheden. Det indgår som en central ingrediens i Undervisningsministeriets lancering af elevplanen og den begrundes med, at den skal styrke det der omtales som en af hovedhjørnestenene i skole-hjem samarbejdet, nemlig de "regelmæssige samtaler mellem skole og hjem". Det omtales som "hensigtsmæssigt", at elevplanen - eller lærerens udspil hertil - forelægges for eleven og forældrene umiddelbart forud for en sådan skole-hjemsamtale. For, som det hedder "Herved sikres det, at skole-hjemsamtaler tager udgangspunkt i en konkret beskrivelse af elevens aktuelle faglige niveau".

Med disse formuleringer synes der ikke at være levnet meget plads til en faglighed der bygger på det selvforvaltende og selvfremstillende barn. Det er læreren der meddeler sig til forældrene om barnet, mens barnet selv stort set ikke er tildelt nogen aktiv rolle. Ydermere ligger det i elevplanens design, at den kan blive et disciplineringsinstrument af både forældre og barn. For de "aftaler" som forældrene indgår (bliver tvunget til at indgå) som forældreplæg (jf. senere om loven om øget forældreansvar) kan skrives ind i elevplanen. I Bekendtgørelsen står nemlig at planen kan indeholde (§3 stk.4)

Aftaler om, hvordan forældre i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet mv. (Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen, Undervisningsministeriet 2006)

Når man dertil betænker at elevplanen får karakter af en journal der fx skal fungere som udveksling mellem institutioner (fx ved skoleskift), så

rejses det en række spørgsmål om ejerforhold, retsstilling og styring mv. i trekanten barn, forældre, skole (det offentlige). I statens egen retorik er det også italesat, at det er et juridisk dokument hvor forældre (og børn må man formode) kan klage over det, der står i elevplanen. På borgerservice (det offentliges officielle borgerservice på internettet) står bl.a. om elevplaner:

Hvis du vil klage over resultatet af en test eller oplysningerne i en elevplan, kan du henvende dig til skolelederen. Er du utilfreds med lederens afgørelse, kan du klage til din kommune inden fire uger efter du har modtaget afgørelsen.

Denne juragørelse af skole-hjem relationen indebærer at 'barnets læring' er blevet til et produkt (vare, serviceydelse) som læreren suverænt meddeler sig om til forældrene der i rollen som (for)bruger kan klage over produktet, men som undervejs – i tilblivelsen af produktet – synes at være tildelt meget perifer rolle i udformningen af det.

Jeg omtalte tidligere hvordan forestillingen om et ligeværdigt partnerskab kan tage to former: a) ud fra konsensusrationalitet hvor forældre og skole (lærere mv) har et fælles ansvar for alle forhold knyttet til barnets læring 2) ud fra forestillingen om opdelingen af skolens hhv. hjemmets opgaver i en dobbelt varegørelse hvor forældrene 'leverer et 'undervisningsegnet' barn til skolen tilsvarende leverer den et faglig kompetent barn tilbage til hjemmet ud fra markedsløstik.

Den omtalte juragørelse af elevplanen (og af relationen mellem skole og forældre) lægger i høj grad op til den sidstnævnte opfattelse.

I det hidtidige analyse fokuseret primært på de centrale politiske niveauer, herunder ikke mindst tekster fra ministerierne. Der er imidlertid andre vigtige aktører. De forskellige kommunale policies vil jeg følge op i forbindelse med det videre arbejde. Afslutningsvis vil jeg i dette kapitel rette blikket mod Skole og Samfund fordi denne forening gennem de sidste 15-20 år har været en central medspiller på policies inden for skole hjem relationen. Jeg vil argumentere for at forestillingen om det ligeværdige partnerskab har kendetegnet foreningens retorik, og at de to ovennævnte opfattelser har været – og stadig er - på banen, dog med en tendens til at den sidstnævnte kommer til at stå stærkere og stærkere.

## Skole og Samfund og det ligeværdige partnerskab

I det indledende afsnit påviste jeg hvordan Skole og Samfund allerede i hæftet fra 1991 om skole-hjem samarbejdet (Undervisningsministeriet 1991) var en central medspiller i udformningen af den statslige tekst inden for området. Og mens regeringen i de senere års retorik primært har italesat 'problemerne' med de såkaldt resurssvage forældre, så kan Skole og Samfund ses som et organ der har fået lov tale de såkaldt resurss stærke forældres sag. Foreningen har nemlig hele tiden været talerør for de aktive og resurss stærke forældre og har i mange år benyttet ordet *partnerskab* om den relation som samarbejdet mellem skole og hjem skal bygge på, og i den retorik man har benyttet har man insisteret på at dette partnerskab skulle være ligeværdigt. Jeg har allerede vist hvordan denne tanke blev udfoldet fra starten af 1990'erne i forestilling om konsensusbaseret dialog (bl.a. gennem spillet *DIALOG* (Skole og Samfund 1988). Som jeg skal vise i det følgende er ideen om det ligeværdige partnerskab ikke blevet forladt, men det har i de senere mere og mere blevet påvirket af forestilling om et 'partnerskab' der indoptager tanker om markedsgørelse, kontraktliggørelse og opdeling af ansvar mellem skole og hjem, og dermed at bragt sig (mere) i overensstemmelse med de dominerende retorikker i den første uddannelsespolitik. Det er sket gradvist siden år 2000. Og startede med en lovprisning af konsensus-tanken og den reformpædagogiske inspirerede opgør med "tankpasserpædagogikken".

Det skete kort før Fogh Rasmussen-regeringens tiltræden hvor foreningen blev tildelt en central rolle af Undervisningsministeriet til at formidle resultaterne fra det stort anlagte udviklingsprogram F2000 der netop havde partnerskabsmodellen og dialogen som centrale fortællinger.

På dette tidspunkt var F2000 netop blevet afsluttet. Det fandt sted i årene 1998-2000 og involverede et stort antal udviklingsarbejder. Det var et samarbejdsprojekt mellem Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Danmarks Læreforening.

Folketinget vedtog at indsigter og erfaringer skulle videreføres i en "folkelig dialog og debatkampagne" under navnet "Den fælles folkeskole". Foreningen Skole og Samfund fik 6 millioner for at gennemføre kampagnen for Undervisningsministeriet i årene 2001-2003 og foreningen annoncerede at "debatten skulle foregå via så mange medier som muligt: på lokale

møder i skoler og kommuner, på konferencer, i medierne og på internettet” (Kleo 2004, s. 13).

Kampagnen startede netop som Fogh Rasmussen regeringen tiltrådte. Måske derfor fik den ikke noget stort gennemslag, blandt andet fik kampagnen yderst begrænset omtale i pressen, og en planlagt afsluttende national konference blev aldrig gennemført.<sup>44</sup> Men alligevel – eller måske netop derfor - er kampagnen interessant at se nærmere på. Den var nemlig båret af et syn på folkeskolen (og dens udviklingsbehov) som på centrale punkter var en videreførelse af 1990’ernes skolepolitik bl.a. som den er udmøntet i skoleloven af 1993. Dette syn ligger meget tæt på de synspunkter som jeg fremanalyserede fra Undervisningsministeriets hæfte ”Skole-hjem samarbejde” (Undervisningsministeriet 1991). Men kampagnen satte sine aftryk, bl.a. gennem en debatside som Skole og Samfund oprettede på internetadressen [www.skoledebat.dk](http://www.skoledebat.dk) (stadig tilgængelig dec. 2007). På hjemmesiden er der en programagtig tekst hvor der henvises til læringssynet i den daværende skolelov (af 1993).. Her knyttes tanken om det dialogbaserede partnerskab sammen med et læringssyn der fokuserer på barnets egen aktivitet, her kaldet ”det moderne læringssyn”. (Se faktaboks 4)

#### **Faktaboks 4**

##### **Skole/hjem-samarbejde – hvorfor er det nødvendigt?**

Folkeskoleloven slår i sin formålsparagraf fast: "Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevens tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling."

Denne formulering er ikke udtryk for et tilfældigt pædagogisk modelune, men den har sit udspring i hele det syn på læring og undervisning, der er indlejret i loven, og som efter de seneste justeringer af loven fortsat er gældende.

Det traditionelle undervisningssyn (den såkaldte "tankpasserpædagogik"), som stadig ikke er ganske udryddet i folkeskolen, går ud på, at læreren er den aktivt handlende, mens eleven passivt modtager viden fra læreren. Undervisningsformen er klasseundervisningen, hvor læreren formidler sin viden til en stor gruppe børn på en ensartet måde. Den enkelte elev må tilpasse sig denne form for massekommunikation, og forældrenes rolle er i det store og hele at se passivt til fra sidelinien og at sørge for, at eleverne tilpasser sig skolens undervisning.

<sup>44</sup> I en efterfølgende evaluering hedder det ”Debat- og dialogkampagnen har haft meget begrænset gennemslagskraft på den nationale pressedagsorden - og denne form for debat og dialog derfor ikke er slået igennem” (Kleo, 2004:5). En del af gennemgangen i det følgende bygger på rapporten fra Kleo (2004)

Det moderne læringssyn, som er det bærende i folkeskoleloven, tager afsæt i opfattelsen af eleven som et selvstændigt individ.

Barnet er selv en aktør, og læring finder sted i et aktivt samspil mellem lærer og elev. Det enkelte barn anskues som et helt individ, og skolen er kun én af de aktører, der spiller en rolle for dette individs udvikling.

