



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Pædagoger som forældrevejledere

***Dil Bach, Bjørg Kjær &  
Karen Ida Dannesboe***

Lektorer og phd, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse  
dil@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Siden udbygningen af daginstitutionsområdet i 1960'erne, er der sket en massiv 'defamilisering' i den forstand, at børn i dag tilbringer en stor del af deres barndom uden for familien. Ikke desto mindre bliver forældre betragtet som hovedpersoner i deres børns liv og som hovedansvarlige for barndommens kvalitet, hvilket vidner om en samtidig 'refamilisering'. Baseret på etnografisk feltarbejde i tre daginstitutioner og tilhørende familier, viser vi i denne artikel, at forældre ikke kun holdes ansvarlige for deres børns liv hjemme, men også for pædagogers muligheder for at gøre et godt stykke arbejde med børnene i daginstitutionen. Dette udtrykkes i form af en forventning om, at forældrene "støtter op om" institutionens pædagogiske arbejde. I denne artikel fokuserer vi på pædagoger som forældrevejledere, dels i forhold til at få forældre til at støtte pædagogernes daglige arbejde med børnene i institutionen, dels i forhold til at rådgive om, hvordan man er en ansvarlig forælder, der samarbejder på 'rigtige' måder og stimulerer sit barns udvikling derhjemme. Forældrene modtager velvilligt sådanne råd, da de er meget bevidste om at undgå forskellige risici. Denne risikobevidsthed er ofte indlejret i diagnostiske former, hvilket er med til at gøre forældre meget 'lydige' og positionere pædagoger som forældreskabseksperter.

## Abstract

In Denmark, a process of defamilising has taken place since the expansion of the Early Childhood Education and Care (ECEC) sector in the 1960s, in the sense that children now spend a large part of their childhood outside the family. Nevertheless, parents are still seen as key figures in children's upbringing and as having primary responsibility for the quality of childhood, implying a simultaneous process of refamilising. Based on ethnographic fieldwork in three kindergartens and their families we show that parents are not only held responsible for their children's lives at home, but also for ensuring that ECEC staff have the best possible opportunity to support children's development at ECEC institutions. We analyse how ECEC staff offer guidance on how to be a responsible parent who cooperates in 'the right' ways, and on how to cultivate children's development at home. Parents willingly accept such advice because of a strong risk consciousness embedded in diagnostic forms, positioning ECEC staff as parenting experts.

## Nøgleord

Forældreskab, pædagoger, daginstitutioner, de/refamilisering, diagnosekultur, risikobevidsthed

## Keywords

Parenting, pedagogues, ECEC institutions, de/refamilisation, diagnostic culture, risk consciousness.

---

## Indledning

I disse år er der øget politisk fokus på tidlig læring og daginstitutioners betydning for børns udvikling (Schmidt 2017). Dette fokus bygger bl.a. på økonomen James Heckmans argument om, at investeringer i de helt små børn ”giver et langt større afkast end investeringer senere i livsforløbet” (Heckman, 2008). Det har også givet forøget næring til en såkaldt barndomsdeterministisk tankegang (Furedi, 2002; Bach, 2017). Denne tankegang bygger på et rationale om, at alt væsentligt angående et menneskes liv afgøres i barneårene. Hvis kvaliteten af den tidlige barndom er afgørende for et menneskes liv og i økonomiske termer at blive sund og produktiv, så er daginstitutionens opgave fundamental. Det er tilsyneladende her – og i familien – at grundlaget for alt andet lægges. Et globalt politisk mantra er derfor også, at det er nødvendigt med et velfungerende samarbejde mellem forældre og daginstitution (Bach, 2016). Adskillige studier peger på, at forældre i stigende grad forventes at involvere og engagere sig i deres børns skoleliv (Dannesboe et al., 2012; Akselvoll, 2016), og dette synes nu også at gøre sig gældende i forhold til børns daginstitutioner (Kjær 2003, Schmidt 2017).

Forholdet mellem daginstitutioner og forældre i Danmark må forstås i lyset af velfærdsstatens udbygning af daginstitutionssområdet fra 1960'erne og frem. Med denne udvikling blev institutionaliseret børnepasning så udbredt, at 97,5% af alle børn mellem tre og fem år i dag tilbringer gennemsnitligt 7,5 time dagligt i institution (Gilliam og Gulløv, 2017). Således kan man sige, at pædagoger har overtaget en del af den opdragelsesopgave, som tidligere lå i familien (Rasmussen, 2009), hvilket kan beskrives som en defamiliseringsproces (Ellingsæter og Leira, 2006). Dog er denne centrifugale bevægelse blevet akkompagneret af en stigende politisk interesse i at forbedre opdragelsespraksisserne inden for familien, hvor forældre holdes ansvarlige for dannelsen af fremtidens samfundsborgere (Kryger og Ravn, 2009); med andre ord forekommer der en samtidig refamiliseringsproces (Ellingsæter og Leira, 2006).

Den politiske interesse for familien har frem til midten af 1990'erne primært handlet om at gøre det muligt for forældre at komme på arbejde og sikre børnene en tryk hverdag imens. Med Lov om Social Service fra 1998, Loven om Pædagogiske læreplaner fra 2004 samt Dagtilbudsloven fra 2007 (Kjær, 2003, 2013; Kristensen og Bayer, 2015) sker imidlertid en formalisering af daginstitutionernes indhold gennem stigende fokus på børns læring, og samtidigt bliver der lagt mere vægt på samarbejdet mellem pædagogisk personale og forældre.

Med Socialministeriets evaluering af formålsparagraffen for dagtilbud 2002-2003 blev idealerne, forventningerne og udfordringerne ved forældre-institutions-samarbejdet dokumenteret for første gang (Kjær, 2003). Evalueringen viser, at forældresamarbejde bliver betragtet som afgørende. Den indikerer endvidere, at det ønskede partnerskab er karakteriseret ved stærke idealer om ligeværdighed og konsensus. Evalueringen demonstrerer også, at samarbejdet med forældre i høj grad er farvet af en forståelse af forældre, som enten gode og ordentlige eller dår-

lige og upassende. Denne tænkemåde deles af daginstitutionspersonale, politikere og forældre. Evalueringen viser f.eks., at forældre er meget bevidste om faren ved at blive kategoriseret som dårlige forældre (Kjær, 2003).

