

FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogik og Familie



Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2018:2

Ansvarlig redaktør

Jan Jaap Rothuizen, jjr@via.dk

I redaktionen

Line Togsverd, ph.d., lektor ved VIA UC (chefredaktør)

Jan Jaap Rothuizen, ph.d., lektor ved VIA UC (chefredaktør)

Lene S.K. Schmidt, ph.d., docent ved Absalon UC (redaktør)

Thomas Bille, ph.d., lektor ved Absalon UC (redaktør)

Ida Kornerup, ph.d., lektor ved UCC (redaktør)

Udgiver

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udkommer to gange årligt.

Tidsskriftet er et online open access tidsskrift der publicerer fagfællebedømte artikler

ISSN: 2446-2810

Det findes på: <https://tidsskrift.dk/FPPU>

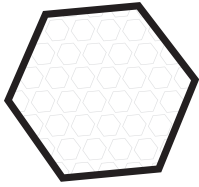
Bestilling af print-on-demand: <http://www.werkshop.dk/> under FPPU

Mailadresse: FPPU@via.dk

Forsidebilledet

Anders Hjuler, performance kunstner

www.andershjuler.dk, www.andershjulers.dk



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Redaktionelt

Pædagogik og Familie

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

FPPU | vol. 2 | no. 2 | 2018

issn 2446-2810

Dette temanummer sætter fokus på familien som en samfundsmæssig institution, der er af betydning for pædagogisk arbejde. Temanummerets forfattere belyser de kulturelle normer og værdier, som familien bliver tillagt, og det diskuteres hvilken historisk og aktuel status, som (kerne)familien har i pædagogiske institutioner og praksisser.

Pædagogprofessionen, familien og institutioner udvikler sig i relation til hinanden. Familien er på den ene side omgivet af politiske og samfundsmæssige interesser og idealer, der er med til at skabe værdier og forestillinger i pædagogiske institutioner og praksisser om, hvad der er til barnets bedste. Det kommer for eksempel til udtryk i Børne- og Socialministerens seneste opdragelsesdebat og i den nye styrkede pædagogisk læreplan (0-6 år), hvor der formuleres idealer for pædagogs og forældres samarbejde. På den anden side er de mange forskellige former for familier i dag med til fortsat at skabe forandringer i pædagogiske institutioner og praksisser. Forestillinger om hvad der er en god familie, og hvad der er de ideelle forældre og opvækstvilkår afspejler kulturelle normer og værdier, og de normer og værdier bliver samtidig løbende udfordret af de, der hver dag lever et familieliv (Gullestad 1994).

Et markant træk ved vores tid og samfund er, at familien ikke alene betragtes som et gode for de generationer, der vokser op, men også som en potentiel risiko for dem og for de enkelte medlemmers trivsel og sikkerhed. Hvor pædagogisk praksis tidligere skulle bidrage til at forebygge risici for børn, forventes pædagoger og forældre ikke kun at forebygge risici, men også at foregribe at de overhovedet opstår (Harrits & Møller 2016). Der er eksempelvis i regeringens aftale om Stærke Dagtilbud (2017) lagt op til, at pædagoger skal styrke samarbejdet med sundhedsplejen om familiernes overgang fra barsel i hjemmene til deres start i daginstitution, særligt i forhold til familier i udsatte positioner. Hvad der ses som familiens privatsfære, og hvad der ses som opgaver for offentlige institutioner varierer gennem tiden. De tidligere grænser, der har været draget mellem, hvad der ses som offentlig, og hvad der opfattes som privat ser ud til at flytte sig – både i relationen til de familier, som kategoriseres som udsatte, men også i forhold til de familier, som ikke bliver det. Det får betydning for pædagogs praksis, idet pædagoger – på linje med andre velfærdsprofessionelle – ofte forventes at indtage en position som eksperter i familieliv. Pædagoger forventes ikke kun at vejlede forældre om fx børns læring i de pædagogiske institutioner, men også at støtte familien i at gøre hjemmet til et udviklende og lærende miljø. Institutionerne udgør således stadig en arena, hvor forældre opdrages, og det er således ikke kun børnene, der bliver opdraget.

I politikker og retningslinjer forventes pædagoger ofte at forholde sig til familier fx ud fra kategorier om, de er 'højt uddannet', 'lavt uddannet', 'enlig forsøger', 'skilt' etc. (Schmidt 2017). De kategorier, der spørger til familier på særlige måder, giver samtidig ikke kun en karakteristik af familier. Det er kategorier som også bliver medskabende af de pædagogiske tilbud, indsatser og praksisser, der skabes for familier, og som også afspejler hvilke former for viden, kunnen og levevis, som

der anerkendes i vores samfund. I praksis møder pædagoger imidlertid mange forskellige familier, som de skal forholde sig til, og som ofte kalder på at forholde sig mere mangearteret til familierne end de ensartede karakteristikker. Pædagoger og forældre skal hver dag håndtere en mangfoldig social virkelighed. De idealer der er sat for, hvad der er en ideel familie matcher ikke alle forældre, uden at det nødvendigvis gør dem til dårlige forældre.

Artikelbidragene er fra forskning indenfor daginstitutionsområdet, men de tematiserer kulturelle værdier og normer for familien og deres betydning for pædagogiske institutioner og praksisser i bredere forstand.

I artiklen: "Diskussionen om opdragelse – om ansvar, autoritet og balancer" analyserer Eva Gulløv den aktuelle 'opdragsdebat'. Gulløv belyser med afsæt i figurationssociologi, hvordan debatten om opdragelse kan forstås ud fra historiske ændringer i synet på børn og opvækst, og hvordan den aktuelle debat afføder en skarp kritik af en barnesensitiv opdragsform. Kritikken forstås som noget der opstår, fordi idealet om en barnesensitiv opdragsform ikke harmonerer specielt godt med praktiske vilkår i daginstitutioner og skoler, og det giver anledning til en debat om, hvilken rolle og ansvar forældre har, og hvad der er de rette opdragsværdier.

Anja Marschall og Sine Grumløse skriver i artiklen: "Forestillingen om den gode familie – en aktuell pædagogisk udfordring?" Om, hvordan der på trods af en nutidig diversitet i familiers sammensætning stadig er én kulturhistorisk og normativ forståelse af kernefamilien, som gøres gældende. Forfatterne kombinerer en diskursanalytisk forståelsesramme med kritisk psykologisk praksisforskning og analyserer nutidige forestillinger om den gode familie og problematiserer de rammer for pædagogers samarbejde med forældre såvel som forældrene selv dette sætter.

Karen Ida Dannesboe, Dil Bach og Bjørk Kjær belyser i deres artikel: "Pædagogen som familievejleder", hvordan pædagogen i daginstitutioner positioneres som eksperter i forældreskab, der yder råd og vejledning til forældre. Pædagogernes vejledning til forældre drejer sig dels om hvordan de "støtter op om" pædagogers daglige arbejde med børn, og dels hvordan de kan samarbejde på rigtige måder med daginstitutionen og stimulerer barnets udvikling i hjemmet. Begreberne defamiliarisering og refamiliarisering bringes i spil. Herigennem diskuteres de modsætninger der opstår for forældre, når deres børn i en stor del af deres barndom opholder sig i institutioner udenfor familien, samtidig med at de som forældre stadig bliver betragtet som hovedansvarlige for kvaliteten af barndommen.

Kathrin Houmøller sætter ud fra etnografisk feltarbejde fokus på, hvordan pædagogerne i en børnehave der er beliggende i et socialt udsat boligområde skaber sanselig viden om og forstår familien. Det sker i artiklen: "Mavefornemmelser og dårlige lugte. Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde." Houmøller belyser og diskuterer, hvordan sansning optræder i den pædagogiske praksis. Hun argumenterer for, der er brug for en opmærksomhed på *hvordan* der vides i det pædagogiske arbejde og ikke kun, *hvad* der vides om børn og deres

familier. Sansninger ser hun som afgørende for hvordan pædagoger ved noget, og det sanselige anskues som politisk og kulturelt.