Det samspil, der foregår mellem forældre og barn i hjemmet er en anden vigtig faktor, som former barnets udvikling, og derfor er det afgørende vigtigt, at skole og hjem spiller sammen for at nå det fælles mål: at sikre barnets tilegnelse af kundskaber, arbejdsmetoder og færdigheder.

Forældrene er ikke blot passive tilskuere til de processer, der foregår i skolen, men ses i loven som vigtige medspillere.

*(Tekst fra kampagnen "den fælles folkeskole" (2001-2003))*

I denne programmatisk tekst genfindes dialogtanken hvor forældre og lærere/skole (ideelt set) indgår i et partnerskab med *fælles ansvar* for at løse en *fælles opgave*. (Skole-hjem samarbejde hedder da også i mange engelsktalende lande home-school-partnership). På skoleplan udmøntes denne model i, - stadig ideelt set – at forældre i skolebestyrelser indgår som ligeværdige kvalificerede repræsentanter for forældregruppen (og lokalsamfundet) for at deltage i løsning af en fælles opgave: styringen af skolen, og skabelsen af læringsmiljø for børnene. I relation til det enkelte barn går partnerskabsmodellen på at forældre og lærere sammen har et *fælles ansvar* for barnet og dets opdragelse og læring. I denne model er det altså to ligeværdige parter der – stadig i princippet - mødes og løser den fælles opgave, dvs. at forældrenes stemme skal "høres" også når det handler om hvordan undervisningen skal tilrettelægges og fagligheden forvaltes, og tilsvarende er opdragelsen af børnene også et fælles projekt for skole/lærere og hjem/forældre ja, i denne model vil man ikke have brug for at lave det skarpe skel mellem faglig (ind)læring og opdragelsen af barnet.

Denne tekst på en kraftfuld metafor, tankpasserpædagogik, som op gennem 1990'erne havde en funktion af et fortættet udtryk for "gammeldags" pædagogik der ikke påskønnede børnenes egen aktivitet og frisætning i læreprocesser. Denne metafor var – ligesom metaforen *rundkredspædagogik* – en måde i enkelte ord at "condemns the past". Og der er da også en række eksempler på at ordet *tankpasserpædagogik* er blevet mobiliseret af oppositionen for at vise deres afstand til Fogh Rasmussen regeringens uddannelsespolitik. Således sagde den tidligere radikale under-

visningsminister Margrethe Vestager i 2006 da folkeskolereformen blev forhandlet at regeringens udspil var udtryk for et ”kursskifte fra en progressiv pædagogik, der sætter eleven i centrum, til en autoritær tankpasserpædagogik, der sætter det faglige stof i centrum” (Folkeskolen ”På vej mod en boglig skole” 3.2.2006.)

Retorikken om det ligeværdige partnerskab genfindes i 2007 hos Skole og Samfund, mens opgøret med tankpasserpædagogikken er forsvundet og insistering på barnets egenaktivitet er yderst nedtonet. I et såkaldt holdningspapir fra 2007 fra *Skole og Samfund (Forældrene og skolen – sammen når vi længere)* hedder det at skole-hjem samarbejdet skal bygge på ”et partnerskab, der udspringer af en ligeværdig og gensidigt forpligtende dialog om hele skolens virksomhed”.

Den gode, ligeværdige dialog består i, at både forældre og skole opfylder de gensidige forpligtelser, som de er enige om fører frem mod målet: at give barnet den bedst mulige undervisning. (Skole og Samfund 2007)

Også i relation til den enkelte elev er det forestillingen at partnerskabsmodellen skal gøre sig gældende ved at forældrene indgår i ”fælles målfastsættelse af de faglige mål:

Den gode skole/hjem-samtale består af en fælles målfastsættelse: hvad er det, eleven skal lære? En fælles vurdering af, om målene blev nået, og en diskussion af eventuelle problemer. Den gode skole/hjem-samtale kan tage udgangspunkt i et samtaleblad, som barn, forældre og lærere har udfyldt på forhånd, og som måske har været diskuteret med læreren i en elevsamtale og med forældrene derhjemme. (op. cit )

Ud fra partnerskabsmodellen opfordrer foreningen i samme publikation da også til at lærere gør op med den gammeldags forståelse af skoleklassens private rum og i stedet lader forældrene være med til at ”formulere overordnede undervisningsmål og emner”. Og i et netop udsendt debathæfte *Børnenes læring*, Skole og Samfund (2007b) foreslår foreningen en holdningsændring i skole-hjem samarbejdet ved at der indgås et partnerskab mellem skole og hjem for at støtte børnenes læring for at udnytte ”det kolossale potentiale, der gemmer sig hos børnenes forældre”.



Ovenstående formuleringer kan ligne tidligere tiders retorik om det konsensusbaserede ligeværdige partnerskab. Men ændringer kan også registreres, fx den skæbne som er spillet *DIALOG* ser ud til at skulle lide. Som tidligere omtalt udformede foreningen dette spil for snart 20 år siden. Det fik som tidligere vist en omfattende omtale i Undervisningsministeriet hæftet om Skole hjem samarbejde i 1991.



Under revision

(Fra annonce på Skole og Samfunds hjemmeside november 2007).

Dette spils meget konkrete udmøntning af så at sige at spille om hvad der kan/skal være indholdet i skolens undervisning i et spil som inddrager både lærere og forældre var en både konsekvent og radikal udmøntning af den konsensusbaserede partnerskabsmodel, og var gennem mange år ganske udbredt i det danske skolevæsen. I det aktuelle klima er det imidlertid spørgsmålet om ikke denne opfattelse trods alt er for meget på kollisionskurs med den faglighedsretorik som regeringen har lanceret. Det er svært at se hvordan lokal dialog om fagenes indhold kan forenes med Bertel Haarder&co's faglige og kulturelle oprustningsretorik. I den er det nemlig den centralt styrede skoleinstitution der suverænt fastsætter de overordnede faglige mål. Måske derfor er spillet ikke bare "midlertidigt udsolgt", men det er også annonceret at der kommer en ny udgave som er "under revision" i forhold til den tidligere.

Den faglighedsretorik som kendetegner regeringens seneste udspil er da heller ikke *Skole og Samfund* fremmed. I foreningens udformning finder man den tæt knyttet sammen med en *forbrugerretorik*, hvor børnenes skolegang og deres læring opfattes som et 'produkt' der skal være tydeligt og klart beskrevet så forældrene ved hvilken vare de får. I foreningens holdningspapir fra 2007 (Skole og Samfund 2007a) er der således en beklagelse over at det frie skolevalg ikke bare vanskeliggøres af resurse-mæssige grunde (som bl.a. består i at der i praksis mange steder er luk-

ket for optag på populære skoler fordi det er fyldt op med de 'lokale' fra distriktet), men også at det kan være svært at gennemskue hvad den enkelte skole kan tilbyde. Derfor mener foreningen at alle kommuner bør forpligtes til at sørge for at forældrene har et reelt frit valg mellem skolerne i kommunen. De skriver:

Den enkelte skole må fremstå med en klar profil og en ordentlig "varedeklaration", så forældrene kan træffe deres valg på et så reelt grundlag som muligt. De kvalitetsrapporter, [se om kvalitetsrapporter i faktaboks 5 NK] som skolerne og kommunerne er pligtige at lave fra 2007 og fremefter kan være et godt udgangspunkt for en sådan "varedeklaration". (Skole og Samfund 2007a)

Selvom ordet varedeklaration her er sat i citationstegn, så er retorikken umiskendelig farvet af forbrugerretorikken, og foreningen bakker hermed også op om den logik og faglighedsforståelse der ligger i de såkaldte kvalitetsrapporter (se Faktaboks 5).<sup>45</sup> Men det er ikke bare for skoleinstitutionen som helhed foreningen lader forbrugerretorikken komme til orde, også i forhold til det enkelte barn udfolder den forbrugerretorikken. Det hedder i holdningspapiret:

Skolens kerneydelse er undervisning, og den vigtigste evaluering, der finder sted i skolen er derfor (selv)kontrollen af, om udbyttet af den leverede undervisning nu også har været som forventet. I denne evaluering spiller forældrene en central rolle. (op.cit.)

I denne retorik er det ikke forældrenes rolle som 'dialog-partnere' der er i fokus, men derimod deres funktion som nogen der er med til – eller i det mindste får indsigt i – kontrollen af "udbyttet af den leverede undervisning", og specielt fremdrager foreningen den netop indførte elevplan som et godt middel:

Elevplanerne skal rumme en sammenfatning af de obligatoriske elevtest, som læreren anvender som et redskab til at finde ud af, hvor den enkelte elev har sine styrker og svagheder. På baggrund heraf kan lærer, forældre og elev sammen opstille læringsmål for eleven og diskutere, hvilke opgaver hver part skal løse for at nå målene. (op.cit.)