Uanset den stigende politiske interesse for forældreskabet, har pædagoger i daginstitutioner længe været optaget af børnenes forældre (Kristensen og Bayer, 2015: 291). Der har altså været fokus på at etablere gode relationer til forældrene, dels i form af et generelt ønske om at bygge bro mellem børns forskellige livsarenaer, dels i form af en specifik indsats overfor udsatte familier. I denne artikel diskuterer vi forholdet mellem forældre og daginstitutioner i en nutidig dansk kontekst og viser, hvordan generelle og specifikke indsatser flyder sammen. Vi har fokus på, hvordan daginstitutionspersonale håndterer forældrene, og hvordan de taler både om og med forældrene. Vi er både interesseret i den vejledning, pædagogerne tilbyder forældrene såvel som forældrenes måde at respondere på denne vejledning. Da der i disse år er en øget politisk opmærksomhed på tidlig læring og skolestart, har vi særligt fokus på overgangen fra daginstitution til skole. Samtidigt skal vi se, at denne overgang indebærer en indsats fra både forældre og pædagoger. Artiklens hovedfokus er således at undersøge, hvad det er pædagoger og forældre mener børn skal lære før skolestart og rolle- og ansvarsfordelingen mellem dem i forhold til denne indsats.

## Teori og metode

For at belyse forældres og pædagogers indsats med at gøre børn parate til skolen, trækker vi på sociologen Anette Lareaus analyse af forskellige opdragelsesstrategier i USA (Lareau, 2003: 161). Lareau mener, der siden 1950'erne er sket en bevægelse væk fra en 'naturlig vækst'-strategi, hvor barnets udvikling anskues som en naturlig proces uden behov for voksenindblanding. I stedet dominerer nu, det hun kalder 'concerted cultivation' eller samstemt kultivering. Dette betegner en målrettet, intens og koordineret indsats mellem familie og uddannelsesinstitution mht. at stimulere børns udvikling og maksimere deres potentiale. Vi sporer en lignende forandring i Danmark, men vi udvider Lareaus begreb til også at omfatte pædagogers vejledning af forældre og forstår dermed kultivering som en mangfoldig proces, hvori pædagoger kultiverer børn såvel som forældre for at få sidstnævnte til at kultivere deres børn på den 'rigtige' måde.

Lareau relaterer også de to opdragelsesstrategier til klasse, hvor arbejderklasseforældre anvender den naturlige vækst-strategi og middelklasseforældre den samstemte kultivering (Lareau, 2003: 1-4). Med en sådan dikotomisk tænkning overser Lareau imidlertid mulige ligheder i opdragelsesstrategier på tværs af klasse (Dannesboe, 2012). Vores undersøgelse peger på, at begge opdragelsesstrategier kan forekomme på tværs af klasse i en nutidig dansk kontekst (Bach et al: under udgivelse). Dermed ønsker vi ikke at ignorere eventuelle klasseforskelle, men vores empiriske materiale viser, at de tilgange til opdragelse, der dominerer samarbejdet mellem forældre og pædagoger i vidt omfang er fælles for forældre

med forskellige socioøkonomiske baggrunde. Ligesom Carol Vincent (2017) argumenterer vi derfor for, at der er sket en "normalisering" af samstemt kultivering i den forstand, at kultiveringsstrategier i en dansk kontekst synes at kendetegne forældre, uanset deres socioøkonomiske baggrund, såvel som pædagoger.

For at undersøge rolle- og ansvarsfordelingen mellem pædagoger og forældre i forhold til kultiveringen af børnene, trækker vi på Parenting Culture Studies (Lee et al., 2014). Inspireret af sociologen Frank Furedi, peger Ellie Lee et al. (2014) på opkomsten af en ny global forældreskabskultur. Denne forældreskabskultur er ud over en barndomsdeterministisk tankegang også præget af en forældre-deterministisk tankegang, hvor alt hvad forældre gør, menes at være bestemmende for deres barns udvikling og fremtid (ibid.). Samtidigt er forældreskabskulturen præget af en omverden, der i stigende grad lader forældre alene med opdragelsen og ansvaret for deres børn, i modsætning til tidligere, hvor opdragelsen var mere kollektivt forankret og et fælles ansvar (Faircloth, 2014: 36). Det fokus der er på forældres centrale rolle i forhold til deres barns udvikling, er forbundet med en inflation af risici, i forhold til hvad der kan gå galt i barndommen. Forældre-determinisme henviser ikke bare til, at forældre opfattes som afgørende i forhold til at skabe velfungerende, fremtidige samfundsborgere, de opfattes også som potentielle risikofaktorer, hvis ikke de opdrager på den 'rigtige' måde. Derved opstår en situation, hvor ekspertviden bliver afgørende for forældreskabet. Kort sagt beskriver de britiske forskere (Lee et al., 2014) hvordan opdragelse er gået fra at være en fælles opgave, til at blive en individualiseret forældreopgave baseret på ekspertrådgivning (Faircloth 2014: 36).

Spørgsmålet er, om de britiske studier overser institutionernes rolle. I hvert fald spørger vi om den forældredeterministiske logik også gør sig gældende i en dansk kontekst, hvor børns liv i den grad er institutionaliseret, ligesom der er en forholdsvis lang tradition for samarbejde mellem forældre og pædagoger. Derfor ønsker vi at undersøge om barndomsdeterminismen er relateret til forældredeterminisme, eller om der snarere er tale om en form for institutionsdeterminisme, dvs. en opfattelse af, at institutionerne må være temmelig determinerende for barndommen, siden små børns liv i høj grad foregår her. Vi undersøger altså, hvorvidt fokus på den tidlige barndom lægger ansvaret for opdragelsen på forældrene, pædagogerne eller begge parter. I det hele taget søger vi at finde ud af, hvad der er på spil i relationen mellem forældre og pædagoger, herunder hvordan en eventuel risikobevindsthed virker ind.