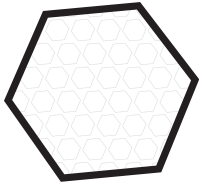
Artikel udenfor tema

Finn Wiedemann artikel giver i artiklen: "Kollektiv ledelse – er det ikke noget med hønsestrikk?" en indsigt i ledelsesformen kollektiv ledelse indenfor daginstitutionsområdet, som et interessant forsøg på at fastholde autonomi og forskellighed. Ud fra kvalitative interviews med pædagoger fra tre forskellige daginstitutioner belyser Wiedemann, hvordan der er variationer i organisering af den kollektiv ledelsesform og heriblandt samarbejdet med forældre, og de forskellige selvforståelser ledelsesformen er omgivet af. Artiklen giver mulighed for at se kollektiv ledelse som andet end et "historisk levn" og som noget der udgør et muligt alternativ til andre ledelsesformer med stadig flere centrale og standardiserede løsninger og modeller for praksis.

Redaktionen

Referencer

- Gullestad, M. (1994). *Familieforskning mellem positivisme og fortolkning*. I Nordisk socialt arbeid nr. 4.
- Harrits, G.S. & Møller, M.Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. In Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. *Parenting culture studies* (pp. 51-75). New York: Palgrave MacMillan.
- Schmidt, L.S.K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Diskussionen om opdragelse

– om ansvar, autoritet og balancer

Eva Gulløv

Lektor og phd, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
evag@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Artiklen diskuterer den aktuelle debat om opdragelse og viser, hvordan den må forstås i lyset af nogle historiske ændringer i synet på børn og opvækst. Med inspiration fra figurationssociologien vises det, hvordan der har været en udvikling fra et mere hierarkisk syn på relationen mellem børn og voksne til en jævnbyrdig og uformel generationel omgangsform med en mere barnesensitiv opdragelsesform. Denne opdragelsesform er imidlertid under skarp kritik, fordi den ikke passer særlig godt med vilkårene i daginstitutioner og skoler. Artiklens viser, hvordan det er denne diskrepans mellem idealer for børn og praktiske vilkår i institutionerne, der har givet anledning til usikkerhed og den aktuelle debat om, hvad der er de rigtige opdragelsesværdier, og hvilken rolle og ansvar forældre har.

Abstract

The discussion of upbringing – responsibility, authority and balances

This article focuses on the current debate on upbringing in Denmark and argues that it should be seen in light of historical changes in the view of children and upbringing. There has been a shift from a more hierarchical perception of the relationship between children and adults, to a more informal approach stressing generational equality and the need for a child-sensitive form of care and upbringing. However, this approach is currently criticised as it does not match well with the frames and conditions of contemporary day-care institutions and schools. This discrepancy between ideals for children and practical conditions in the institutional settings has given rise to uncertainty and debate about the right form of upbringing and the role and responsibility of parents.

Nøgleord

Opdragelse, forældreskab, figurationssociologi, barnesyn, børneinstitutioner, generation

Keywords

Upbringing, parenthood, figurational sociology, perception of children, child-institutions, generation

Indledning

Debatten om børneopdragelse er tilbagevendende og har været det længe. Bare inden for de sidste 30 år er debatten blusset op ca. hvert andet år og har kaldt på heftige meningsudvekslinger i diverse medier. I 1990'erne blev udtryk som 'curlingbørn' og 'den nye børnekarakter' introduceret i en stærkt bekymret tone over, hvad den aktuelle opdragelse (eller mangel på samme) ville få af konsekvenser for den opvoksende generations psyke og selvstændighed (se f.eks. Hougaard 2000; Egelund 2004). Her en generation senere er det fortsat den samme type emner, der drøftes. Således kan man f.eks. se, hvordan det i 2014 diskuteres, om børn er blevet 'konger' og 'kontorchef'er' i deres hjem (Korsaa & Hougaard 2014); om servicerende forældre underminerer deres børns livsduelighed og robusthed (f.eks. Skovbo 2015, 2016); eller om børn generelt mangler respekt for lærere og pædagoger (se f.eks. Søgaaard & Jørgensen 2017). Aktuelt har vi så 'opdragelsesdebatten' som børne- og socialminister Mai Mercado satte i gang 30. januar 2018. I oplægget efterspørger ministeren viden og bud på, hvad opdragelse er, men begrundet også initiativet med en bekymring over den måde børn er opdraget på, som hun ser som årsag til uro i skoler og lærere og pædagogers udfordringer med børn (<http://socialministeriet.dk/opdragelsesdebat>). Den genkomne diskussion om børns opdragelse bliver hver gang livlig. Der udveksles stærke holdninger om børn og opdragelse, om statens rolle i forhold til familiens autonomi, om forældres opgaver og ansvar og deres samspil med professionelle. Et gennemgående tema over de sidste 30 år er, om næste generation vokser op som selvcentrerede egoister uden sans for fællesskabet og uden respekt for voksne. Altid udtrykt med en tone af bekymring for børnene såvel som for fremtidens samfund.

Det er som sagt langt fra nyt, at der er en offentlig diskussion om børns opdragelse, eller statslige tiltag ift. forældre (jf. Donzelot 1979; Kristensen & Schmidt 1986; Rose 1989; Block & Popkewitz 2001; Knudsen 2010). Men det er nyt, at debatten er så omfattende, og at der tages så mange initiativer til at guide forældre i opdragelse og understøtte deres engagement i børnenes daginstitutioner og skoler (Dannesboe et al. 2018). Nogle tiltag relaterer til den elektroniske udvikling, hvor forældre forventes at følge med i og understøtte deres børn gennem daglige opdateringer på intranet eller sms'er og billedoverførsler til smartphones; andre tiltag har form af rådgivningstilbud til forældre eller deciderede opdragelsesprogrammer og kurser rettet mod at forebygge hjemlige problemer såvel som utilpassede børn i institutionerne. Selvom mange elementer i opdragelsesdebatten går igen over årene, er der altså nu en intensiveret opmærksomhed på forældrerollen, på opdragelse og på samarbejdet mellem professionelle og forældre. Det er denne opmærksomhed, som artiklen her er optaget af at undersøge: Hvad er den udtryk for, og hvad fortæller den os om aktuelle opfattelser af forholdet mellem børn og voksne? Med inspiration fra figurationssociologien, der beskæftiger sig med, hvordan opfattelser ændrer sig over tid i takt med forskydninger i sociale relationer, vil jeg argumentere for, at opdragelsesdebatten afspejler ændringer

i opfattelser af børn. Fra et mere hierarkisk syn på relationen mellem børn og voksne, har der udviklet sig en jævnbyrdig og uformel generationel omgangsform og en mere barnesensitiv opdragelsesform, der ikke altid harmonerer særlig godt med de institutionelle vilkår i daginstitutioner og skoler. Som jeg vil diskutere til sidst i artiklen, er det muligvis denne diskrepans, der bag den aktuelle kritik af forældres måde at opdrage på. Artiklen må ses som en kommentar til debatten; et forsøg på at belyse hvorfor der er så stor opmærksomhed på børn og deres opdragelse, og hvorfor det vækker så stor bekymring.

Fokus på forældreansvar

Som påpeget i flere nyere studier, er den intensiverede opmærksomhed på opdragelse og forældres rolle ikke kun et dansk fænomen (Sparrman, Westerling, Lind & Dannesboe 2017; Dannesboe, Back, Kjær & Palludan 2018). Flere af forskerne påpeger, at der generelt i Vesteuropa er opstået en *parenting culture*, et begreb der dækker over en udbredt forståelse af, at forældreopgaven fordrer særlige færdigheder og opmærksomhed, men også et særligt ansvar (Lee et al. 2014). Bevidstheden om barndommens betydning for det enkelte menneskes psykologiske udvikling har øget opmærksomheden på, hvor vigtigt det er, at forældre drager den rette omsorg og stimulerer barnet ikke bare for det enkelte barns skyld, men også for samfundets sammenhæng. Sociologen Frank Furedi (2002, s. 58-60) peger med begrebet *infantil determinisme* på, hvordan der med den psykologiske viden er etableret en udbredt forståelse af, hvad barndommen betyder for et menneskes udvikling, og dermed hvor vigtigt det bliver, at forældre sikrer deres børn en god opvækst. Med begrebet *forældredeterminisme* indkredser han desuden den opmærksomhed, der gradvist er flyttet fra børn til forældre, og viser, hvordan dårlig forældreindsats i stigende grad bruges som forklaring på afvigelse, sociale problemer og manglende uddannelse (ibid.). Der har i skandinavisk sammenhæng været en lang tradition for, at børn under skolealder tilbringer hverdagene i daginstitutioner, og der er derfor et tæt samarbejde mellem pædagoger og forældre om opdragelsen af de yngste. Alligevel er der også her en stærk forventning til forældre om at tage ansvar for børnenes opdragelse. Det er omfanget og grænserne for dette ansvar, som den genkomne debat kredser om. Tager forældre deres ansvar alvorligt nok? Er de for optaget af at understøtte deres egne børns trivsel og personlige udvikling, så de ikke lærer dem at tage hensyn og vise respekt for andre og f.eks. gøre som der bliver sagt i daginstitutioner og skoler.