---

<sup>45</sup> Denne fokus på uddannelse som forbrug markerer en skærpelse af en logik der kendes allerede tilbage fra 1980'erne

## Faktaboks 5

### Faktaboks: Kommunale kvalitetsrapporter om folkeskolen

Kravet om kommunale kvalitetsrapporter for den enkelte folkeskole er indeholdt i folkeskoleforliget af 2006. I omtalen fra Undervisningsministeriet fra januar 2006 hed det:

”For at tydeliggøre det kommunale ansvar for folkeskolen skal den enkelte kommunalbestyrelse udarbejde en årlig kvalitetsrapport, som skal indeholde en status for kommunens skolevæsen. Rapporten skal blandt andet vurdere skolernes faglige niveau i forhold til resultaterne fra de obligatoriske nationale test samt skolernes evalueringspraksis. Hvis kvalitetsrapporten viser, at det faglige niveau på en skole ikke er tilfredsstillende, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handlingsplan med henblik på at genoprette kvaliteten på den pågældende skole. Undervisningsministeren vil følge og vurdere udviklingen i kvaliteten i folkeskolen og kan pålægge kommunalbestyrelsen at udarbejde en handlingsplan i tilfælde af vedvarende dårlig kvalitet. ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk))

Denne lov giver kommunen mulighed for at gribe ind over for den enkelte skole, og endvidere giver den staten mulighed for at gribe ind over for den enkelte kommune. I pressemeddelelsen omtaler undervisningsminister Bertel Haarder disse muligheder for indgreb på følgende måde

”Jeg håber ikke, det bliver nødvendigt at gribe ind. Det bedste værn mod øget central styring er en stærk, lokal ledelse. Men vi har kunnet se, at der er behov for en præcisering af ansvaret og for, at der fra nationalt niveau vejledes mere om kvalitetssikring og kvalitetsudvikling rettet mod kommunerne” (Bertel Haarder, pressemeddelelse 25. januar 2006, [www.vum.dk](http://www.vum.dk))

I bekendtgørelse nr 162 af 22/02/2007 er kravene præciseret. De første rapporter skal udarbejdes for skoleåret 2006/2007 (Skolerne skal aflevere til kommunen med deadline 15 oktober 2007 – og skolerne skal udforme samlet rapport ved årsskiftet og fremsende til ministeriet)

Folkeskoleforliget indeholdt endvidere etableringen af ”Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen” ([www.skoleraadet.dk](http://www.skoleraadet.dk)) Det er et organ der bl.a. skal følge og vurdere folkeskolen faglige niveau og den pædagogiske udvikling, bl.a. på baggrund af kvalitetsrapporterne

## Opsummerende om Skole og Samfund som medspiller på den politiske scene

Foreningen Skole og Samfund benytter sig i skrivende stund (2007) af to – i hvert fald tilsyneladende – modsatrettede retorikker. Den ene er *retorikken* om det dialogbaserede partnerskab der forudsætter en forestilling om et fælles ansvar og løbende dialog mellem skole og hjem som bygger på ideen om et fælles ansvar der indebærer at forældrene er inviteret med til at drøfte det faglige indhold og undervisning og tilsvarende er skolen også inviteret med til at opdragelsesmæssige forhold kan drøftes i fællesskab. Den anden er *forbrugerretorikken* der som afsæt har en forestilling om at skolen leverer et ”færdigt produkt” som forældrene kan vurdere som en hvilken som helst anden vare. Varen er i dette tilfælde deres egne børns skole og deres læring, herunder ikke mindst den faglige del som den kan identificeres igennem elevtest.

Jeg har gjort noget ud af analysen af Skole og Samfund dels fordi foreningen i det aktuelle politiske spil er tildelt en relativ central rolle som forældrenes talerør, og dels fordi foreningen – om end i en tilpasset form – viderefører en retorik som ikke bare har stærke historiske rødder i en dansk kontekst, men som stadig i nogle miljøer synes at have karakter af ”kulturel selvfølgelighed”.

## Konkluderende

Dette kapitel bærer titlen fra Dialogspil til forældrekontrakt. Som titlen markerer, er der over de sidste 15-20 sket en ændring af de sociale teknologier der i policy-tekster fremhæves som de efterstræbelsesværdige, og samtidig har der også fundet en ændring sted af de dominerende retorikker. I hele perioden har det begreb der udnævnes skole-hjem samarbejde imidlertid primært været opfattet som en relation mellem de voksne i hhv. skoleinstitutionen og i/fra hjemmet

Tre temaer påkalder sig opmærksomhed i den videre behandling af temaet:

- a) det fraværende barn i retorikken om skole-hjem relationen
- b) den faktiske differentiering i forældregruppen og den nye retorik som deler forældrene i om den 1) lever op til deres forældreansvar 2) den der ikke gør

c) retorikkernes og de anbefalede sociale teknologiers indflydelse på praksis

## Referencer

- Andersen, Niels Åkerstrøm (2003): Borgernes kontraktliggørelse, København: Hans Reitzel.
- Brembeck, H., Johansson, B., & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the nordic welfare societies.*
- Cederstrøm, J (1989) *Samtalen i skolen*
- Elias, Norbert ((1939) 1978): The History of Manners - The Civilizing Process: volume I New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. In: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds). The Foucault Effect. Studies in Governmentality. Chicago, University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1988): Technologies of the Self. In: Martin L.H., Gutman H, Hutton, P.H. (eds): Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Haarder : Folkeskolen er for slap Berlingske Tidende 20.2.2005
- Kampmann, Jan (2003): Barndomssociologi - fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. I: Dansk Sociologi, nr. 2, s. 79-93.
- Krejsler, John (red) (2004): Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker. København. Hans Reitzel.
- Kryger, N (2005): Børn og unge som pædagogisk projekt : i et pædagogisk antropologisk perspektiv . I: John Krejsler, Niels Kryger og Jon Milner (red.), Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Kryger, N (2004). Childhood and New Learning in a Nordic Context. I: Helene Brembeck, Barbro Johansson, Jan Kampmann, (eds) Exploring Nordic Childhoods (s. 153-176). Roskilde. Roskilde Universitets Forlag .
- Kryger, N (2007) "Firing a national canon pedagogy against the global challenge - questions of pedagogy in Denmark". Copenhagen: Danish University of Education Press. I: Kryger, N., and Ravn, B. (eds) *Learning beyond cognition* (s. 75-94)
- Laclau, E, 1996, "Why do empty signifiers matter to politics?" i E Laclau, *Emancipation(s)*, Verso, London: 36-46
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of few mundane artifacts. In: Bijker, W.E. & Law, J (Eds.). *Shaping technology/Building society. Studies in sociotechnical change.* Cambridge, MA: The MIT press.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, culture, and activity: An international journal* 3 (4).
- Marcus, George (1995): Ethnography in/out the Worlds system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. I: Annual Review of Anthropology. Nr. 24, s. 95-117
- Moos, L (2007) Sociale teknologier: Kampen om dannelse (tjek)
- Rose, N 1999: Powers of Freedom. Reframing Political Thought. Cambridge University
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): Diagnosis I-III. København. DPI's forlag

- Skovgaard, C og Brogaard, J (2006): Rift om rollerne – sproglig dominans og rollefordeling i skole-hjem-samtaler. Unge Pædagoger nr. 6 2006.
- Wright Susan (2005): "Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy. I: Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Wright, Susan & Cris Shore (1997): Policy - a new field of Anthropology. I: Anthropology of Policy. London. Routledge.

### *Rapporter*

- Kleo, (2001) Evaluering af DISKO - Dialog i skolen: Udvikling af samarbejdsformer mellem forældre og skole - Et fælles projekt mellem Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund samt Undervisningsministeriet (Lise Tingleff Nielsen). CVU Storkøbenhavn
- Kleo (2004) Debat- og Dialogprogrammet "Den Fælles Folkeskole" - *Erfaringer og Perspektiver (Af Peter Bacher, Helle H. Bjerregård, Jørgen Brems, Niels Clemmensen, Bodil Høyer Damsgaard)*. CVU Storkøbenhavn
- Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet (2003): Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund
- Skole og Samfund (2007a) Forældrene og skolen – sammen når vi længere)
- Skole og Samfund (2007b) Børnenes læring
- Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund Undervisningsministeriet (2001): Det gode skole/hjem samarbejde
- Skole og Samfund: Spillet DIALOG (adskillige udgaver siden 1988)

### *Avisartikler*

(er angivet løbende i teksten)

### *Lovgivning, handleplaner mv*

- Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund Undervisningsministeriet (2001): Det gode skole/hjem samarbejde
- Undervisningsministeriet (1991) Skole hjem samarbejdet.
- Socialministeriet (2006a) Orienteringsskrivelse om lov om ændring af lov social service og lov om en børne-familieydelse (Styrkelse af forældreansvaret)
- Socialministeriet (2006b) Forslag til Lov om ændring af lov om social service og lov om en børnefamilieydelse (Styrkelse af forældreansvaret)
- Socialministeriet (2006c) Vejledning om styrkelse forældreansvaret
- Socialstyrelsen (2006): Case 1 - Dansk/udenlandsk familie (fra inspirationsmateriale om forældrekontrakter – <http://www.servicestyrelsen.dk/wm139661>)

**Ida Wentzel Winther**

**'Skole-hjem samarbejde'  
– en pudsigt betegnelse**

Delprojekt i forskningsprojektet: Skole-hjem samarbejde som  
kulturel selvfølgelighed

*For tiden er der stor begejstring for 'skole-hjem samarbejde'. Men hvem samarbejder? Hvad samarbejdes der om? Måske er det allerførste problem selve betegnelsen 'skole-hjem samarbejde'.*

I folkeskolens formålsparagraf § 1 står der, at "Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling". Dette samarbejde går under betegnelsen 'Skole-hjem samarbejde', og i disse år forstås det som grundlæggende, centralt og indiskutabelt. At der skal samarbejdes mellem skole og hjem opfattes i dansk skoletradition som en selvfølge. Intentionerne er ofte gode, engagementet højt både hos lærerne og forældrene. Men bag denne selvfølgelighed og i dagens offentlige debat og politiske udspil på området lurder imidlertid frustrationer, ofte udløst af manglende klarhed om, hvilke beføjelser hvem har, og hvad hensigten med samarbejdet er.