Analysen er baseret på empirisk materiale produceret ved hjælp af etnografisk feltarbejde i tre daginstitutioner i Danmark i 2016-2017. De tre institutioner er placeret i forskellige socioøkonomiske miljøer – et nord for København med mange både velstående og veluddannede forældre, et blandet miljø i København og ligeledes et blandet miljø syd for København. Vi valgte denne spredning fordi vi på forhånd havde læst Lareau og havde en forforståelse om, at der er store forskelle i forældres opdragelsesstrategier og måden pædagoger vejleder forældre i forskellige socioøkonomiske miljøer i forhold til at forberede deres børn på

skolen. Vi fandt også nogle forskelle, men til vores forbløffelse (jf. Hastrup 1992) var lighederne mere iøjnefaldende, og vi har i denne artikel valgt at fokusere på disse ligheder. Samtidigt havde vi på forhånd læst Lee et al's studie og havde en antagelse om, at den forældredeterministiske tankegang måske var mindre i en dansk daginstitutionskontekst, hvor pædagoger dagligt tilbringer mange timer med børnene. At belyse rolle og ansvarsfordelingen mellem forældre og pædagoger samt hvad der er fokus for den tidlige læring, blev vigtigere for os end spørgsmålet om klasseforskelle.

Under feltarbejdet har vi lavet deltager-observation (Hammersley & Atkinson 1995) i både afleverings- og afhentningssammenhænge, til forældrearrangementer, i dagligdagsaktiviteter og mere skoleforberedende aktiviteter samt i skoleparathedssamtaler mellem pædagoger og forældre. Derudover har vi lavet semi-strukturerede etnografiske interview (Spradley 1979) med fyrre forældre samt interviewet og lavet tre workshops for i alt femogtredive pædagoger. Vi har transskriberet alle interviews og analyseret vores empiriske materiale, først via en åben og eksplorativ læsning, og dernæst gennem mere fokuserede, tematiske læsninger.

Der er tale om et kvalitativt studie, hvilket indebærer en udsagnskraft, der ikke baserer sig på simpel kvantificerbarhed men derimod er i stand til at identificere komplekse kulturelle problematikker, som er på spil i hverdagens interaktionsprocesser. Alligevel har studiet generel relevans, da alle danske daginstitutioner er underlagt samme vilkår lovgivningsmæssigt og kulturelt i forhold til at skulle forholde sig til, hvad børn skal lære inden skolestart. Med udgangspunkt i tre specifikke institutioner undersøger vi i detaljer, hvordan konkrete pædagoger og forældre håndterer de lovgivningsmæssige og kulturelle betingelser, værdier, normer og idealer relateret til skolestart. Vi belyser således en generel problemstilling, som er tilstede for alle forældre og pædagoger. Måderne at håndtere dem på vil variere, men problemstillingen er den samme. Vi undersøger altså konkrete eksempler på sådanne håndteringer, som i forskellig grad vil vække resonans hos andre pædagoger og forældre. Vi er således med antropologen Kirsten Hastrups ord optaget af resonans snarere end referens (Hastrup 1998:60) og producerer indsigt snarere end kvantitativt overblik. I det følgende vil vi præsentere denne indsigt og altså vores fund.

## **Det sociale som fokus for tidlig læring**

I danske daginstitutioner retter det kultiverende arbejde med børnene sig overordnet mod det, som pædagogerne betegner som *det sociale* (jf. Gilliam og Gulløv, 2014); dvs. børnenes sociale kompetencer og selvhjulpenhed. Dette er ikke indlysende, da daginstitutioner i store dele af verden er mere fagligt rettede og i mange tilfælde fungerer som en slags førskoler. Ikke desto mindre bør det bemærkes, at pædagogisk arbejde med fokus på *læring* og skoleparathed er en integreret del af den danske børnehavetradition (Kristensen & Bayer 2015). Pædagogerne i vores



studie betragter og omtaler dog stadig dette som et arbejde med *det sociale* snarere end med *det faglige*. Forhold, der defineres som *det sociale*, er således dominerende i deres fortællinger og argumentation. Sandsynligvis fordi de oplever, at deres professionelle identitet er truet af øgede forventninger fra politikere og forældre om faglige skoleforberedende aktiviteter. Selvom vi således hører pædagogerne sige, at de fokuserer på *det sociale*, ser vi dem i praksis også kultivere specifikke faglige kompetencer.

I forhold til at kultivere forældre, er pædagogerne i vores studie først og fremmest optaget af at overbevise forældrene om, at *det sociale* er det, som skal være i fokus i daginstitutionerne og det, som skoleparathed handler om. Forældrene forventes ikke blot at acceptere dette fokus, men også aktivt at *bakke op om* det ved at følge pædagogernes råd om, hvordan man som forældre bedst kultiverer sine børns sociale kompetencer, og hvordan man som forældre kan fremme fællesskabet blandt institutionens børn og familier. Sådanne råd indgår i den daglige informationsudveksling, som finder sted når forældrene henter og bringer deres børn. Som overgangen til skolen nærmer sig afholdes desuden en samtale, hvor pædagoger og forældre drøfter det enkelte barns skoleparathed. I og med daginstitutionerne vægter *det sociale* så højt, er der ikke tale om en snæver vurdering af barnets faglige viden, men en helhedsvurdering af barnet, der især går på de sociale kompetencer, og om barnet er tilstrækkeligt selvhjulpent. Samtalerne handler således ofte om, hvorvidt det enkelte barn vil kunne håndtere skolens sociale landskab, få venner, klare sig i frikvartererne og på legepladsen, finde ud af at være i klassen, sidde stille og høre efter, hvad læreren siger.