Trods den stærke debat om, hvorvidt forældre evner deres opgave, er der en del, der tyder på, at forældre generelt tager på sig, at de har ansvaret for deres børns opdragelse og netop derfor søger vejledning og samarbejde med professionelle pædagoger og lærere. Det ser man af den store tilslutning, der er til forældrekurser i de kommuner, der har oprettet sådanne tilbud; det ser man af efterspørgslen på forældre- og opdrageshåndbøger, og det fremkommer i flere undersøgelser, hvordan forældre på mange måder viser engagement og støtter op om deres børns

liv i institutioner og rådspørger de professionelle (se f.eks. Knudsen 2010; Dannesboe, Kryger, Paludan & Ravn 2012; Wissö 2012; Bach 2015; Axelvoll 2016; Dannesboe et al. 2018). I en aktuel undersøgelse af forældresamarbejde mellem pædagoger og forældre fremgår det således, hvordan forældre aktivt søger pædagogernes rådgivning og ser dem som sparringspartnere i opdragelsesspørgsmål (Dannesboe et al. 2018.). Der er således ikke noget, der tyder på, at forældre generelt forsøger at unddrage sig deres ansvar

Forældre og pædagogers syn på opgaven

Også i flere af mine egne empiriske undersøgelser udtrykker de interviewede forældre generelt en optagethed af opdragelse og bevidsthed om deres eget ansvar. Det blev især tydeligt i mit seneste forskningsprojekt, der baseret på et ca. 4 måneder langt feltarbejde, undersøgte forældres og pædagogers syn på børns opvækst i en mindre by i Sønderjylland 2016-17 (Gulløv & Gulløv, forventet udgivelse primo 2019). De interviewede forældre understreger i samtalerne, at opdragelse er et emne, de er optaget af og finder vigtigt. Kristina, der er mor til to, siger f.eks. meget klart, at både hun og hendes mand 'lægger vægt på, at de [børnene] kan opføre sig ordentligt'. 'Nu er de jo små, men de skal kunne blive siddende ved bordet til alle er færdige, sige 'tak for mad', give hånd til voksne og hilse, mens de kigger i øjnene'. ... 'Det er jo os, der skal opdrage dem, og det synes jeg er rigtig vigtigt'. Også Sara, der er enlig mor til tre understreger, at hun går meget op i deres opdragelse. 'De skal kunne opføre sig ordentligt, når de er på udebane'. Da jeg spørger hende om, hvad hun lægger vægt på, svarer hun:

Sara: Men jeg går meget ind for den der gammeldags opdragelse. Selvfølgelig skal de også have frihed, men til en vis grænse. Jeg bryder mig ikke om børn, der ikke har respekt. Det er stadigvæk vigtigt, det der med at vise respekt for ældre mennesker og ... Altså når nu Kamille har været ovre hos August, og de har fået en is. Så spørger jeg: 'huskede du så at sige tak?' Altså det synes jeg er en helt almindelig ting, at man gør, når man får nogle ting. Og hun skal også lære at give hånd, når der kommer nogle. Dét må man ikke være genert.

Eva: Oplever du, at de værdier du har om, hvordan børn skal opføre sig, når de er på udebane, svarer til institutionens opdragelsesidealer?

Sara: Ja det tror jeg egentlig. De lægger også meget vægt på opdragelse.

Som det fremgår af de små uddrag her, lægger disse forældre vægt på, at deres børn kender til gode manerer og kan opføre sig på en måde, forældrene kan være bekendt. Antropologen Dil Bach viser noget lignende i sit studie af forældre i et helt andet social segment fra Nordsjælland (Bach 2015). Der er ikke ud fra disse studier noget, der tyder på, at forældre ikke går op i deres børns opdragelse. Og der er heller ikke noget, der tyder på, at de ikke er indstillet på at samarbejde med pædagoger og lærere om det eller betragter hjem og institution som to helt adskilte sfærer. Tværtimod tyder både mine egne interviews og andres undersøgelser altså på, at forældre ser opdragelse som et centralt anliggende for dem,

at de tager ansvaret på sig, og at de lægger meget vægt på samarbejdet med pædagogerne, som de opfatter som eksperter i børneopdragelse.

Samarbejdet er også et genkomment tema i interviewene med det pædagogiske personale i samme undersøgelse fra Sønderjylland. De siger samstemmende, at de lægger meget vægt på at opbygge et godt samarbejde med forældre, men flere forklarer også, at de oplever forældre i dag som mere usikre på, om de er gode nok til at opdrage og derfor mere i behov for at spørge pædagogerne til råds. Pædagogen Stine forklarer mig f.eks., at hun oplever, at forældre kommer og spørger meget. 'Altså de virker mere usikre. De kan komme og spørge, hvad barnet skal have på, eller hvad vi synes, de skal have med på madpakke'. 'Det er jo ikke, fordi det gør noget. Det giver tit en god snak, men nogle gange undrer jeg mig lidt. Det er som om, de er bange for ikke at være gode nok og ikke rigtig ja sådan tør stole på deres egen fornuft. Altså det er jo ikke dem allesammen'. Også hendes leder forklarer, at hun oplever, at især mange af de unge forældre kommer og spørger til råds. 'De virker ret usikre på, om de gør det rigtige. Men også nogle af de modne forældre er bange for, at de ikke gør det godt nok. Så vi har en opgave dér, som jeg ikke synes, vi havde tidligere. Måske er der bare kommet mere fokus på forælderrollen og på børn'. Pædagogmedhjælperen Trille synes mere, at det handler om, at børnene har ændret sig: 'Jeg oplever egentlig, at børn i dag er mere ego-centrerede, end de var for 10 år siden. Det er meget 'mig', 'mig', 'mig'. Jeg tror, det handler om, at forældre inddrager børn i så meget altså alle mulige beslutninger og ikke siger nok fra over for dem. Børn er ikke vant til at indpasse sig og vente på andre'. Da jeg spørger hende, om hun oplever, at forældrene ikke tager sig nok tid til deres børn, skynder hun sig at sige: 'nej tværtimod. Det er jo nogle projekter for dem. Det er nok det, der er problemet. De er så bange for at gøre noget galt, så børnene får alt for meget at skulle have sagt. De er slet ikke vant til at blive sagt imod'. Som det fremgår, er det pædagogiske personale på én gang indstillet på et tæt samarbejde med forældrene, men oplever også nogle udfordringer. Forældrene forekommer mere opsøgende og usikre, og selvom det ikke er gennemgående i materialet, at det faglige personale ser børn som problematiske på den måde, som Trille gør i det sidste citat, er det heller ikke nogen enestående ytring. Lignende vurderinger fremsættes også i andre af mine interviews ikke bare i denne sidste undersøgelse, men helt tilbage til slutningen af 1990'erne. Det er således ikke nogen ny karakteristik, at forældre på én gang er for usikre og for ihærdige, og at det i sig selv giver problemer i skoler og daginstitutioner.