I mange år har jeg mit forskningsområde været 'hjem'. Jeg har arbejdet med begrebet såvel som fænomenet, og bl.a. set på hvordan vi i vores samtid bruger hjem som reference i alle mulige sammenhænge, bl.a. i forhold til skolen.<sup>46</sup> Det er fra dette perspektiv mit bidrag skal ses. Selve betegnelsen 'skole-hjem samarbejde' er pudsigt og har længe undret mig, da jeg ikke ved, hvordan en idé som 'hjem' tilskrives et handlingspotentiale.

### **Betegnelsen**

Lad mig starte med at se lidt grundigere på semantikken. Betegnelsen består af fire dele. 1) Skole, 2) -, 3) hjem og 4) samarbejde. Skole og hjem knyttes sammen af en bindestreg, hvorefter ordet samarbejde følger. Det fremstår som en konstatering, at skole og hjem samarbejder. Der står ikke, at de *skal* samarbejde, *forventer* eller *ønsker* at samarbejde. Men blot AT der samarbejdes! Min simple pointe er, at terminologien 'samarbejde' åbner for misforståelser. For er det klart for enhver, hvem der egentlig samarbejder? Hvem skole og hjem er? Hvad der henvises til? Er der tale om organisationer, bygninger eller mennesker? Om forældre eller skolens daglige aktører – børnene og lærerne? Hvorfor benyttes 'hjem', når der i Folkeskolelo-

---

<sup>46</sup> Ida Wentzel Winther (2006): *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. DPU's forlag



ven refereres til 'forældre'? Er hjem og forældre da det samme? Er elev og barn? Og hvad betyder '-', som er sat imellem 'skole' og 'hjem'. Basalt set er det vel bare et grammatisk tegn, som binder to begreber sammen, som ellers ikke hører sammen. Tegnet kan altså læses som sammenbindingsmarkør, men også en modstandsmarkør, et hvilepunkt eller pege på en ubeskrivelighed. Så måske er dette lille tegn det mest centrale for at forstå, hvad der er på færde, og hvem der skal samarbejde.

### **Forskellige agenter og referencer**

Betegnelsen 'skole-hjem samarbejde' bruges som fælles betegnelse over en række forhold, som jeg herunder vil ud-differentiere, i håb om at få tydeliggjort, hvor mange forskellige agenter, der faktisk er på spil:

For *det første* indgår den ubestemte form 'skole' og 'hjem' i den overordnede betegnelse. Til 'skole' knyttes en række love og bekendtgørelser, som skal sikre kundskaber og dannelse. Skole er en overordnet størrelse, uden kød og blod, men med intention og lovgivning om en bestemt villen. 'Hjem' er en idé, der er indskrevet i det pågældende lands kulturhistorie. Hjem er på samme måde som 'skole' ikke ét bestemt sted. Modsat 'skole' er der ikke knyttet paragraffer og bekendtgørelser til det. 'Hjem' er ikke en juridisk størrelse, men er en række ikke-fast definerede forestillinger om omsorg, familie, bolig, sprog og identitet. 'Hjem' henviser ikke primært til kategorien 'forældre'. Forældre indgår i hjemmet, som det konkrete sted, i familien – men hjem som sådan er mere end forældre. Det er primært en idé og en norm.

*For det andet* er der 'Skolen' og 'hjemmet' i den bestemte form ental, som henviser til konkrete steder. Skolen er den enkelte skole, med elever, skoleleder, lærere og øvrige ansatte. Her ankommer både børn og voksne hver dag. Man har man timer, frikvarterer. Der lugter der af kridt, madpakker og skolemælk. I skolen findes der nedskrevne regler. Der er vedtægter, forskellige råd for både børn, ansatte og forældre. Procedurer, møder og skemaer. Hjemmet er boligen for hin enkelte, hvori en række ting foregår. Man sover, spiser, snakker, laver lektier, prutter, ser tv, snakker, drømmer osv. Der findes masser af fastlagte måder at gøre hjemmet på. Nogle er udtalte, andre ikke, men ikke egentlige vedtægter. Hjemmet er i høj grad et sted, som reguleres af retfærdighed, rimelighed, vaner og lyster, glæder og sorger (Winther, 2006). Hjemmet bebos af indi-

vider. Det kan bestå af en enkelt person, af familier – kernefamilier eller sammenbragte familier. Nogle er store, andre familier ganske små. I Danmark i dag er børnefamilien heterogen, og 'hjemmet' er for mange børn placeret flere steder. Et hos mor, et andet hos far. Uanset hvordan det fungerer, så er hjemmet alle steder taktilt og knyttet til en bolig og en familie.

*For det tredje* så foregår samarbejdet på mange måder. Det orienteres mod de mere fælles forhold på skolen, hvor bl.a. skolebestyrelserne er et organ. Det udgår fra skoleleder eller klasselærer til alle forældre på én årgang og/eller i én specifik klasse. Det forhandles mellem skolelederen og de respektive lærere (Bjerg&Knudsen 2007). Primært er det *lærerne*, der samarbejder med *forældrene* om barnets skolegang. Dette gøres på forskellige måder bl.a. til forældremøder, via breve, sedler, e-mails og til skole-hjem samtaler. Førhen hed slige samtaler konsultationer. Her konsulterede man lærerne for at få barnets tilstand som elev diagnosticeret. Nu mødes man for at samtale og derved samarbejde om elevens skolegang fagligt såvel som socialt.

*For det fjerde* er der tale om et forhold mellem et barn og nogle voksne. I hjemregi mellem *barn* og forældre, i skoleregi mellem *elev* og lærer. I skolekonteksten er *elev* den centrale, det er dette subjekt, der skal eleveres og udvikles (Kryger&Ravn 2007). Som elev/barn er man aktør i egen læreproces; men på trods af ideen om *ansvar for egen læring*, så opfattes eleven ikke rigtig som værende i stand til selv at tage ansvaret, hvilket ses i formålsparagraffen som fastslår at skolen sammen med forældre skal "fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejds-metoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling" (§1).

I 2005 og 2006 kom der krav om, at alle elever skal have en skriftlig elevplan.<sup>47</sup> I denne lovbekendtgørelse står der, at en elevplan er en "betegnelsen for et eller flere fysiske eller elektroniske dokumenter, der udarbejdes på en folkeskole om hver enkelt elev, og som opfylder de i lov om folkeskolen (herefter loven) og denne bekendtgørelse opstillede krav til indholdet" (§ 1 stk. 2). Ifølge § 2 *Stk.* 3. skal elevplanen "styrke samarbejdet mellem

---

<sup>47</sup> Jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændres til § 1 i lov nr. 313 af 19. april 2006 og ved lov nr. 572 af 9. juni 2006

skole og hjem. Den indgår i den regelmæssige *underretning* af eleven og forældrene om elevernes udbytte af skolegangen, jf. lovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side” (min kursivering). På baggrund af disse bekendtgørelses-formuleringer står det klart, at samarbejdet har én retning: Fra skolen til forældrene og hermed også eleven. Lærerne underviser og evaluerer, forældrene underrettes og forventes at støtte op. Eleven skal dermed gerne blive forbedret. Der skal åbenbart en kontrakt til før den forpligter. Skolen er defineret ved, at nogen vil noget med nogen, og nogen også vil noget med sig selv. Samarbejdet fremstår som en underretning, og eleven skal opfylde sin plan, som er blevet kontraktliggjort. John Krejsler beskriver i artiklen ”Elevplanen mellem refleksion og kontrol” (2007), hvordan elevplanen er en social teknologi, som på en gang er indskrevet i en individualiserings- og en faglighedsdiskurs. I kontrakterne og elevplanerne kan forskellige former for adfærd, som enten skal fastholdes eller ændres blive nedfældes som milestones, som så eleven skal forholde sig til, mens man som elev går i skoler og ’gør’ skole, og derhjemme når man er barn sammen med forældrene.

### **Hvorfor ’hjem’?**

Konkret foregår samarbejdet i flere måder:

- 1) Sociale arrangementer for klassens, hvor forældrene er de aktive i planlægning og afholdelse. Lærerne deltager nogle gange. Det kan foregå både på skolen og i andre fysiske omgivelser. Begrundelsen for dette samarbejde er vigtigheden af det sociale liv i klassen.
- 2) Faglige fælles arrangementer, så som forældremøder. Disse er primært arrangeret af lærerne. De foregår på skolen, ofte i klasselokalet. Oftest uden elever.
- 3) Faglige møder med enkelte elever og dennes forældre. Foregår primært på skolen. Forældre indkaldes med eller uden børn. Det kan både være med lærerne, skolens SSPK-personale eller med skoleledelsen. I denne afdeling ligger skole-hjem samtalerne.
- 4) Evt. møder mellem skoleleder og elev, eller skoleleder, elev og forældre. Disse møder er primært i forbindelser med konflik-

ter hvor klasselæreren har behov for at inddrage en øvre agent. (Kofoed 2004, Knudsen 2007)

- 5) Samarbejdet mellem lærer og elev. Foregår på skolen, i klasseværelset og gennem korrespondancer på mails, blogs og portefolier.