I den følgende case er det tydeligt, at forældrene bliver vejledt i retning af *det sociale*. Pædagogerne argumenterer for at udsætte femårige Josefs skolestart, så han kan blive mere *robust* og dermed i stand til at håndtere det sociale liv i skolen. Hans forældre er derimod optaget af at forberede deres søn fagligt, da de mener, dette ville fjerne behovet for udsættelse. Pædagogerne fortalte:

*(Forældrene) gik meget op i det her med det sproglige... Han skulle kunne bogstaverne, og nu ville de gå hjem og øve alfabetet med ham. Og så sagde vi, at det er slet ikke det, det kommer an på. I skal lige have ham til ligesom at vokse lidt mere, altså blive lidt mere robust... Han er den mest stille dreng overhovedet, og han er blevet trynet en del, så det med at give ham lidt robusthed og gå-på-mod og evne til at holde på sin ret.*

Anbefalingen om at udsætte Josefs skolestart og vejledningen i at ændre opdragsprioriteringer er motiveret af bekymringer om Josefs sårbarhed. Som pædagogerne videre forklarede:

*... hvis et barn er gået hen og har givet ham en flad – som han slet ikke har reageret på. Der tænker man: hvem skal se det i en i skolegård?!*

I vores empiriske materiale har vi ofte set denne form for bekymring i forbindelse med overgangen til skolen. Rationalet er, at hvis barnet ikke er i stand til at hævde sin ret og beskytte sin integritet, så vil han/hun få svært ved at indgå i skolens sociale liv. I den forstand bliver alle børn i et eller andet omfang betragtet som sårbare, og overgangen fra daginstitutionens trygge rammer til det tilsyneladende hårdere skolemiljø opfattes som risikabel.

I de daginstitutioner vi har undersøgt, er der et grundlæggende narrativ, der går på, at *der er sket rigtig meget* med barnet det sidste halve år. Det handler om, at barnet godt et halvt år før skolestart ikke opfattes som helt parat, men så oplever forældre og pædagoger, at barnet bliver parat i sidste øjeblik. Dette tolkes af begge parter som udtryk for, at den fælles indsats har båret frugt. Det afspejler en relativt ny tendens. Tidligere var der i højere grad et narrativ om, at barnet udvikledes og modnedes 'af sig selv' og 'i leg med andre børn', dvs. at ændringer i barnets adfærd i større omfang blev tolket ind i det, der i dagligdagen bliver opfattet som et klassisk udviklingspsykologisk perspektiv (jf. Kjær, 2002, 2003). Man kan også se dette som en udvikling fra naturlig vækst til en samstemt kultiveringsstrategi. For femten-tyve år siden hørte man ofte pædagoger sige, det skal nok komme, bare giv ham tid til at lege noget mere (Kjær 2003). I dette projekt har vi i højere grad hørt pædagogerne sige, at hvis børnehaven og forældrene hver især bidrager med den 'rigtige' indsats, så skal det nok komme. Dette illustrerer et øget fokus på betydningen af forældre og opdragelse samt et oplevet behov for, at eksperter – her pædagoger – vejleder forældre. Derved ser vi, hvordan refamiliseringsprocesser foregår parallelt med defamiliseringsprocesser. Begge tendenser viser, at kultiveringen af det *sociale* er en fælles opgave for forældre og pædagoger. Refamiliseringsprocesserne synes også at være forbundet med både barndoms- og forældredeterminisme. Den fælles bestræbelse på at gøre børn sociale betragtes som nødvendig for at undgå en problematisk udvikling, der påvirker børn i skolen og senere i livet. Imidlertid er kultiveringen af *det sociale* så vigtig, at det ikke kan overlades til forældrene. De menes tværtimod at have brug for vejledning for at sikre, at de opdrager på den 'rigtige' måde. På denne måde er en forældredeterministisk logik også fremherskende. Som vi vil vise, er dette en logik, der understreger, at forældre er fuldstændig centrale for deres børns udvikling, men dermed også mulige risikofaktorer, hvis de ikke evner at gøre deres børn sociale.

## Risikobevidsthed som motiv for arbejdet med det sociale

Pædagoger vejleder forældrene for at begrænse den risiko, de menes at udgøre (Se også Schmidt 2017 i forhold til forældre som risiko). En af de måder, pædagogerne vejleder forældrene, er ved at give råd om opdragelsesspørgsmål. De fleste forældre, vi har talt med, har således fået råd om ting, de kunne gøre derhjemme med deres børn for at fremme skoleparathed. Enten gav pædagogerne uopfordret forældrene råd, eller også efterspurgte forældrene dem selv. Disse råd bliver ofte



positivt modtaget af forældrene. At det anses som vigtigt af begge parter er forbundet med en risikobevindsthed om, at børn kan udvikle sig i en retning hvor de ikke vil komme til at trives eller indfri deres potentiale og klare sig godt i skolen eller senere i livet (jf. Lee et al., 2014). I en vis udstrækning ses alle børn derfor som i risiko i forhold til at klare overgangen fra børnehaven til skolen.

Risikotænkningen må ses i sammenhæng med børnehavens arbejde med *det sociale*. Som vi vil illustrere nedenfor, viser vores materiale, at de råd der gives til forældre afspejler daginstitutionernes kultivering af børn med henblik på at skabe sociale mennesker. I den forbindelse vurderes børnenes adfærd i forhold til om de er velbalancerede. Man kan sige, at børnenes adfærd bliver positioneret mellem ekstremerne, for meget eller for lidt på en række områder. F.eks. er sociale børn hverken:

- for stille eller for vilde
- for følsomme og empatiske eller for robuste og kyniske
- for nørdede eller for legesyge
- for generte og introverte eller for ekstroverte og oversociale
- for pligtopfyldende eller for egoistiske
- for ansvarsfulde eller for uansvarlige

Disse dikotomier er analytiske og derfor implicite i de sociale interaktioner. Ikke desto mindre har de en vigtig kulturel resonans i hverdagspraksisser og -diskurser, da de tydeligvis påvirker voksnes bekymringer om børns udvikling. Risikoscenariet er desuden indlejret i en såkaldt diagnosekultur, hvor afvigelse og adfærdsmæssige problemer i stigende grad forstås som udtryk for neurologiske dysfunktioner og patologi (Rosenberg, 2002; Horwitz og Wakefield, 2012; Brinkmann og Petersen, 2015; Brinkmann 2017). Derfor er risikobevindstheden farvet af diagnostiske kategorier som ADHD og autisme. Således er der tale om et kontinuum af karaktertræk, der i den ene af spektret associerer til ADHD og i den anden til autisme. Dét er risikoscenariet og den type børn, forældre og pædagoger frygter, enten implicit eller eksplicit, og det er disse former for adfærd, der korrigeres. Slående er det, at mange børn i vores undersøgelse også i denne forstand blev betragtet som i et eller andet omfang 'at risk', hvis ikke forældre og pædagoger gjorde en fælles indsats for at gøre barnets adfærd passende. Diagnostiske kategorier eksisterer derved som en form for skygge kategorier, der implicit former forståelser af, hvad der er normalt og unormalt, og som efterlader meget lidt rum for det, der bliver opfattet som passende adfærd.