Det, der står frem af materialet her såvel som andres undersøgelser er således, at til trods for den genkomne kritik er opdragelse et emne, som forældre går op i, ligesom de er optaget af deres egen rolle, ansvar og samarbejdet med pædagoger og lærere. Men hvorfor er der så denne store opmærksomhed og debat om opdragelse? Her vil jeg pege på tre forhold, som jeg derefter vil diskutere mere udførligt: For det første at børns symbolske status og kulturelle betydning har ændret sig markant over de sidste 70 år. Der er i dag en større opmærksomhed på børn, deres velbefindende og udvikling end nogensinde før, og den indbefatter en

opmærksomhed på forældrenes indsats og den antiautoritære pædagogik, der har vundet hævd i perioden. I forlængelse heraf vil jeg for det andet argumentere for, at forældre snarere end at være uengagerede i opdragelsen af deres børn er usikre på, hvilken slags opdragelse der skal være, og fordi børn er kommet så meget i centrum, en bekymring for ikke at gøre nok og det rigtige. Når denne usikkerhed og bekymring synes stærkere i dag, skyldes det imidlertid ikke bare den forøgede opmærksomhed - forældredeterminismen, men også at gældende normer udfordres, og at der er mange mere eller mindre implicite forventninger at leve op til og balancere imellem. Der er med andre ord strid om opdragelsens karakter. For det tredje vil jeg pege på, at selve det forhold, at børn tilbringer så store dele af deres hverdag i samfundets institutioner, har gjort det vanskeligere for forældre at håndtere opdragelsesopgaven og dermed leve op til det ansvar, de også selv føler, at de har. Samtidig er det nogle meget forskellige arenaer børn befinder sig i og dermed helt forskellige forventninger, der er til deres opførelse hjemme og i daginstitutioner/ skole. Den opdragelse, der finder sted i hjemmene, er derfor ikke nødvendigvis særlig velegnet til institutionerne, og her står forældrene med den udfordring, at de bliver ansvarliggjort for, hvordan børnene opfører sig i sammenhænge de pr. definition ikke har indflydelse på og kun begrænset adgang til. Her rejser der sig nogle dilemmaer omkring karakteren af opdragelse, der ikke kun handler om ansvarsfordeling, men også om de sammenhænge, som børn skal begå sig i i dag.

Barnets symbolske status

Som påvist af mange forskellige forskere, er der sket store ændringer i opfattelser af børn. Med en historisk analyse argumenterer sociologen Vivianna Zelizer allerede i 1994 for, hvordan børn i Vesten har ændret værdi fra at være økonomisk ressource til at være emotionel uvurderlig, og antropologen David Lancy viser med en gennemgang af tværkulturelle studier af børn, hvordan der i de fleste vestlige samfund er sket en regulær ikonisering af det barnlige, hvor forældre forventes at yde det yderste for deres børn (2008, s. 76). Antropolog Marianne Gullestad (1997) viser en bevægelse fra at se børn som et vilkår i tilværelsen til at indgå i den norske nationalsymbolik. Det investeres store summer og mange kræfter i varetagelse af deres behov og trivsel også for at sikre nationens omdømme. Disse og andre studier viser, hvordan der gennem de sidste hundrede år i mange samfund er kommet ikke bare en stigende opmærksomhed på børn og deres behov, men også en symbolsk ikonisering af barnet som udtryk for det anstændige samfund. De er flyttet fra primært at være et familieanliggende til at være et stadig mere prioriteret kulturelt, politisk og økonomisk område og omsorgen for dem i både hjem og børneinstitutioner er blevet et centralt samfundsanliggende. Den vellykkede varetagelse af børns udvikling og opdragelse bevidner såvel forældres dygtighed som samfundets demokratiske sindelag og sociale anstændighed (Kjørholt & Lidén 2004; Gilliam & Gulløv 2012, s. 57-58). Børn i dag er, med

antropologen Nicole Hennums ord, 'foreldrenes fremste symbol på vellykkethet eller mislykkethet' (2015, s. 4), og kunne man tilføje også på det velfungerende og civiliserede samfund. Og fra det perspektiv er også opdragelsen af dem rykket fra periferien af den kollektive opmærksomhed mod centrum. Diskussionen af opdragelse handler i bund og grund om de mennesker og det samfund, man gerne vil have. Men det er også derfor debatten bliver så ophedet. Det handler om langt mere end konkrete børn, nemlig synet på samfund og samvær (Gilliam & Gulløv 2012, s. 58). Børn er blevet et samfundsprojekt og netop derfor er der tilbagevendende en debat om dem og deres udvikling og om fordelingen af ansvar mellem hjem og stat.

Kigger man mere overordnet på debatten kan man se nogle ganske store ændringer i synet på børn og opdragelsen over de sidste 70 år. Som uddybet andet sted ændrede synet på børn, opdragelse og forældreskab sig gradvist gennem 60'erne, 70'erne og 80'erne fra en mere myndig opdragelsesstil til en mere uformel og anti-autoritær omgang mellem forældre og børn (Gilliam & Gulløv 2012; 2017). I årtierne efter 2. verdenskrig kom netop opdragelse i fokus i den kollektive refleksion over, hvad der havde ført til opbakningen til de totalitære styreformere (nazismen og fascismen og sidenhen de autoritære systemer i Østeuropa). Kritikken blev rettet mod disciplinære former og en lydighedstænkning, som blev set som underminerende for individets frie udvikling af kritisk bevidsthed. Børn skulle have mulighed for at udvikle sig gennem aktiviteter, de selv fik indflydelse på; de skulle føle motivation for deres gøremål og ikke mindst lære at udtrykke sig reflekteret og kreativt. Man skulle skabe et mere humant samfund gennem opdragelsen af selvstændigt tænkende og demokratiske samfundsborgere (se f.eks. Nordentoft 1944, Sigsgaard 1947, Rifbjerg 1969, Øland 2010). I det projekt stod samfundets opdragelsesinstitutioner – børnehaver og skoler – centralt. Det var her, man kunne ændre ved samfundets indgroede autoritære strukturer ved at forme den opvoksende generation. Selvom sådanne tanker vandt noget gehør allerede i 50'erne, varede det længe inden de nød generel udbredelse i praksis. Det er nok først ind i 1980'erne, at man kan tale om, at det store flertal af børn bliver inddraget i beslutninger, der angår deres eget hverdagsliv, eller bliver spurgt i forbindelse med arbejdssemner og aktiviteter i daginstitutioner og skoler. Og det er nok også først på det tidspunkt, at hierarkiet mellem børn og voksne er så ændret, at børn kan tale, før de blive spurgt; ikke behøver frygte autoritetspersoner eller korporlig afstraffelse, og ikke behøver markere distance f.eks. gennem tiltaleformer som 'De', 'fru' og 'frøken' til voksne uden for hjemmet.

Disse skift i synet på børn og voksne, opdragelse og forældreskab afspejler dog ikke bare ændrede holdninger forårsaget af den offentlige debat eller af ændrede politiske forhold som f.eks. ratificeringen af FN's børnekonvention. Som påpeget af sociologen Norbert Elias hænger ændringer i omgangsformer og -normer uløseligt sammen med bevægelser i de sociale strukturer, eller det han kalder *figurationer* (Elias 1970). Det var også tilfældet i årtierne efter krigen. Med velfærdsstatens etablering, ændringer i produktionsforhold og det økonomiske opsving i 60erne

skete væsentlige forskydninger i de sociale magtstrukturer og i folks relationer til hinanden. Arbejderklassen rykkede ind i middelklassen, kvinderne kom ud på arbejdsmarkedet – ikke mindst ind i velfærdsinstitutionerne, – og den nye ungdomsgeneration blev en gruppe med egne penge og en bredere adgang til uddannelse (Gilliam og Gulløv 2017). Der skete kort sagt en udjævning af sociale hierarkier i forhold til klasse, køn og generation og dermed et opgør med etablerede klasse specifikke dyder og manerer, generationshierarkier og patriarkalske former. Sociologen Cas Wouters (2004) beskriver det som en *informaliseringsproces*; en proces hvor de hidtidige formelle koder, der udtrykte distance og stand, blev nedtonet til fordel for en mere uformel og egalitær omgangsform mellem folk af forskellig social stand, mellem lærere og elever, voksne og børn, mænd og kvinder. Markering af hierarki og standsforskelle blev i tiltagende grad genstand for tabuisering – også i generationshierarkiet (Elias 1998; Wouters 2007).