Det meste af dette samarbejde foregår på skolen og er defineret af lærerne med forældrene som modtagere. Jeg undrer mig over, hvor 'hjem' kommer ind. Reelt har det intet med hjem at gøre. Hverken med ideen om hjem eller det konkrete hjem. Hjemmet som hjemlig arena er ikke med i denne kontekst. Konteksten er skolens. Det er skolens rum, det primært foregår i, og til dette rum inviteres forældrene/barnet. Ved at benævne det 'skole-hjem samtale' indikeres det: at hjem er en homogen størrelse, at hjem er dem, der bor derhjemme, at hjem er det samme som forældrene, og at forældrene bor sammen eller i hvert fald arbejder sammen om barnet. Men hvorfor skal 'hjem' trækkes ind i dette samspil? Samtalerne og det meste af samarbejdet foregår mellem lærerne og forældrene med eleven som omdrejningspunkt. Hvorfor ikke blot fastholde, at det er forældrene, der skal være bindeled mellem eleven og skolen. Hjemmet er tavst, men bruges mest af alt som det genkendelige – det velkendte, det hyggelige og det hjemlige.

### **Samarbejde?**

Det hævdes, at der er tale om et samarbejde, altså en arbejden sammen om eleven eller barnet (alt efter hvilken arena vi befinder os på). Trods den gode intention opstår der frustrationer, som bl.a. drejer sig om, at nogle forældre tager ordet 'sam-arbejde' for bogstaveligt. Førhen havde læreren og skolen en autoritet (De Coninck-Smith 2000, Bjerg&Knudsen 2007). De to verdener var adskilt, og hvis forældrene kom på skolen, var det for at blive underrettet. I dag forholder det sig anderledes, hvilket dog ikke betyder, at asymmetrien er væk. Selv om samarbejdet og samarbejdsrelationerne kan *synes* mere synkront, er der *ikke* tale om et ikke-magtfyldt rum. Magtanvendelsen overfor både forældre og elever er ikke nyt historisk set; men det nye er, at det indskrives i en samarbejdsterminologi.

Det fremhæves ofte (fx Politiken 4/9-07<sup>48</sup>), at de lærerne føler sig nedvurderet og at jobbet har mistet sin prestige. At lærerne føler sig underlegne overfor en ofte bedre uddannet og bedre aflønnet forældre-flok end de selv er. Forældre af i dag har store ambitioner på deres prinsers og prinsesses vegne, og det er de ikke bange for at give udtryk for. Og skuffes man, flytter man bare sit barn til en privatskole. Truslen om fravalg er konstant. Det er muligt at spørge kritisk til skolens og lærernes måde at drive skole på. Men trods de latente trusler om fravalg er det skolen, der sidder med og på magten angående det enkelte barn/elev. Og for barnet kan forældrenes spørgen eller ikke helt gnidningsløse 'samarbejdsform' opleves som pinlig, især jo ældre de bliver, og jo mere de selv ønsker at forvalte deres skolegang. Det er eleven, der dagen derpå skal være i klassen og have læreren. Rummet er skolens, og det er heri forældrene foretager hit-and-run aktioner. Hvorvidt der høres på eleven i de mere formelle samarbejdsrelationer er der sat spørgsmålstegn ved. Bl.a. viser cand. mag Christine Skovgaard og cand.mag. Julie Brogaard i deres speciale "Rift om rollerne" (2005), at børnene stort set ikke kommer til orde. Lærerne taler hovedparten af tiden - og forældrene resten. Ud over hvem der taler i de sparsomme minutter, der er afsat, har både lærere og forældre en tendens til at skøjte hen over de faglige problemer, som barnet måtte have i skolen. Ofte spørger læreren eleven, og forældrene svarer på barnets vegne (Kryger&Ravn 2007).

Hvis man ikke vil samarbejde eller hvis kontrakten ikke overholdes, kan det få økonomiske konsekvenser. Den nye lov (§ 41a i Lov om Social Service, trådte i kraft 1. juli 2006) gør det muligt at pålægge forældre at gennemføre særlige handlinger i forhold til deres børn, hvis disse ikke følger deres skolegang, begår kriminalitet eller har alvorlige adfærds- eller tilpasningsmæssige problemer. Forældrene kan bl.a. pålægges at følge barnet i skole eller til fritidsaktivitet for at sikre fremmøde, deltage i forældremøder, deltage i et forældreprogram, familieklasser mm (Knudsen 2007). Sanktionen, hvis forældrene ikke vil 'samarbejde', er fx et stop i

---

<sup>48</sup> Lærernes fornemmelse af at blive underkendt tematiseres i flere af de mundtlige beretninger ved Lærerforeningernes generalforsamlinger. Bl.a. af kredsformand Anne-Dorte Kern fra Solrød Lærerforening 2007 (<http://www.srlf.dk/default.asp?kategori=6f&id1=128>) og af Torben Møller Petersen, Østfyns Lærerkreds ved generalforsamling i 2005. ([http://www.kredskontoret.dk/sider/Generalforsamling\\_2005.htm](http://www.kredskontoret.dk/sider/Generalforsamling_2005.htm)). Se også artiklen "Lærernes deroute". Politiken 4/9-07 af Nils Groes, hvori omdømme, image, frafald på seminarierne, lønniveau, sygefraværet for faggruppen listes.

udbetalingen af børnefamilieydelsen. Hvordan samarbejdet reelt kan foregå, når der lige bagved ligger trusler og økonomiske sanktioner kan man i hvert fald stille spørgsmålstegn ved. Men at straffe forældrene hvis barnet ikke kommer i skole eller hvis forældrene forhindrer barnet i at modtage undervisning er ikke en ny praksis i Danmark (Coninck-Smith 2000). Det nye er, at det kontraktliggøres og indskrives i en samarbejds-terminologi.

## **Konklusion**

AT der skal samarbejdes er, som skrevet, lovbeftet. Skolen kræver deltagelse og ansvaret placeres hos forældrene. Det synes, som om der er to strømme løber side om side. Den ene taler begejstret om samarbejdet fx *Skole og Samfund*<sup>49</sup>, den anden problematiserer eller påviser modsigelser fx forskningsprojektet "Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølghed" ved DPU.

Min intention med denne artikel er at vise, at selve titlen 'Skole-hjem samarbejde' åbner for en række uklarheder. Pointen er enkel: Der henvises til 'hjem', selv om 'hjem' intet har at gøre i et konkret samarbejde mellem aktører af kød og blod. Hjem er en idé, en kulturel forestilling, og de konkrete hjem - hjemmene i ubestemt flertal er såre uhomogene. Der refereres til forældre, som var der ligeledes tale om en homogen størrelse, og forældre og hjem fungerer næsten som synonymmer. Spørgsmålet er, om der bare er tale om en sproglig pudsighed, som jeg fokuserer for meget på, eller om det faktisk får sociale konsekvenser.

Med henvisning til mit øvrige forskningsarbejde omkring hjem og hjemmet, så vil jeg hævde, at der er tale om mere end 'bare' ordknuder. Hjem er en af de tunge kulturelle kæphester eller dispositiver. Vores forestilling om hjem er på en og samme tid in- og ekskluderende. Der henvises indirekte både til hverdagslivet og de kulturelle forståelser af, hvordan vi agerer og deltager, samtidig med at det er en idé og en forestillingsgenerator. Er man en del af denne forståelse og referenceramme, er det uproblematisk at genkende det, og derfor nemmere at agere indenfor rammen. Men gør man ikke det, kan denne ikke-aktør-rettede betegnelse forekomme indforstået og ekskluderende. Førhen var det godt at komme

---

<sup>49</sup> Jf. temanummer <http://www.skole-samfund.dk/sw1108>

fra et hjem med klaver. Borgerskabet selvgivne idealer er i dag blevet middelklassens, og fordringen om et klaver væk, men hjem står stadig. Oven i købet udmøntet og indskrevet i en samarbejdsterminologi.

## **Referencer**

- Andersen, Niels Åkerstrøm (2003): *Borgernes kontraktliggørelse*, København: Hans Reitzel Forlag.
- Bjerg, Helle og Hanne Knudsen (2007): "Uden straf, ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer". In *Magtballader*. Red. Jette Kofoed og Dorte Staunæs. DPU's forlag.
- Brogaard, Julie & Christine Skovgaard (2005): "Rift om Rollerne". Speciale. Københavns Universitet.
- Coninck-Smith, Ning de (2000): *For barnets skyld*. København: Gyldendal.
- Nielsen, Mie Femø (2004): "Under vejr med sig selv: organisationers identitet og selvfremsstilling i interaktion med deres stakeholders". In *Spin, selvfremsstilling og samfund : public relations som reflekterende praksis*. Samfundslitteratur.
- Knudsen, Hanne (2007): "Familielassen". In: *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Red. Leif Moos. Dafolo.
- Krejsler, John (2007): Elevplanen mellem refleksion og kontrol. In: *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Red. Leif Moos. Dafolo.
- Kryger, Niels & Ravn, Birte (2007): "Skole-hjem samarbejde: for barnets bedste". In: *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Red. Leif Moos. Dafolo.
- Kryger, Niels, Birte Ravn, Charlotte Palludan, Karen Ida Dannesboe (2008): "Projektbeskrivelse for skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed". "http://www.dpu.dk/site.aspx?p=7650. DPU
- Ravn, B. (2005b) An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of Family-School-Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. In Martinez-Gonzales, R-A et al *Family-School Community Partnerships Merging into Social Development*. GrupoSM, Oviedo, Spanien
- Winther, Ida Wentzel (2006): *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. København: DPU's forlag.