Det 'normale' barn, er det barn, der mestrer *det sociale*, og som er i stand til at opføre sig afbalanceret på alle parametre. I vores studie, blev et afbalanceret og socialt barn fortolket som et resultat af barnets neurologiske profil, men også forældrenes og pædagogernes fælles kultiveringsarbejde. Når et barn blev betragtet som potentielt afvigende, blev det derfor ofte set som udtryk for barnet neurologiske profil og/eller en diskrepans mellem opdragelsespraksisserne i hjemmet og i daginstitutionen. Derfor mener pædagogerne, at det er vigtigt at vejlede foræl-

drene i, hvordan man bør leve og strukturere sit familieliv, hvilket vil sige, at der foregår en form for refamiliseringsproces. Som vi viser nedenfor, er denne rådgivning farvet af de fornævnte dikotomier og de bagvedliggende skyggekatégorier.

På den ene side bliver Anne rådet til at give sin søn Albert flere pligter derhjemme, så han kan blive mere ansvarlig. Pædagogerne mener, at det vil hjælpe ham til at føle større ejerskab over de fælles aktiviteter i børnehaven, hvor de giver ham lignende pligter. På den anden side bliver Ellas forældre rådet til ikke at give Ella for stort et ansvar for andre børn og voksne. Hun bliver nemlig opfattet som meget følsom og tænksoin, og alt for social, empatisk og omsorgsfuld. På den ene side bliver Maries forældre rådet til at arrangere legeaftaler for at afhjælpe hendes generthed, og Maries mor bruger uopfordret den pædagogiske *Trin for trin-metode* derhjemme for at gøre hende mere socialt bevidst. På den anden side får Ays mor at vide, at Ayo er for ekstrovert og social. Hun bliver derfor anbefalet at lære sin datter at være mindre indsmigrende overfor fremmede. På den ene side får Jakobs forældre at vide, at de bør bruge tid på at lægge puslespil med ham, øve ham i at skrive sit eget navn og arbejde med små finmotoriske opgaver. På den anden side bliver Simons forældre opfordret til at arbejde med *social historie* og andre specialpædagogiske redskaber for at forbedre hans sociale kompetencer og begrænse hans *nørdede* adfærd. Simons far er meget ivrig efter at gøre dette og han fortalte os eksplicit, at han ikke ville have, at Simon blev stemplet som autistisk. På samme måde havde Daniels mor en gang fået at vide, at hendes søn var asocial, hvorfor hun et helt år googled alt om autisme, da hun frygtede, at Daniel ville falde ind under denne kategori.

Disse eksempler peger på et underliggende rationale, hvor risikovurdering går hånd i hånd med diagnostiske kriterier og forståelser af normalitet. Det normale barn er det velbalancerede, sociale barn, der på ingen måder associerer til hverken ADHD eller autisme. Dette rationale har indflydelse på, hvordan både pædagoger og forældre tænker om børn samt de bekymringer, de har herom. Dette skaber en situation, hvor opdragelsespraksisser indebærer risikovurderinger og et behov for ekspertviden. Men hvor risiko tidligere var et spørgsmål om at kalkulere sandsynligheden af noget, man vidste kunne gå galt; er risikotænkningen blevet "possibilistic" dvs. det, der forsøges håndteret, er muligheden for, at noget uønsket sker (Lee et al., 2014: 11). Børn bliver således i højere og højere grad defineret som *de facto* i risiko, men præcis hvad risikoen er synes ofte ubestemt eller uvist (ibid. 11). En sådan risikovurdering må ses i lyset af både barndoms- og forældredeterminismen, som anskuer forældres håndtering af den tidlige barndom som afgørende for barnets udvikling og livsløb. Alt sammen producerer refamiliseringsprocesser, der lægger vægt på forældreansvar.

## Samstemt kultivering eller disciplinering af forældre?

Som overgangen til skolen nærmer sig, kommer pædagogerne til at spille en meget vigtig rolle for forældrene i forhold til vurderingen af barnet. Forældrene lægger

stor vægt på pædagogernes vurderinger, ligesom de spørger, om der er noget, de kan gøre derhjemme for at fremme barnets parathed. Som en far sagde:

*Det er rigtigt rart at få at vide af nogle professionelle, om de føler, han vil kunne klare sig i 0'erne ... Vi ville høre, om der var nogle ting, vi skulle arbejde med derhjemme. Hvor jeg sagde: "Er der noget, vi kan gøre som forældre?"*

Så forældrene efterspørger ekspertvurderinger og -råd, ligesom de demonstrerer, at de bakker op og på den måde støtter de også refamiliseringstendensen. Den måde forældre bruger pædagoger som eksperter i deres forældreskab, vil blive belyst nedenfor, hvor vi mere detaljeret præsenterer to cases fra vores feltarbejde, nemlig Jakobs forældre og Alberts mor. Førstnævnte er kortuddannede forældre, mens sidstnævnte er en mor med en længerevarende uddannelse.