I et essay om ændringer i forældres rolle og opgaver beskriver Elias, hvordan der er sket en generel demokratisering og emotionalisering af relationerne mellem voksne og børn, hvor håndhævelse af autoritet især med fysisk magt gradvist er blevet forbundet med skam og statustab (Elias 1998). I takt med at børns symbolske status er øget, er familien blevet en mere demokratisk institution, hvor de enkelte medlemmers følelser og erfaringer er kommet langt mere i centrum (ibid.). Det har skabt andre forventninger til forældrerollen. Fra en rolle som autoritativ og instruerende opdrager skal forældre i dag lytte, inddrage og understøtte det enkelte barns udvikling og følelsesliv (Gulløv 2016). Engagementet er således ikke blevet mindre; tværtimod er der i dag udtalte forventninger til omfanget og måden forældre skal støtte deres børn på. Men denne opgave er ikke enkel. Uden klare hierarkier eller noget entydigt kodeks for opførsel er meget mere overladt til den enkeltes situationsfornemmelse og sociale jugement. Og det er den fornemmelse, som forældre forventes at kunne give deres børn, også i forhold til situationer, hvor de ikke selv er tilstede.

Den balancerede opdragelse

Ser man på nutidens børneopdragelse i familien såvel som i daginstitutioner og skoler er det tydeligt, at de egalitære idealer og de uformelle relationer og omgangsformer er blevet udbredte. Hvor man tilbage i 1960'erne priste det artige barn, der slog øjnene ned ved irettesættelser og svarede voksne med respekt, værdsætter man nu i højere grad det selvstændige barn, der kan indgå i dialog med både andre børn og voksne, ser andre mennesker i øjnene, kan tage stilling og argumentere for sine synspunkter. Det udfarende og voldsomme barn vækker fortsat bekymring, men det gør det stille barn også. Børn må hverken være udadretterende eller introverte, for tilpassede eller for selvoptagne (Gulløv 2016). Der lægges vægt på samarbejde og konfliktløsning, såvel som at børn føler motivation og engagement og selvstændigt kan løse opgaver. Forældre skal understøtte udviklingen af det situationsbevidste og afbalancerede barn, der hverken er kuert

eller for frembusende, for afhængig af andres retningsanvisning eller for egenrådig. Barnet skal kunne optræde som en selvstændig person samtidig med, at det skal tilpasse sig en gruppe, der synkront deltager i de samme aktiviteter. Idealet om demokratisk inddragelse, barnets deltagelse og selvstændige udvikling er kort sagt blev alment anerkendt og udbredt, men rummer også en række modsatrettede krav til børn og forældre – ikke mindst når det gælder hverdagen i børnehaver og skoler.

I stedet for normative anvisninger af, hvad der er rigtig og forkert optræden, retter det opdragende arbejde sig således mod at vejlede børn i at tage bestik af situationer, andres perspektiver og implicite fordringer. Denne form for vejledning forudsætter indlevelse og samtale, dvs. den er baseret på fælles fortolkninger af oplevelser, erfaringer og følelser. Det er selvfølgelig langt fra alle forældre, der gør det i praksis, men ikke desto mindre udtrykkes der i både rådgivning og i den offentlige debat om opdragelse en forventning om, at forældre investerer tid og energi i deres børns følelsesliv og engagerer sig i at guide dem i, hvordan de kan fortolke og vurdere både deres egne og andres udtryk (jf. Bach 2015). Også i pædagogiske institutioner lægges der vægt på en sådan anti-autoritær interaktion og guidning med prioritering af verbalisering af indtryk, overvejelser og begrundelser. Ja faktisk i en grad, så følelsesudtryk og sociale kompetencer indgår i en række pædagogiske programmer såvel som i målsætninger i de fleste daginstitutioner og skoler.

Den balancerede optræden (for uddybning se Gilliam & Gulløv 2012; 2013) er et ideal, men også en udfordring for opdrageren. Forældre, men også pædagoger og lærere står overfor den udfordring at skulle lære børn at afstemme deres opførsel til skiftende situationer og tilpasse sig vekslende krav, og samtidig må de ikke være så føjelige, at de ikke står ved sig selv. Som en af pædagogerne i undersøgelsen oven for udtrykker det: 'Jeg synes jo, det er enormt vigtigt, at de lærer at kunne omgås andre, ja altså sådan have respekt for andres følelser og samtidig kan indgå i et fællesskab. ... Men samtidig skal de også lære, at de selv er gode nok – så det er jo en eller anden balance, for de skal heller ikke blive sådan helt tilpassede'. Den udfordrende balancegang gælder således også de voksne opdragere. De skal både kunne rumme det enkelte barn i al dets særlighed og udstikke rammer for et fællesskab, uden at de kan henvise til et etableret normkodeks. De skal vide, hvornår de skal beherske sig, og hvornår der skal udvises autoritet ('udstikkes grænser') uden at blive autoritær (Gilliam & Gulløv 2013). Disse udfordrende balancer er så meget desto vigtigere, fordi de er en uomgængelig del af de sociale relationer i dag. Det gør en forskel ift. status og social anerkendelse, om man evner at indgå smidigt i vekslende situationer, kan beherske sig, og at man kan udtrykke sig på en måde, der anerkender og tilgodeser de tilstedeværende uden at markere overlegenhed eller dominans. Og det gør en forskel for ens anseelse, om man som opdrager magter den udfordrende opgave at indvie sine børn i disse subtile balancer, så de opfører sig med tilstrækkelig situationsbevidsthed, uanset hvilken social sammenhæng de selvstændigt færdes i.

Som jeg ser det, er det ikke mindst den øgede opmærksomhed på børn i kombination med disse krævende balancer, der er årsagen til den genkomne opmærksomhed på opdragelse. I forskellige afskygninger går kritikken på, at børn ikke får tilstrækkelig klare retningslinjer, og det efterlader dem uden pejlemærker og ansvar for fællesskabet (se f.eks. Jensen 2006; Foros & Vetlesen 2014). Det påpeges, at forældre skal tage mere ansvar og lederskab ikke bare for egen skyld, men også for børnenes og i sidste ende for samfundets (Jørgensen 2017). Der argumenteres med andre ord for et klarere og mere tydeligt kommunikeret normgrundlag, der ikke lægger op til situationsbestemte afvejninger og forhandlinger. Forsvarere af den anti-autoritære pædagogik peger på, at netop evnen til selvstændigt at fortolke, at kunne gå i dialog, tage beslutninger og indgå smidigt i vekslende sociale sammenhænge er selve fundamentet for et funktionelt demokrati og en kulturel kerneværdi i de skandinaviske samfund (se f.eks. Alexander & Sandahl 2014; Biesta 2015).

De institutionelle fordringer

Et særligt tilbagevendende tema blandt kritikere har som sagt været, at børn er for urolige i skolen og ikke i tilstrækkelig grad hører efter henstillinger fra pædagoger og lærere. Det er også afsættet for ministerens initiativ til den aktuelle debat. Børns måde at omgås hinanden og voksne harmonerer tilsyneladende ikke særlig godt med hverdagen i daginstitutioner og skoler med mange børn og få voksne. Der rejses derfor kritik – ikke ved skolernes eller daginstitutioners normeringer, struktur eller organisation, men af børnene og dermed af forældrenes opdragelse af dem. Det er en kritik af vægten på forhandling og demokratisk inddragelse og de uformelle og uhierarkiske relationer, som stiller autoritetspersoner som lærere og pædagoger i en vanskelig position. De skal på én gang holde styr på et stort antal børn og sørge for, at alle kommer igennem det samme faglige stof og samtidig tage sig af det enkelte barn og understøtte dets personlige udvikling. Det vanskeliggøres, når børnene forventer at blive behandlet individuelt, ligeværdigt og demokratisk. Frimodighed, diskussionslyst og autoritetsanfægtelse opleves som et regulært problem i institutioner, der er tilrettelagt for at behandle børn som en gruppe, der alle skal passe ind i den samme struktur. Og det problem øges, når børn tilbringer længere tid i daginstitution og skoler med flere børn, dårligere normeringer og fastlagte faglige programmer.