**Charlotte Palludan**

**Når 0.klasses elever skaber  
skole-hjem relationer**

Delprojekt i forskningsprojektet: Skole-hjem samarbejde som  
kulturel selvfølgelighed



## Indledning

En af skole-hjem forskningsfeltets grand old ladies Joyce Epstein, USA, konstaterede til en forskningskonference på Cypren i august 2007, at børn altid profiterer af skole-hjem samarbejde. Som pædagogisk-antropologisk barndomsforsker syntes dette udsagn at være problematisk. Det må altid være et empirisk spørgsmål om børn profiterer eller snarere begrænses, når voksne agerer i børns interesse. Jeg tænker især på, hvorvidt de voksnes handlinger giver børn muligheder for at øve indflydelse på eget liv. Spørgsmålet er om og hvordan børn i de specifikke skole-hjem kontekster, der undersøges, har mulighed for at positionere sig selv som deltagere, der kan høres? Jf. FNs børnekonvention, artikel 12. Børn er ikke blot et produkt af andre menneskers handlinger, hvilket jeg hørte lå implicit i Joyce Epsteins tilgang. Derimod er børn deltagere, der investerer deres forskellige ressourcer i praktiske strategier og positionerer sig derigennem forskelligt i hverdagens interaktioner. Børns konkrete og forskellige ressourcer, strategier og positioneringer er både sammenhængende med børns position i den generationelle orden og børns ulige positioner i de øvrige dominansstrukturer eks. køns- og klassestrukturer. På baggrund af disse overvejelser har jeg stillet følgende empiriske spørgsmål:

*Hvordan og under hvilke betingelser deltager børn i 0. klasse i (re)produktionen af relationer mellem skole og hjem? Hvordan positionerer 0. klasses børn sig selv og andre; og hvordan bliver de positioneret af andre i den proces, hvor skole og hjem relateres til hinanden?*

Spørgsmålene søges besvaret gennem et antropologisk feltarbejde blandt 5 familier, der bor i samme lokalområde og alle har det til fælles, at et barn af familien er begyndt i skole i august 2007. Børnene går i den samme skole, men i 3 forskellige klasser. De 5 børn er henholdsvis 2 piger og 3 drenge. Et barn bor sammen med sin mor. Et andet barn bor primært sammen med sin mor og sine to store søskende, men er også hos sin far jævnligt. To børn bor sammen med deres mor og far og lillebror. Det sidste barn bor sammen med sin mor og dennes mand. Dette barn besøger også sin far jævnligt. Jeg kommer som antropolog i de fem familier, hvor børnene udelukkende eller primært bor. Jeg mødes med familierne i sfo'en, vi følges hjem og tilbringer eftermiddagen samt den første del af aftenen sammen. Skal familierne til møder eller arrangementer på skolen

følges jeg med dem derhen og deltager som en del af deres familier. Derfor er jeg af og til i skole med børnene, hvor jeg også har lejlighed til at tale med børnenes lærere. Hovedvægten er imidlertid på hjemmene og skole-hjem relationen studeres således først og fremmest fra hjemmenes perspektiv. Gennem min deltagelse i familiernes hverdag og mine samtaler med børn og forældre søger jeg viden om, hvordan relationen mellem skole og hjem etableres over tid og især hvordan børnene indgår i denne etablering. Feltarbejdet strækker sig frem til juni 2008 og først derefter kan jeg give svar på de stillede empiriske spørgsmål. I denne artikel vil jeg derfor ikke gå ind i empirien, men derimod skitsere det teoretiske afsæt for undersøgelsen og bruge denne skitse som et udgangspunkt for konkretiseringer af undersøgelsesspørgsmålene.

Den korte version af det teoretiske afsæt er som følger: skole-hjem relationer (re)produceres af børns, deres familiers, deres læreres og andre aktørers lokaliserede praktikker. De følgende sider er derfor et forsøg på at redegøre for, hvad jeg forstår ved *lokaliserede praktikker*.

## **Praktikker**

Mennesker er i verden som kroppe, der medierer mellem subjekterne og verden (Gebauer & Wulf, 2001). I forlængelse af dette udsagn følger, at praktikker er kropslige, hvilket inkluderer så vel følelser og tanker som sanselige perceptioner og manifestationer. Gennem at lytte, observere, føle, dufte og tænke og ved at lave lyde, se ud og udtrykke følelser og tanker skaber aktører specifikke skole-hjem interaktioner og (re)producerer derigennem skole-hjem relationer. Denne teoretiske forståelse af socialt liv generelt og skole-hjem relationer specifikt kalder på etnografisk feltarbejde, fordi etnografisk feltarbejde er karakteriseret ved forskerens tilstedeværelse i felten og ansigt-til-ansigt møde med de mennesker, hvis liv undersøges (Gupta & Ferguson, 1997; Hastrup, 1994). Etnografisk feltarbejde som metodisk approach er ikke bare adekvat men nødvendig, når jeg vil studere interaktioner mellem kroppe, der tænker, føler og performer.

Tænkende, følsomme kroppe, der performer, er i meget vid udstrækning orienteret af praktisk sans. Praktisk sans er et resultat af sociale erfaringer, der ændrer sig over tid i takt med aktørernes forskellige livsbaner, som følger af forskellige positioner i dominansrelationerne (Bourdieu,

1990). De vedvarende og varierende hverdagsprocesser, hvor skole-hjem relationer (re)produceres er med andre ord – i dette teoretiske perspektiv – konstitueret af forskellige og ulige kropslige praktikker, der ikke først og fremmest følger regler, planer eller specifikke mål. I stedet kan disse kropslige praktikker, i vid udstrækning, rekonstrueres som habituel orienterede praktikker uden eksplicit grund eller bestemt intention, men ikke desto mindre fornuftige og regelmæssige praktikker, der former den praktiske logik i det sociale rum skole-hjem relationer udgør.<sup>50</sup> Min bestræbelse på at forstå og forklare de processer, hvor skole-hjem relationer (re)produceres er derfor en bestræbelse på, at forstå og forklare skole-hjem relationernes praktiske logik. Denne bestræbelse kræver langvarig tilstedeværelse i felten samt teoretiske og analytiske begreber, der kan åbne og skabe mening i det empiriske materiale, der følger af feltarbejdet.

### **Socialt lokaliserede praktikker**

Alle praktikker, inklusiv de praktikker, der konstituerer skole-hjem relationer, er lokaliseret socialt i de samfundsmæssige dominansstrukturer (Bourdieu, 1994). Strukturer der samtidig vedligeholdes og udfordres samt forandres af disse praktikker. Klasse, køn og etnicitet er væsentlige at nævne i den forbindelse, da det er de dominansstrukturer, socialforskningen i omfattende grad har beskæftiget sig med. Når det kommer til barndomsstudier er det ikke mindre væsentligt at minde om generation, som en samfundsmæssig dominansstruktur. “Children’s place thus becomes, to a great extent a matter of their relative status in the generational order of socio-cultural transmission in which they, as juniors, are incorporated into the society under the guidance of various senior carers or educators” (Olwig & Gulløv, 2003:2). Det er derfor afgørende at erkende og tage i betragtning i såvel det empiriske som analytiske arbejde, at de konkrete praktikker på en vis måde er uundgåelige. Børn, forældre og lærere gør, føler og tænker, hvad der er muligt og nødvendigt at gøre, føle og tænke fra deres specifikke positioner (Callewaert, 1999). De har realitetssans, som Bourdieu ville sige. Heraf følger, at det, i bestræbelsen på at forstå de observerede processer, er vigtigt at rekonstruere de specifikke sociale positioner og relationerne mellem disse positioner i det undersøgte

---

<sup>50</sup> Habitus er af Pierre Bourdieu blevet defineret som et system af varige og overførbare dispositioner, der integrerer alle forudgående erfaringer og fungerer som en opfattelses-, vurderings- og handlingsmatrix, der muliggør opfyldelsen af en uendelig variation af opgaver. Bourdieu, 1994: 91. Habitus kan således bruges til at beskrive, hvordan sociale aktører som forældre og børn gennem deres deltagelse i det sociale liv tilegner sig et sæt af kropsligt indlejrede tilbøjeligheder til at handle og opfatte ting på bestemte måder.

felt. I den konkrete undersøgelse af skole-hjem relationer er generations- samt køns- og klassestrukturer på den analytiske dagsorden. Erkendelsen af, at praktikker er social lokaliseret, fører også til at spørge, hvordan børnene (og de øvrige aktører) manipulerer og udfordrer dominansstrukturerne? Ikke mindst generationsforholdet. Og spørge hvordan sættes generation, køn og klasse i spil, når børn (og øvrige aktører) deltager i skole-hjem interaktioner og praktiserer skole-hjem relationer? På denne baggrund kan følelser, tanker og sanselige manifestationer begrebsættes som performativ politik eller hverdagslivets mikropolitik (Law, 2005; Skeggs, 1999). Med andre ord søger jeg også at forstå og begribe børns (og andre aktørers) kropslige praktikker som bestræbelser på og investeringer i, at få indflydelse på og magt til at manipulere med den sociale sammenhæng, de er lokaliseret i og skaber skole-hjem relationerne indenfor.

## **Ting**

Bruno Latour og hans hybridbegreb, med hvilket han ligestiller humane og ikke-humane aktører i netværk af socialt liv, har inspireret mig til at tilføje fysiske ting til kroppe, når jeg definerer og studerer praktikker (Latour, 1992 og 1999). Latour hjælper mig til at erkende, at ting er uafhængige aktører, som vi deler livet med. Som Inge Mette Kirkeby, en dansk arkitekt, har skrevet i sin afhandling er det ikke revolutionerende at understrege, at fysiske omgivelser som ting og arkitektur rammesætter menneskelige handlinger, men den moderne diskurs har gjort det svært at verbalisere og begrebsliggøre dette, hvilket hænger sammen med skellet mellem det objektive og det subjektive (Kirkeby, 2007:141). Ting er i denne diskurs blevet reduceret til “invisible and faithful tools, as the determining superstructure and as a projection screen” (Latour, 1996:235). Latour og hans kollegaer tilbyder en anden approach, hvor (subjekt og objekt, det abstrakte og det konkrete) kroppe og ting er relateret i komplekse og forgrenede netværk. Latours kollega John Law udtrykker pointen på denne måde: “Analytically what counts as a person is an effect generated by a network of heterogeneous, interacting, materials (...) people are who they are because they are patterned network of heterogeneous materials (...) So the analytical question is this: Is an agent an agent primarily because he or she inhabits a body that carries knowledge, skills, values, and all the rest? Or is an agent an agent because she inhabits a set of elements (including, of course, a body) that stretches out

into the network of materials, somatic and otherwise, that surrounds each body? (Law, 2007:4).