Jakobs forældre føler næsten, at de har bestået en slags eksamen, da deres vurdering af Jakob matcher pædagogernes. De er også meget opmærksomme på, hvad de tror, pædagogerne vil have dem til at gøre og kultivere hjemme:

*Vi skulle lave et spørgeskema omkring, hvor godt vi kendte Jakob. Og den var åbenbart... det var sådan så de troede, vi havde kopieret deres. Fordi den var bare temmelig ens. Der var overhovedet ikke noget at sætte en finger på. Så vi kendte ham åbenbart rigtigt, rigtigt godt! (Jakobs far)*

*Det var far, der tog det møde der. Og de [pædagogerne] var sådan helt: Det var længe siden, de havde set det der. Det var nogle forældre, der kendte deres barn. Og da far kom hjem og sagde det, så kunne jeg godt mærke ... så gør man da noget rigtigt ikke! Altså! (Jakobs mor)*

I ovenstående eksempel ser vi, at forældre lægger stor vægt på, at deres vurdering matcher pædagogernes. I denne sammenhæng positionerer de pædagogerne som eksperter – ikke bare på børn, men ligeledes på forældreskab – idet de bruger pædagogernes udsagn til at få bekræftet, at de gør det godt nok som forældre. At pædagogerne mener det samme som forældrene, giver forældrenes oplevelse en form for sandhedsværdi og blåstempling, hvor deres forældreevne verificeres af professionelle eksperter. Dette er ikke et enkeltstående eksempel. Generelt fandt vi, at forældrene på tværs af klasse har meget tiltro til pædagogernes vurderinger, selv når disse afviger fra deres egne. Det gælder også for Jakobs forældre, hvis forældreskab ikke bare bliver bekræftet, men også problematiseret, idet pædagogerne stiller spørgsmål til de aktiviteter, de laver derhjemme. Jakobs far forklarede:

*De kom og spurgte, om Jakob overhovedet kunne finde ud af at lægge puslespil. Og så sagde vi: "Det har vi faktisk egentlig ikke rigtigt prøvet. Vi har ikke rigtigt brugt kræfter på det, for der har været så meget andet med ham." Og så satte vi os ned og brugte nogle timer på det. Og så sad den der bare med det samme [...] Så kom de med nogle spydige kommentarer engang imellem. At nu skulle han lære at skrive sit eget navn, for eksempel, eller nu skulle han lægge et puslespil, eller "hvad med at tegne? Hvad med at holde sig inden for stregerne?". Og sådan noget. "Har I prøvet at øve det med ham?", og så forsøgte man sig bare frem. Og han kunne ikke rigtigt skrive sit eget*

*navn, men det går da bedre nu altså [...] Vi lyttede til dem, og vi tog aktion på det, når det var, de sagde noget.*

Denne case illustrerer, hvordan forældre navigerer i forhold til de tvetydige krav, der er til skoleparathed. Selvom daginstitutionens hoveddagsorden er *det sociale* – og vi så hvordan Josefs forældre blev klandret for at fokusere for meget på *det faglige* – så er virkeligheden mere kompleks. Faglige kompetencer er implicite og selvfølgelig indlejret i daginstitutionens tradition, og der er derfor en forventning om, at forældre også arbejder med det derhjemme. Pædagoger er igen positioneret som eksperter, både i relation til hvad der er vigtigt i forhold til skoleparathed, og hvordan dette skal kultiveres i hjemmet og i institutionen.

Jakobs forældre tager pædagogernes kommentarer alvorligt, selvom de kunne opleves som en kritik af deres forældreskab. De retter ind i forhold til de anbefalinger, de bliver givet, hvorved det pædagogerne siger, får betydning for deres hverdagsliv. At pædagogernes anbefalinger har stor magt, er en generel tendens i vores undersøgelse. Vi spurgte i flere tilfælde, hvad forældre ville have gjort, hvis pædagogerne havde vurderet noget andet mht. skolestartstidspunkt end de selv. Her svarede mange, at de ville have fulgt pædagogernes råd om evt. skoleudsættelse eller tidligere skolestart, også selvom de selv mente det modsatte.

I den følgende case deler pædagogerne ikke en mors optimisme i forhold til sønnens skoleparathed. Pædagogerne problematiserer især drengens manglende evne til at kunne sidde stille til samlinger og måltider. Og de problematiserer hans manglende evne til at verbalisere sit følelsesliv. Moren, Anne bliver derfor rådet til at arbejde med disse ting derhjemme. Som hun fortalte os: *De [pædagogerne] sagde, at Albert var rigtig god til, hvis han fik nogle opgaver, pligter, mange pligter, synes de var en god idé også herhjemme.*

Anne bliver også opfordret til at etablere faste rutiner og have et mere struktureret hverdagsliv. Selvom hun ikke er enig i pædagogernes vurdering af Albert, følger hun alle deres råd, hvilket har en massiv indvirkning på hverdagslivets i hjemmet. Denne indvirkning bliver understøttet af hendes egne idéer om, hvad der udgør ordentlig adfærd i institutionelle sammenhænge. Desuden godtager hun en præmis om, at man hjemmefra kan fjernstyre sine børns adfærd i institutionen. Hun leder derfor efter situationer hjemme, hvor hun kan øve noget, der er relevant i forhold til Alberts institutionsliv. Anne laver også *skemaer* for eftermiddagen- og aftenen derhjemme, der ligner dem, der er i institutionen. Hun forklarede, at hvis hun ikke ind i mellem lavede sådanne skemaer, så ville de risikere at hygge hele aftenen med jazzmusik, komme for sent i seng og være trætte næste morgen.

Disse to cases, Alberts mor og Jakobs forældre, er tydelige eksempler på refamiliseringsprocesser. De illustrerer hvor gennemgribende familielivet kan blive påvirket af pædagogernes vejledning. Både Jakobs forældre og Alberts mor underlægger sig pædagogernes dagsorden. Især Annes synspunkter bliver marginaliseret – både af pædagogerne og af hende selv. Når samarbejdet mellem forældre og daginstitutioner bliver etableret gennem blød pastoralmagt og disciplinerende

vejledning (jf. Foucault 1978/2002), som det er tilfældet her, er spørgsmålet, om det giver mening at beskrive det som samstemt kultivering. I Lareaus arbejde synes det samstemte at henvise til en form for ligeværdig status mellem middelklasseforældre og lærere. Vores undersøgelse viser derimod, at relationen mellem forældre uanset klasse og pædagoger er asymmetrisk, omend den ofte er produktiv i den forstand, at forældre må underlægge sig daginstitutionens dagsorden, for at deres synspunkter bliver anset for relevante og de betragtes som kompetente forældre.