Selvom der i debatten er en generel tone af, at dagens børneopdragelse er for normløs, er det ikke nogen helt rimelig kritik. Dels viser de indledningsvis omtalte undersøgelser som sagt, at i hvert fald nogle forældre lægger meget vægt på at vejlede deres børn om, hvordan de skal opføre sig både hjemme og ude; dels stilles der faktisk ganske mange krav til børn ikke mindst i de institutioner, de tilbringer en stor del af deres hverdag i. Når man sidder og observerer i børnehaver og skoler, kan man således iagttage, hvordan der på én og samme tid er en tilsyneladende uformel omgangsform og rigtig mange implicite forventninger til,

hvordan man skal opføre sig (Gilliam & Gulløv 2013). Der er ganske vist ingen formaliserede tiltaleformer, regler for omgang eller tydelige autoritetsmarkører. Men der er mange mere implicite normer f.eks. for hvor højt, hvor og hvornår man må tale; hvordan man skal respondere, når andre siger noget; hvor meget man må fylde i lyd og bevægelser; hvordan man forhandler, placerer og bevæger sig; hvordan man fanger pædagogens eller lærerens opmærksomhed eller inkluderer nogle og holder andre ude af en leg eller et samarbejde. Der er en anti-autoritær etos, der understreger demokratisk inddragelse, den enkeltes unikhed og ret til at udtrykke sig og jævnbyrdige relationer børn imellem og mellem generationer. Men der er samtidig temmelig faste tidsstrukturer, programmer, rammer, hierarkier og kutyper, der reelt ikke giver megen mulighed for forhandling eller hensyn til individuelle lyster og synspunkter. Disse sammensatte, men subtile forventninger betyder, at der i realiteten stilles ret store krav til hvert enkelt barns dømmekraft og tilpasningsevne. Hvis man vil undgå at blive irettesat eller betragtet som urolig eller dårligt opdraget, skal man kunne afkode situationen og de tilstedeværende forventninger og afstemme sin optræden og udtryksform derefter. Det betyder samtidig, at de professionelle skal agere i en dilemmafuld pædagogik, hvor de skal lære børn rummelighed og hensyntagen i strukturer, der ikke levner meget rum for fleksibilitet og individualitet.

Afrunding

Som jeg ser det, er det denne dilemmafyldte pædagogiske praksis, der kan forklare den genkomne debat af forældres svigtende opdragelse og børns egoisme. For de anti-autoritære, barnesensitive og demokratiske opdragelsesidealer harmonerer ikke særlig godt med den institutionsform, der i børnehaver og skoler i samme periode har udviklet sig med mange børn, lange dage, relativt færre voksne og øgede krav og forventninger til karakteren af børnenes læringsmæssige udbytte. I takt med at der er kommet mere samfundsmæssig opmærksomhed på børn og deres symbolske status er øget, er forventninger til børneinstitutionernes indhold og udkomme blevet større og deres form og karakter mere standardiseret. Det tidligere ideal om, at daginstitutioner skulle have en hjemmelignende karakter med mest mulig tid til børns egne afprøvninger, er blevet erstattet af et ønske om at forberede børn bedst muligt til skolens normer og krav. Men dermed er forskellen på hjem og børneinstitutioner også blevet mere markant. Der er en grundlæggende forskel på at være mange børn samlet om en bestemt indiskutabel læringsmæssig dagsorden og være få børn i en familie med interesse i omsorg, samvær og gensidig udveksling. Og der er en diskrepans mellem idealer for den enkeltes udvikling, som i høj grad vægtes i hjemmene, og det hensyn til institutionsfunktionalitet, der i praksis må prioriteres i dagens børneinstitutioner. Konstateringen af denne diskrepans rejser så spørgsmålene: Er det børnene, der er noget i vejen med? Er det forældrenes opdragelse? Eller er det vores institutionsorganisering, der ikke matcher de idealer samfundet samtidig hylder?

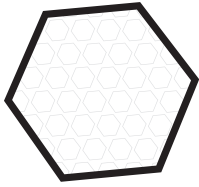
Her vil jeg mene, at debatten om opdragelse fortjener den nuancering, det er at se på de fordringer, der er i de forskellige institutionstyper, som børn tilbringer deres hverdag i, og diskutere om de stemmer overens, men også om de skal stemme overens, og hvad det stiller af udfordringer for de forskellige opdragere. Det er jo ikke nødvendigvis de anti-autoritære idealer, der er noget i vejen med eller den barnesensitive pædagogik, der lægger vægt på at forstå børns erfaringer og følelser og hjælpe dem gennem samtale og vejledning. Der er heller ikke nødvendigvis noget i vejen med at søge at inddrage børn i beslutninger og forpligte sig på begrundelser og argumentation. Men det fungerer ikke altid særlig smidigt i forhold til de betingelser, der er for pædagogisk udøvelse i vores institutioner i dag. Det er således en overvejelse værd, om vi kan blive bedre til at diskutere udfordringer med urolige børn i børnehaver og skoler, ikke som en brist ved hverken børn, forældre eller professionelle, men som et udslag af sammensatte og til tider modsatrettede værdier og forventninger. Og om vi kan blive bedre til at erkende de grundlæggende forskelle, der er mellem familien som institution og de offentlige børneinstitutioner. Måske er det vores børneinstitutioner, der trænger til andre organiseringsformer og betingelser for at opdrage, snarere end at vi ændrer ved idealerne om inddragelse, deltagelse og respekt for den enkelte? Et godt samarbejde om opdragelse forudsætter, at der bliver mere opmærksomhed på sådanne forhold dvs. institutionernes forskellige karakter og muligheder og på sammenhængen mellem værdier og betingelser. Ikke desto mindre vil opdragelse nok altid være et konfliktfyldt område, fordi det afspejler forskellige opfattelser og værdier i forhold til både børn og samfund og familiens og statens ansvar og råderum.

Litteratur

- Alexander, J. & Sandahl, I. (2014). *The Danish Way of Parenting*. København: Ehrhorn Hummerston.
- Akselvoll, M. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet.
- Bach, D. (2015). *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag.
- Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten. Helping young children to be at home in the world. In: K.E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålérud, *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bloch, M. & Popkewitz, T.S. (2001). Adminstrating freedom: A history of the present. Rescuing the parent to rescue the child for society'. In: K. Hultqvist & G. Dahlberg (eds.), *Governing the Child in the New Millenium*. New York: Routledge Falmer.
- Dannesboe, K.I. (2012). *Passende engagement og (u)bequemle skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Aarhus Universitet, ph.d. afhandling.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Dannesboe, K.I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society*, online 31. January.

- Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books.
- Egelund, N. (2004). <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/m-vi-bede-om-opdragelse-tak>
- Elias, N. (1939 opr. 1994). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1970). *What is Sociology?* New York: Columbia University Press
- Elias, N. (1998). The civilizing of parents. In: J. Goudsblom & S. Menell (eds.), *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell.
- Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2014). *Angsten for opdragelse. Dannelse I et samfundsetisk perspektiv*. Viborg: Forlaget Klim.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture*. London: Routledge.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2013). At balancere på slap line. En analyse af aktuel pædagogik. *Tidsskriftet Vera* nr. 63.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2014). Making Children 'Social'. Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*, vol. 3, issue 1.
- Gilliam, L. & Gulløv E. (2017). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og daginstitution. *Tidsskrift for professionsstudier*, nr. 24.
- Gullestad, M. (1997). A Passion for Boundaries: Reflections on Connections Between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. In: *Childhood*. Vol.4 (1).
- Gulløv, E. (2016). Følelshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi*, nr. 3/4.
- Gulløv, E. & J. (forventet udgivelse 2019). *Lokale hensyn, nationale orienteringer. Perspektiver på børn og unges opdragelse og uddannelse i provinsen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 02, vol. 92.
- Hougaard, B. (2000). *Curlingforældre og service-børn. Debat om vort nye børnesyn*. Vejle: Hougaards Forlag
- Jensen, H. (2006). *Det faderløse samfund*. København: People's Press.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. København: Kristeligt Dagblad
- Kjørholt, A.-T. & Lidén, H. (2004). Children and Youth as Citizens: Symbolic Participation or Political Actors? In: H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (eds.), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne (Narayana Press)
- Korsaa, F. & Hougaard, B. (9. februar 2014). Danske børn er små konger og kontorchefer. *Berlingske*.
- Lancy, D. (2008). *The Anthropology of Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, E., Bristow J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (eds.) (2014). *Parenting Culture Studies*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Nordentoft, I. M. (1944). *Opdragelse til demokrati*. København: Eget forlag.
- Rifbjerg, S. (1969). *Børnepsykologi og opdragelse*. København: Folkeuniversitetsudvalget.
- Rose, N. (1989/1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Schmidt, L.-H. & Kristensen, J.E. (1986). *Lys, luft og renlighed: Den moderne socialhygiejnes fødsel*. København: Akademisk Forlag.
- Sigsgaard, J. (1947). Samfunds-Børnehaven. In: *Norsk Pædagogisk Årbog 1946-47*.
- Skovbo, T. (3. april 2015). Lær børnene modgang. *Berlingske*, kronik.
- Skovbo, T. (24. februar 2016). Lad dit barn stå på egne ben. *Berlingske*, kronik.
- Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J. & Dannesboe, K.I. (eds.) (2016). *Doing good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Søgaard, M. & Jørgensen, A.N. (11. august 2017). 6-årige børn til lærere: "fuck dig!". DR-nyheder, indland <https://www.dr.dk/nyheder/indland/6-aarige-boern-til-laerere-fuck-dig>