Jeg vil illustrere ovenstående pointe om, at ting og kroppe danner komplekse forgrenede netværk, der konstituerer hverdagslivet, gennem en empirisk beskrivelse af interaktioner mellem skole/børnehave og hjem, hvor jeg inkluderer humane så vel som ikke-humane aktører. Det empiriske materiale stammer fra mit seneste feltarbejde i en katalansk skole, hvor jeg lavede feltarbejde i Parvulari (klasser for de 3 årige, 4 årige og 5 årige) i foråret 2007 og fra mit Ph.d. feltarbejde, der foregik i en dansk børnehave, i 2002. Jeg håber beskrivelsen illustrerer, hvordan ikke bare kroppe, men også ting er væsentlige dele i de sociale netværk, der konstituerer skole-hjem relationerne.

Der er adskillige interaktioner mellem Parvulari/børnehave og hjem i de spanske og danske børnefamiliers hverdagsliv. En type interaktion foregår, når forældrene afleverer barnet til børnehaven eller skolen og når de henter dem igen. Hjemmene er til stede i form af forældrenes kroppe, som lyder, ser ud og bevæger sig på forskellige måder, men de er også til stede som ting der importeres fra hjem til skole eller børnehave. I den danske kontekst er det regntøj, legetøj og madpakker, der typisk importeres. I den katalanske kontekst er det først og fremmest en bata og en tovalló (Tavallóen, er en stofhagesmæk, der anvendes, når børnene spiser mad i kantinen). En bata er en kittel, som ifølge lærerne ”sikrer at børnenes tøj ikke bliver beskidt, når de arbejder i skolen”. For mig – den nytilkomne – symboliserede bataerne, allerede inden jeg hørte lærernes forklaring, at børnene er en slags arbejdere, hvilket stod i kontrast til min oplevelser fra den danske børnehave, hvor børn i samme alder er legende, som jeg ser dem. Dette fremgår også af, at det er legetøj de bringer med ind i institutionen. Interaktioner mellem skole/børnehave og hjem, inkluderer tillige eksport af ting fra skole/børnehave til hjemmene. I begge kontekster bringer børnene beskidt og vådt tøj med hjem. I den danske børnehave bringer børnene også dagligt tegninger, perleplader etc. fra børnehave til hjem. I den katalanske kontekst bliver børnenes arbejdsprodukter som eksempelvis selvportrætter og en projektrapport om dem selv og deres familie overleveret til forældrene af lærerne på årets sidste skoledag eller ved den forudgående udstilling af børnenes værker. På samme tid overleveres lærernes skrevne evalueringer af børnene i en lukket konvolut, en-

ten direkte eller med børnene som postbude.<sup>51</sup> Skrevne papirer om det individuelle barn er meget sjældne elementer i netværket af relationer mellem børnehave og hjem i den danske kontekst. Det kan forekomme i forbindelse med specifikke børn, der har særlige behov. Mundtligheden i kommunikationen mellem skole og hjem indgår som væsentligt element i relationer der i høj grad synes at være personlige, medens de skriftlige henvendelser i den katalanske skole er ikke-human aktør i en relationsform, der snarere kan beskrives som saglig.

Jeg finder, at mine erfaringer fra tidligere feltarbejder understøtter La-tours pointe om, at ikke bare kroppe men også ting gør en forskel i socialt liv. Derfor ønsker jeg at inkludere dette perspektiv, når jeg i det aktuelle forskningsprojekt studerer hvordan 0. klasses elever deltager og positionerer sig selv og andre i de processer, hvor (re)produktion af skole-hjem relationer foregår.

Når jeg spørger, hvordan børn (og andre aktører) performer og positionerer sig mikropolitisk i mødet mellem skole og hjem spørger jeg samtidig, hvordan ting tager del som aktører i de konkrete situationer, hvor der både opbygges en praktisk sans for logikken og etableres særlige begivenheder og kampe, der tilsammen konstituerer relationerne mellem skole og hjem? Hvordan er tøj, skoletasker, madpakker, bøger, breve, telefoner, cykler, computere etc. aktører i den proces, hvor skole-hjem relationer (re)produceres?

### **Materielt lokaliserede praktikker**

Jeg har allerede ovenfor været inde på materialiteten i termer af ting som et afgørende element i socialt liv. Jeg må imidlertid udfolde mig mere om denne vinkel, da jeg refererer til et bredere begreb om materialitet, når jeg adresserer praktikker som materielt lokaliseret. Jeg inkluderer nemlig hele den fysiske omverden, hvor hverdagsliv finder sted. Denne brede tilgang er på linie med den antropologiske tradition og feltarbejdsmetoden. Antropologien har altid inkluderet materialiteten, i bred forstand, i studierne af det sociale. ”Det empiriske objekt er mere end de mennesker, der findes i felten, og deres indbyrdes relationer. Det er også hele den fysiske og materielle verden omkring dem. Denne materialitet har altid

---

<sup>51</sup> Pedro Silva, portugisisk skole-hjem forsker, har mere indgående diskuteret fænomenet: børn som postbude mellem skole og hjem. Silva, P., 2007.

været en del af "felten" og den har givet sig markant udtryk i de antropologiske tekster (...) Om det er arktisk eller tropisk, barfjeld eller regnskov, en børneinstitution eller et laboratorium, så sætter det fysiske rum sine spor i fællesskabet, ikke blot som bagtæppe for det sociale liv, men som en aktiv del af det" (Hastrup, 2003:16). Faktisk inkluderer Latours begreb om det ikke-humane også arkitektur og andre former for materialitet, men jeg finder hans empiriske analyser og teoretiske konstruktioner i særlig grad er orienteret mod at forstå tingenes betydning (Latour, 1996) og i mindre grad reflekterer betydningen af det fysiske rum og arkitekturen. Inge Mette Kirkeby har med inspiration fra Latour og på basis af empirisk materiale fra danske folkeskoler udviklet 5 forskellige analytiske begreber, som retter sig mod at forstå og forklare kompleksiteten af skolearkitektur og skoleliv. Jeg finder, at begreberne kan favne såvel de materielle skolebygninger, hjem forstået som materialitet og den materialitet, der strækker sig mellem skole og hjem og dermed også hverdagsliv i bredere betydning end skoleliv. Begreberne er: det sociale rum, handlingens rum, det adfærdsregulerende rum, det betydningsbærende rum og det stemte rum (Kirkeby, 2006). Med begrebet det sociale rum giver Inge Mette Kirkeby mulighed for at tematisere, hvordan materialiteten strukturerer mødet med den anden og samler fællesskabet. I dette tilfælde mødet og fællesskabet mellem skole og hjem. Handlingens rum lægger op til at belyse hvordan materialiteten faciliterer specifikke skole-hjem aktiviteter og hvordan materialiteten ændres i kraft af de humane aktørers praktikker. Det adfærdsregulerende rum er et begreb, der retter mit blik mod materialiteten som kontrollerende og styrende i forhold til de konkrete interaktioner mellem skole og hjem. Det betydningsbærende rum har Inge Mette Kirkeby udviklet for at begribe, hvordan materialiteten er dannende, hvilket i mit projekt vil sige dannende for børn og andre aktører i skole-hjem relationerne. Dannelsen sker gennem, at materialiteten udtrykker holdninger og er metaforisk. Endelig er det stemte rum den begrebslige indgang til at sætte fokus på materialiteten som et sanserum og en gestus til børn og de øvrige aktører. Jeg forventer, at disse begreber som reflekterer, hvordan materialitet og socialitet er sammenflettet kan blive meget frugtbare og bidrage til at begribe kompleksiteten, når jeg forsøger at rekonstruere, hvordan børns (og andre aktørers) deltagelse og positioneringer i skole-hjem relationer er materielt lokaliseret.