## Konklusion

Siden udbygningen af daginstitutionsområdet i 1960'erne er der sket en massiv "defamiliseringsproces" i den forstand, at børn nu tilbringer en stor del af deres tidlige barndom uden for familien. Ikke desto mindre bliver forældre betragtet som hovedpersoner i deres børns liv og som hovedansvarlige for barndommens kvalitet, hvilket indebærer en samtidig "refamiliseringsproces". Vi har vist, at forældrene ikke kun holdes ansvarlige for deres børns liv derhjemme, men også for pædagogernes muligheder for at gøre et godt stykke arbejde med børnene i institutionen. Dette formuleres som en forventning om, at forældrene *støtter op om* institutionens pædagogiske arbejde.

Som i de fleste andre lande er børnehavens opgave også i Danmark i sidste ende at gøre børnene skoleparate, men i Danmark handler det ikke så meget om at træne faglige færdigheder som at gøre børn sociale. I hvert tilfælde på det ideologiske niveau, for faglige færdigheder fremmes og støttes i praksis. Forældre forventes at omfavne denne brede og komplekse forståelse af skoleparathed og tidlig læring. Sammen vurderer pædagogerne og forældrene mod børnehavetidens afslutning, om barnet er skoleparat, og hvad de hver især kan gøre for, at barnet bliver helt parat. Især positioneres pædagoger her som eksperter, der rådgiver forældrene om, hvad de skal arbejde med derhjemme. Forældrene tager velvilligt imod disse råd og træner situationer derhjemme, som tænkes at kunne hjælpe barnet til at indgå med passende adfærd i det sociale liv i børnehaven og senere i skolen. Forældrenes store 'lydighed' synes at hænge sammen med en udbredt risikobevindsthed i forhold til børnenes mulighed for at kunne klare skolens hårde liv, indfri sit potentiale og undgå at problematisk adfærd cementeres. Denne risikobevindsthed er indlejret i diagnostiske former, så forældrenes 'lydighed' er stærkt motiveret og øger tendenserne til "refamilisering". Idealer om konsensus og ligeværdighed i forældre-pædagog-relationen skjuler dog en fundamental magtasymmetri mellem parterne. Den samstemte kultivering, som Lareau identificerer (2003), er i vores studie indlejret i en magtrelation. Pædagogerne påvirker således forældrenes praksis i langt højere grad end omvendt, da pædagogisk ekspertise har et institutionelt og kulturelt fortolkningsprivilegium.

Pædagogerne er imidlertid en særlig slags eksperter. Mange forældre ser dem ikke som fjerne, dømmende eller bedrevidende. Pædagogerne i vores studie har



ofte et indgående kendskab til de børn, de har i deres varetægt og stor interesse for deres familier. En stor del af forældrene opfatter dem som nogle, de kan henvende sig til for råd og støtte, både i hverdagssituationer og i krisetider. Mange forældre føler sig således ikke alene med opdragelsesopgaven, sådan som vi f.eks. ser det i Storbritannien (Lee et al., 2014). Tværtimod værdsætter de pædagogernes ekspertise, som de opfatter som nyttig og rettet mod deres barns specifikke historie og problemer. En sådan ekspertise imødekommer en længsel efter sikkerhed og sjælefred i forhold til den komplekse opdragelsesopgave og den vage følelse af "possibilistisk" risiko (ibid). Denne vage risikobevidsthed formes og gives mening gennem diagnostiske kategoriseringer med forankring i adfærdsmæssige dikotomier. Samtidig ser vi i disse år et øget politisk fokus på tidlig læring og forebyggelse, hvilket skærper institutionernes mandat og tilbøjelighed til at opspore risici.

Konkluderende kan man sige, at pædagogers og forældres arbejde med tidlig læring og at gøre børn parate til skolen udtrykker et ændret forhold mellem velfærdsstat og familie. Vores studie tyder på, at den danske velfærdsstat ikke har trukket sig tilbage, og at forældrene ikke står alene med opdragelsesopgaven. Men spørgsmålet er, om den delte opgave også indebærer et fælles ansvar. Det er måske mere nøjagtigt at sige, at statslige og institutionelle logikker også har infiltreret hjemmets private sfære, hvor forældrene forventes at agere en slags lægmandspædagoger. Ved at positionere forældre på den ene side som vigtige samarbejdspartnere og på den anden side som mål for pædagogisk indsats etableres et forhold mellem institutionen og hjemmet, hvor der i princippet ikke er nogen grænser (jf. Dannesboe, 2016). Paradoksalt nok finder "defamilieringsprocessen" således sted samtidigt med en "refamilieringsproces" (Ellingsæter og Leira, 2006). Vores studie viser, at selvom den øgede institutionalisering af den tidlige barndom kunne forventes at reducere forældredeterminismen, er det alligevel ikke tilfældet. I stedet opfattes forældre nu også som ansvarlige for at sikre, at deres børns institutioner har mulighed for at udføre den opgave, som de er blevet pålagt. I det hele taget betragtes forældre som de vigtigste voksne i deres børns liv. Man kan dog også tale om et vist omfang af institutionsdeterminisme i den forstand at institutionernes pædagogiske arbejde med at skabe sociale børn ses som afgørende. Men det er en form for institutionsdeterminisme, der ikke reducerer forældredeterminismen, men måske snarere fremmer den, fordi forældrene bliver set som afgørende for institutionernes virke og for børnenes udvikling. Derfor betragter pædagoger det som altafgørende at forældrenes opdragelsesevner forbedres gennem vejledning, hvorved risici minimeres og begge parter kan gøre deres for at indfri små børns fulde potentiale.