- Wissö, T. (2012). *Småbarnsföräldrars vardagsliv: Omsorg, moral och social kapital*. Göteborg Universitet, ph.d. afhandling.
- Wouters, C. (2004). Changing regimes of manners and emotions: from disciplining to informalizing. In: S. Loyal & S. Quilley (eds.), *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wouters, C. (2007). *Informalization. Manners and Emotions since 1890*. London: SAGE Publications.
- Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton: Princeton University Press.
- Øland, T. (2010). A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960. In: *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 1-2.



Forestillingen om den gode familie

- en aktuel pædagogisk udfordring?

Sine Penthin Grumløse

Lektor og phd, Københavns Professionshøjskole
SIPG@kp.dk

Anja Marschall

Lektor og phd, Københavns Professionshøjskole
ANJM@kp.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Familier kan se ud på mange måder. Trods mangfoldighed og diversitet i familiers sammensætning synes én normativ forståelse af familien dog at dominere; nemlig kernefamilien. I denne artikel kombineres viden fra et diskursanalytisk forskningsprojekt om dansk familiepolitik med viden fra forskningsprojekter, der trækker på kritisk psykologisk familieforskning. Vi undersøger forståelsen af en god familie over tid og ser, hvordan præskriptive forståelser af en god familie som en stabil kernefamilie også i dag sætter en særlig – og ikke altid hensigtsmæssig – ramme for forældre, der bestræber sig på at arrangere gode betingelser for familiens liv men også for pædagogers samarbejde med forældrene. Dette sker ved, at vi dels kaster et blik bagud på forståelsen af en god familie, dels betragter konkrete problemstillinger i familiers hverdagsliv i dag og spejler dem i deres kulturhistoriske ophav.

Abstract

Perceptions of the good family – an educational challenge?

Families today are composed in numerous ways but despite the diversity of the families' composition, one normative understanding of family nevertheless seems to dominate; namely the nuclear family. In this article, we explore how the concept of a good family has developed historically and examine the meanings these understandings have for family life today. We analyze historical understandings of a good family and investigate how prescriptive understandings of a good family also today set a specific framework for both parents' endeavoring to arrange good conditions for family life, but also for educators' cooperation with parents. With this analytical approach, we seek to understand contemporary conditions of family life by mirroring them in their cultural-historical heritage.

Nøgleord

Forestillingen om den gode familie, hverdagsliv, familieideal, børn, forældre

Keywords

Perceptions of the good family, everyday life, children, ideals, parenting

Indledning

Både [min kone] Pernille og jeg kommer fra skilsmisefamilier og... fattige – vokset op i fattig-firserne og omskiftelighed... Pernille har flyttet skole mange gange, og jeg har kæmpet mod at skulle flytte skole mange gange. På den måde har vi meget fælles baggrund. Vi er faktisk også meget fælles om, vi gerne vil skabe en stabil opvækst for vores børn (Carsten, far til to)

Citatet af faderen Carsten er fra forskningsprojektet: *Samarbejde om børns trivsel* og fungerer her som et eksempel på, hvordan forældre aktivt forholder sig til, hvad det vil sige at være en god familie. I dag ser familier dog meget forskellige ud. Nogle består af far og mor, andre af far og far eller mor og mor. Nogle har mine og dine og måske vores børn, mens andre familier består af en enkelt forælder med et eller flere børn. Inden for disse familiekonstellationer er der atter en lang række af forskelligheder at finde. En familie, der består af far og mor, er ikke én slags familie. Der kan være kulturelle forhold som etnicitet (Bregnbæk et al. 2017; Schmidt & Liversage, 2009), religion, arbejdslivsforhold (Grumløse, 2015), sociale forhold (fx Juhl 2014), økonomi, uddannelse og værdier, der alle kan have betydning for det hverdagsliv, den enkelte familie lever.

Trods denne mangfoldighed og diversitet i familiernes sammensætning synes én normativ forståelse af familien alligevel at dominere; nemlig *kernefamilien*. Og som artiklens første citat pointerer: kernefamilien som en *stabil* enhed, hvor forældrene spiller en særlig rolle i forhold til at tilrettelægge hverdagen bedst muligt for børnene.

I denne artikel følger vi forståelsen af en god familie op igennem historien og ser, hvordan normative forståelser også i dag sætter en særlig – og ikke altid hensigtsmæssig – ramme for forældre, der bestræber sig på at arrangere gode betingelser for børnene. Uanset hvordan familiens sammensætning i øvrigt er, finder vi, at rigtig mange familier er pressede i deres hverdag og ikke oplever, at de gør det godt nok. Med dette analytiske greb søger vi at forstå aktuelle forhold i vores samtid ved dels at kaste et blik bagud og ved dels at betragte konkrete problemstillinger i familiers hverdagsliv i dag og spejle dem i deres kulturhistoriske ophav.

Forskning i forestillinger om det gode familieliv og familiers hverdagspraksis

Artiklen kombinerer forskningsmateriale, der trækker på både kulturhistorisk og nutidigt materiale. Vi har begge beskæftiget os med forskning i forestillinger om den gode familie og har undersøgt, *hvordan* forskellige forståelser og definitioner af et godt familieliv har været og er i spil. Det har vi gjort i en afhandling om dansk familiepolitik (Grumløse, 2014), en afhandling om børns og forældres perspektiver på et delt familieliv i forbindelse med skilsmisse (Marschall, 2014)

og i et igangværende forskningsprojekt: Samarbejde om børns trivsel (Marschall, 2018), der udforsker, hvordan familiens liv forstås og former sig omkring samarbejdet med børns daginstitutioner. Desuden trækker vi i analyserne på en kvalitativ undersøgelse af kortuddannede forældres oplevelse af samspillet mellem deres arbejdsliv og familieliv (Grumløse, 2015). Der er tale om studier, der på forskellig vis bidrager med viden om, hvordan forestillinger om en god familie skabes, konflikter med hinanden og brydes.

Ph.d.-projektet: Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv bygger på en dokumentanalyse af politiske dokumenter, der i perioden 1960-2010 direkte eller indirekte forholder sig til småbørns hverdags- og familieliv. Projektet er skrevet inden for en diskursanalytisk forståelsesramme og er særligt inspireret af dén etnologiske, idéhistoriske og sociologiske forskning, der anvender en Foucault-inspireret analyse i arbejdet med at undersøge, hvordan forståelser og hverdagslivets praksisser er etablerede og arrangerede som del af en kulturel kontekst og ikke blot er naturligt forekommende (fx Damsholt, 2000; Schmidt og Kristensen, 1986; Villadsen, 2004). I undersøgelsen, af hvordan man har forstået og defineret et godt hverdagsliv for et småbarn, træder også det pædagogiske arbejde frem, som noget der er del af først nogle, så flere og nu stort set alle børns hverdagsliv. Også den pædagogiske praksis er således influeret af, hvordan vi definerer det gode liv for børnene og er dermed noget, der ændres over tid og praktisk såvel som forståelsesmæssigt i relation til hverdagen i familien (jf. Rosengaard, 2016).