Materialitet må i mine øjne forstås som både magtfuld og dynamisk. Denne forståelse er parallel med min forståelse af socialitet dominans-strukturer, som jeg ovenfor beskrev som magtfulde betingelser, der konstrueres, manipuleres og udfordres af børn (og andre aktører). I forlængelse heraf finder jeg det på den ene side fornuftigt, at rekonstruere skolearkitekturen og skolens ting, hjemmets materialitet og den materialitet der strækker sig mellem skole og hjem som magtfulde subjekter, der strukturerer praktikker. Kristian Larsen, dansk uddannelsesforsker, der arbejder i et Bourdieusk univers, har i sine hospitalsstudier vist, hvordan specifikke handlinger er forbundet til specifikke rum eller hvordan specifikke rum genererer specifikke aktiviteter og undertrykker andre aktiviteter, skruer op for specifikke verbale temaer og skruer ned for andre temaer. Han kalder det ad-hoc pædagogik, der har sin oprindelse i hospitalsbygningens ting og arkitektur (Larsen, 1999). På den anden side eller samtidig er det væsentligt at huske, at kroppe, der indgår i netværk med ting, jf. Latour, medierer mellem subjekter og den sociale samt materielle verden og at steder bliver til gennem praksis (Rodmann, 2003:207). De medierende kroppe ved, hvad de forventes at gøre, fordi der er en korrespondance mellem sociale, materielle og mentale strukturer, som Bourdieu formulerer det (Bourdieu, 1990), men de medierende kroppe kan også være mikropolitiske og dermed tilbøjelige til at dekonstruere, udfordre eller ændre de materielle lokaliteter gennem at indgå i komplekse og for-grenede netværk med ikke-humane aktører. Heraf følger at de steder, hvor (re)produktionen af skole-hjem relationer er lokaliseret, ikke er "inert containers. "They are politicized, culturally relative, historically specific, local and multiple constructions" (Rodman, 2003:205). I forlængelse af disse overvejelser følger mindst 2 interessante spørgsmål:

Hvordan strukturerer de materielle rammer de involveredes sans for skole-hjem relationer og distributionen af forskellige sanselige manifestationer, følelser og tanker? Hvordan aktiverer, inkluderer og transformerer børn (og andre aktører) materialiteten i de mikropolitiske skole-hjem relationer?

### **Afslutning**

Børns (og andre aktørers) sanselige, følsomme og tænksomme praktikker, (re)producerer, udfordrer og forandrer skole-hjem relationer, når de indgår i komplekse netværk med arkitektur, ting og andre ikke-humane ak-



tører. De er orienteret af mere eller mindre praktisk sans for den logik, der er dominerende i skole-hjem feltet og de er socialt samt materielt lokaliseret. På samme måde, som de øvrige i felten, er feltarbejderen tilstede med hele sin krop, der er sammenfiltret med feltets ikke-humane aktører. Feltarbejderens praktikker er også orienteret af dennes praktiske sans for det givne felt og for det at bedrive feltarbejde ligesom feltarbejdet, hvor reproduktionen af skole-hjem relationer studeres, finder sted socialt og materielt.

Krop og bevidsthed er integreret. Dette har Merleau Ponty lært os for længst (Merleau Ponty, 1997). Det er i kroppen, at bevidsthed forstået som implicit viden og eksplicit forståelse tager form (Hastrup, 1995). Erkendelse er altså en kropslig erfaring og den viden vi skaber er skabt med kroppen som medium. Dette gælder også for den viden, jeg søger at skabe i dette forskningsprojekt. I det videnskabelige arbejde er det ikke alene den tænkende herunder systematiserende og analyserende forskerkrop, der er på job. Nøglen i det antropologiske feltarbejde og deltagerobservation er **tilstedeværelsen** af forskerkroppen, der sanser felten og er sensitiv overfor de mønstre af mentalitet, socialitet og indgår i netværk med den materialitet, som skaber en særlig logik i felten. Det empiriske materiale, jeg er i færd med at producere er, derfor heller ikke alene baseret på observationer og sproglige udvekslinger, men inkluderer tillige den mangfoldighed af sanseindtryk og ”feeling in the body”, der er resultatet af min kropslige tilstedeværelse et bestemt sted og det netværksarbejde jeg indgår i med materialiteten dette sted: Hjemme.

Jeg kan aldrig lægge følelsen af at være hjemme fra mig, når jeg i det nuværende feltarbejde bevæger mig rundt i det specifikke bylandskab bestående af gader, skoler, parker, butikker og hjem. Det er sammenhængende med, at jeg er hjemme, når jeg går eller cykler til og fra feltarbejde i det kvarter, som er mit kvarter, da jeg selv bor der. Følelsen af at være hjemme næres også, når jeg sidder i de børnenes klasseværelser, der lugter og ser ud fuldstændig som mine egne og mine børns klasseværelser. Jeg føler mig hjemme, når jeg som børnehaveforsker følger de børn, der lige har forladt den danske børnehave og de voksne børneklasselærere – der jo i virkeligheden er pædagoger. Ligesom jeg, som mor til to, kan genkende og føler mig hjemme i den situation forældrene befinder sig i. Jeg er hjemme i flere betydninger, når jeg er hjemme hos de 5 familier. Dels

er jeg gæst i alle 5 familiers hjem. Dels har jeg i forhold til nogle af familierne en social nærhed forstået som symmetri mellem deres og min sammensætning samt størrelse af kulturel, social og økonomisk kapital. Symmetrien indebærer, at jeg i udgangspunktet er mere umiddelbart tilbøjelig til at vide, hvad og hvordan der kan siges og gøres i hjemmet end i de familier, hvor den sociale afstand er større. Den asymmetri, der altid opstår mellem en forsker og de udforskede og folder sig ud som symbolsk vold (Bourdieu, 1999:609) bliver i de familier, jeg er socialt tættest på – som jeg vil kalde middelklassefamilier - reduceret umærkeligt. Jeg skal mere eksplicit og systematisk arbejde på at reducere den symbolske vold i de familier – som jeg vil kalde arbejderklassefamilier – hvor der er en større afstand mellem vores placeringer i det sociale og kulturelle hierarki. Til gengæld skal jeg i middelklassefamilierne i højere grad bevidst fremkalde metodisk og teoretisk refleksivitet i forhold til de måder at gøre skole-hjem relationer, jeg der kan observere. I de familier, jeg er socialt og kulturelt på afstand af, er behovet for at stille spørgsmål, søge mere viden og reflektere over det sete, mere umiddelbart og påtrængende.

I den klassiske antropologi var et rigtigt feltarbejde karakteriseret ved, at felten og hjemmet var begrebsmæssigt adskilt og distanceret i praksis (Caputo, 2000). Dette feltarbejde, hvor jeg ikke operere i et rum adskilt fra min hverdag, men snarere er hjemme i mange betydninger og dermed også lægger en ny dimension til det netværk af sociale relationer, forpligtelser og viden, jeg allerede har etableret, må vise sig produktiv på en anden måde end det klassiske feltarbejde. Det er min fornemmelse, at jeg kan profitere af, at føle mig hjemme og blive genkendt som hjemmevant i det givne landskab med dets specifikke gader, bygninger, klasseværelser, børneværelser, børnehaver, samtalekøkkener, opgange, indkøbssteder, lugte, lyde og smag samt dets skolepolitik, familiepolitik, historie etc. Jeg har nemlig et indblik og et overblik, der dels giver mig rum for at bruge energien på at komme i dybden og fokusere på detaljerne og på de subtile kvalitative variationer mellem familierne, som kommer til udtryk i deres møde med skolen. Dels gør det de berørte børn og familier tilbøjelige til at give mig adgang til detaljer og subtile variationer, fordi jeg – om end i forskellige grader - er hjemmevant.

## Referencer

- Bourdieu, P. (1990). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1994). De tre former for teoretisk viden. I: Callewaer, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K.A. (Red.), *Bourdieu, P: Centrale tekster inde for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (1994). Socialt rum og symbolsk magt. I: Callewaert, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K.A. (Red.), *Bourdieu, P: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk forlag A/S.
- Bourdieu, P. et al. (1999). *The weight of the world: Social Suffering in the contemporary society*. Cambridge: Polity Press.
- Callewaert, S. (1999). Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin. I: Callewaert, S., *Bourdieu-studier III: Alternative handlings-, kultur- og socialisationsteorier* (s. 81-96). København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Caputo, V. (2000). At "home" and "away". I: Amit, V. (Ed.), *Constructing the field: Ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London og New York: Routledge.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog: Spil, ritualer, gestik*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1997). Discipline and practice: "The field" as site, method and location in anthropology. In: Gupta, A & Ferguson, J (Eds.), *Anthropological locations, boundaries and grounds of field science*. Berkeley: University of California Press.
- Hastrup, K. (1994). Anthropological knowledge incorporated: Discussion. In: Hastrup, K. & Hervik, P. (Eds.), *Social experience and anthropological knowledge*. London: Routledge.
- Hastup, K. (2003). Introduktion. "Den antropologiske videnskab". In: Hastrup, K (Red.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København, Gyldendal.
- Kirkeby, I.M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Larsen, K. (1999). *Praktikuddannels. Kendte og miskendte side*. København: Universitetshospitalernes Center for Sygepleje- og omsorgsforskning.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of few mundane artifacts. In: Bijker, W.E. & Law, J (Eds.). *Shaping technology/Building society. Studies in sociotechnical change*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, culture, and activity: An international journal* 3 (4).
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. *The Editorial Board of the sociological Review 1999*. Oxford and Malden: Blackweel Publishers.

- Law, J. (1992). *Notes on the theory of the actor network: Ordering, strategy and heterogeneity*. Lancaster: Centre for Science Studies.  
<http://comp.lancs.ac.uk/sociology/soc054jl.html>
- Law, L. (2005). Home cooking: Filipino women and geographies of the senses in Hong Kong. In: Howes, D (Ed.) *Empire of the senses: The sensual culture reader*. Oxford/New York: Berg.
- Merleau Ponty, M. (1997). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg/Danmark: Det lille forlag.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). Towards an anthropology of children and place. I: Olwig, K.F. & Gulløv, E. (Eds.), *Children's places: Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Rodman, M.C. (2003). Empowering place: Multilocality and multivocality. In: Low, S.M. & Lawrence-Zúniga (Eds.), *The anthropology of space and place*. Oxford and Malden: Blackwell Publishing.
- Silva, P. (2007). *Children, families, schools and local culture(s): Notes on a complex web*. ERNAPE Conference, Cyprus, 2007
- Skeggs, B. (1999a). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.