Alt i alt peger vores analyse på vigtigheden af, at pædagoger bliver bevidste om og reflekterer over den magt, de faktisk har i mødet med forældrene. Er denne magtposition ønskværdig eller kan den udlignes ved f.eks. i højere grad at tage forældrene med på råd og være endnu mere lydøre over for forældres fortolkninger af deres børn? Desuden er det værd at overveje om de krav, der stilles til foræl-



drene altid er realistiske, f.eks. at forældre hjemme i familien kan løse problemer, der udspiller sig i daginstitutionen.

## Litteratur

- Akselvoll, M.Ø. (2016) *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitet.
- Bach, D. (2014) 'Parenting among wealthy Danish families: a concerted civilising process', *Ethnography and Education*, 9, 2, 224-37
- Bach, D. (2016) 'Ambitious parents as ideal or disorder: doing good parenthood in Denmark and Singapore', in A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind, K. I. Dannesboe (eds.), *Doing Good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Bach, D. (2017) 'The civilised family life: childrearing in affluent families', in L. Gilliam and E. Gulløv (eds.), *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*, London: Pluto Press.
- Bach, D., K.I. Dannesboe, T. Ellegaard, B. Kjær, N. Kryger og A. Westerling (under udgivelse). *Parate Børn – i mødet mellem familie og institution*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund Academic.
- Brinkmann, S. og Petersen, A. (red.) (2015) *Diagnoser: perspektiver, kritik og diskussion*, Aarhus: Forlaget Klim.
- Dannesboe, K.I. (2012) *Passende Engagement og (u)bequemle skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. og Ravn, B. (red.) (2012) *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*, Aarhus Universitetsforlag.
- Dannesboe, K.I. (2016) 'Ambiguous Involvement: children's construction of good parenthood', in A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind, K.I. Dannesboe (eds.), *Doing Good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Dagtilbudsloven 2016 [2007], LBK nr. 748 af 20/06/2016. Hentet 15/01/2017 <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051>
- Ellingsæter, A. and Leira, A. (2006) *Politicising Parenthood in Scandinavia. Gender Relations in Welfare States*, Bristol: The Policy Press.
- Fairecloth, C. (2014) 'Intensive parenting and the expansion of parenting' in E. Lee, J. Bristow and J. Macvarish (eds.), *Parenting Culture Studies*, Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1978/2002). 'Governmentality', in D. Faubion (ed.), *Power. Essential works of Foucault 1954-1984*, London: Penguin Books.
- Furedi, F. (2002) *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts may be the Best for your Child*, Chicago: Chicago Review Press.
- Gilliam, L. and Gulløv, E. (2014) 'Making children 'social': civilising institutions in the Danish welfare state', *Human Figurations*, 3, 1.
- Gilliam, L. and Gulløv, E. (2017) *Children of the Welfare State. Cultivating Practices in Schools, Childcare and Families*, London: Pluto Press.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt: om forbløffelse*. København: Gyldendal intro.
- Hastrup, K. (1998). "Kulturel forståelse: Mellem sprog og erfaring". I: *Kulturstudier. Kulturforståelse, kulturbrytning, kulturpolitik*. Hodne, B. (red.). Program for kulturstudier, Norges forskningsråd.
- Heckman, J. (2008) 'Schools, skills and synapses', *Economic Inquiry*, 46, 3, 289-324.

- Horwitz, A.V. and Wakefield, J.C. (2012) *All We Have to Fear: Psychiatry's Transformation of Natural Anxieties into Mental Disorders*, Oxford: Oxford University Press.
- Kjær, B., Malgreen, M. og Mikkelsen, P. (2002) 'Forebyggelse og integration – børn med særlige behov', i S. Smidt (red.), *Pædagogik og politik i kommunerne. Dagtilbud til børn – Rapport 1. Socialministeriets evaluering af formålsbestemmelsen om dagtilbud til børn i Lov om Social Service*, Copenhagen: CASA, Højvangseminariet and RUC, 77-106.
- Kjær, B. (2003) 'Forældre og forældresamarbejde – hvordan omtales forældre og hvordan udtaler de sig?', in S. Smidt (ed.), *Udvikling og perspektiver Socialministeriets evaluering af formålsbestemmelsen om dagtilbud til børn i Lov om Social Service. Rapport 3*, Copenhagen: CASA, Højvangseminariet and RUC, 105-23.
- Kjær, B. (2009) *Basispladspædagogik og institutionskultur. Om god praksis I pædagogisk arbejde med børn I psykosociale vanskeligheder I Københavns Kommune*, Rapport fra et forskningsprojekt.
- Kjær, B. (2010) *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*. København: Akademisk forlag.
- Kjær, B. (2013) 'Pedagogic learning plans and children with special needs: transforming and anchoring – or maintaining and negotiating?' in Gustavsson, A.; Henningsen, G.; af Klintberg, B.; Skjelbred, A.H.B.; and Amundsen, A. eds. *ARV, Nordic Yearbook of Folklore*, 61-88.
- Kjær, B., Albertsen, K., Limborg, H.-J., Fournaise, M. (2015) *Inklusion i daginstitutioner – mellem pædagogik og arbejdsmiljø*, Forskningsrapport, Copenhagen: DPU & TeamArbejdsliv.
- Kristensen, J.E. og Bayer, S. (2015) *Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2015*, København: Upress.
- Kryger, N. and Ravn, B. (2009) 'Reinstalling state-governed adult authority?' *Nordisk Pædagogik*, 29, 1, 163-73.
- Kryger, N. and Westerling, A. (2017) 'Comparing 'being, and 'becoming'. Negotiating readiness in early childhood education and care in Zealand (Denmark) and New Zealand', *Presentation at RECE Conference: Finding a Home in the World: Migration, Indigeneity, and Citizenship*, Toronto 24-27 October.
- Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.
- Lee, E., Bristow J., Faricloth, C. and Macvarish, J. (eds.) (2014) *Parenting Culture Studies*, Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, K. (2009) 'Om barndommens institutionalisering - og noget om dens affortryllelse', i S. Højlund (red.), *Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rosenberg, C.E. (2002) 'Languages of suffering', *Theory and Psychology*, 24, 630-48.
- Schmidt, L.K.S. (2017) *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. London: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Vincent, C. (2017) 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age, *Gender and Education*, 29, 5, 541-557.