Ph.d.-projektet: Kan børn deles? Børns perspektiver på hverdagsliv på tværs af to hjem trækker på forskningstraditioner fra kritisk psykologisk praksisforskning (fx Dreier, 2008; Holzkamp, 2013). I denne tilgang forbindes individet til samfundet gennem sine handlinger, og gennem sin deltagelse skaber den enkelte sine betingelser og dermed også sig selv i en dynamisk proces. Helt centralt er det, at mennesker altid handler *begrundet* i forhold til de samfundsmæssige betingelser, og det er disse begrundelser, vi er nysgerrige på, når vi søger viden om menneskers måder at forstå og håndtere deres hverdagsliv på. Dette er i projektet undersøgt gennem henholdsvis livskortsamtaler¹ (se Marschall, 2014; 2016) med 8-12-årige børn om deres hverdagsliv som ”delebørn” og interviewmateriale med deres forældre. Forskningsprojektet om samarbejde om børns trivsel trækker på samme teoretiske begrebsapparat, når forældre og pædagogers perspektiver på samarbejde om børnehavebørns hverdagsliv udforskes. Til nærværende artikels sidste del vil hovedsageligt forældreperspektiverne fra dette studie danne det empiriske grundlag for analysen.

1 Livskort er en slags kort, der er tegnet over alle de forskellige hverdagslige sammenhænge, børnene indgår i, herunder de personer, som betyder noget for børnene i deres liv. Det er således en bestræbelse på at fange, hvordan og hvor, børnene har bevæget sig gennem deres liv med særligt fokus på livet på tværs af to hjem. Tegningen har fungeret i sammenhæng med dialogen undervejs som en slags indgang til børnenes perspektiver på et delt familieliv (Marschall, 2014;2016).

I det følgende strækker vi gennem udvalgte nedslag blikket godt og vel 200 år tilbage. Ved at bevæge os over tid viser vi, hvordan forståelsen af den gode familie som kernefamilien går på tværs af tid, og hvordan denne familiekonstellation kan betragtes som del af en fælles kulturel referenceramme, der også i dag fungerer som en kollektiv fortælling. Når vi læser det nutidige interviewmateriale med forældre *gennem* de historiske dokumentanalyser, får vi blik for, hvordan forestillingen om den gode familie er etableret over tid og på forskellig vis sætter sig igennem som betingelser i familiers hverdagsliv i dag. Vi får desuden øje på, hvordan ganske traditionelle forståelser af, hvad der kan betragtes som en god familie, får betydning for, hvorvidt nutidens børnefamilier kan forstå deres familieliv som vellykket eller ej.

Mor, far og børn eller hvordan var det nu det var?

Går vi blot et par hundrede år tilbage, voksede børn i langt de fleste tilfælde op i hushold, der var mindre eller større end den biologiske familie (fx Løkke et al, 1999). Boede man på en stor gård, boede man i et hushold, der bestod af den biologiske familie samt gårdens karle og piger. Boede man i en husmandsfamilie, kom man almindeligvis ud at tjene som 6- eller 7-årig eller havde søskende, der ikke længere boede hjemme. Hverdagen fungerede således ret forskelligt og var afhængig af aktuelle livsvilkår som stand og økonomi. Kernefamilien var dog sjældent rammen for hverdagen (ibid.).

Forestillingen om kernefamilien som den gode familie kan ses som vokset ud af 1800-tallets borgerskab. I samspillet mellem samfundsmæssige forandringer og datidens nye idé om, at barndommen var en særlig (og sårbar) tid og hjemmet et særligt (godt) sted for barnet at være, manifesterede idealet om kernefamilien sig. Moderen og barnet trådte frem som en enhed og faderen som familiens primære forsørger. Langt fra alle familier kunne efterleve disse idealer (fx Lützen, 2013), og mens det var almindeligt, at alle familiemedlemmer i en jævn arbejderfamilie havde ansættelse uden for hjemmet, blev middelklassens ideer om det gode familieliv og hjemmet båret videre til også disse familier fx via borgerskabets filantropiske arbejde. En væsentlig del af dette arbejde var at etablere ”anstændige hjem”, hvor også jævne familiers hverdagsliv kunne forankres i ro, orden og ædruelighed (ibid.).

Forestillingen om den gode familie var også politisk magtfuld. Der var forestillinger om, hvad der var gode familieliv og hvad der var dårlige familieliv, og i det socialpolitiske arbejde var der fokus på at reducere antallet af dårlige familier fx ved brug af ægteskabsforbud for de fattigste (Grumløse, 2017). Senere kom der fokus på at understøtte gode familier økonomisk. Det var arbejderfamilier, der havde få penge men de rette idealer (fx Befolkningsskommissionen, 1937). Således fandt der et ganske stort politisk tilrettelæggelsesarbejde sted, der på mange måder udsprang af det bedre borgerskabs forestillinger om gode og dårlige familier, og som manifesterede sig som lovgivning, der støttede op om nogle familier og underkendte andre (fx Banke, 1999; Grumløse, 2017).

Forståelsen af den gode familie som den stabile kernefamilie har således langstrakte rødder, der både hænger sammen med samfundets funktionsændringer, ideer, politik og økonomi. Det er denne forestilling om, at den bedste familie er en kernefamilie, der baserer sig på kærlighed, omsorg og indbyrdes afhængighed ikke blot til gavn for den enkelte familie men til gavn for samfundet, som fulgte med et godt stykke op i det tyvende århundrede. Velvidende at mange andre forhold og forståelser i dag har indflydelse på familiers levede liv (fx Mogensen og Olwig, 2013), sætter denne fortælling om familien sig fortsat igennem.

Et fælles familieideal

I begyndelsen af det tyvende århundrede var forestillingen om en god familie etableret som en fortælling, der gik på tværs af samfundets klasser. Kunne man etablere et hverdagsliv à la borgerskabets, var det bedst for børnene. Kunne man ikke, var det væsentligt, at man etablerede det hverdagsliv, der med største sandsynlighed ville understøtte, at børnene senere blev selvforsørgende samfundsborgere. I den forbindelse blev dovenskab betragtet som den sikre vej til en social deroute. Selvom familier, der fik prædikatet ”dårlige familier”, oftest var familier, der blev nødt til at arbejde mange timer uden for hjemmet og derved ikke kunne etablere hjemmet som den omsorgsfulde base, var dårlige familier også familier, der ikke mentes at være ihærdige eller arbejdsomme nok. Der var således en vis dobbelthed forbundet med forestillingen om den gode familie. Muligheder og forventninger stemte ikke altid overens. Sagt med andre ord var der fra politisk hold fokus på, at forældre tilrettelagde hverdagen på en sådan måde, at de sikrede, at børnene kunne vokse op og blive gode samfundsborgere (fx Henriques et al, 1918). Da Lov om Behandling af forbryderske og forsømte Børn og unge Personer trådte i kraft i 1905, kom der skærpet fokus på at få fat på de børn, der voksede op med risiko for at udvikle sig til dårlige samfundsborgere. I den hidtidige lovgivning havde der været blik for de fattigste børn samt fokus på alle børns skolegang. Således udvidedes det bekymrende blik og det blev afgørende at finde frem til de familier, der opfostrede såkaldte ”sædeligt fordærvede børn”² (ibid.).

På den baggrund udvikledes det professionelle arbejde med børnene. I byerne blev der oprettet værgeråd bestående af borgere med en høj moral. Det var værgerådets opgave at lokalisere og vurdere børnene (fx Løkke, 1990). I første omgang skulle de pågældende familier findes og dernæst skulle der intervereres på måder, der sikrede, at børnene kom bedre videre i livet.

Opførsel hos børn, der kunne vække til bekymring, var så forskellige ting som tyveri og falskmøntneri, uterlighed, påagtet og upåagtet ildspåsættelse, betleri, løgnagtighed, prostitution, pjækkeri, vanrøgt, mishandling og forældrenes usædelige opførsel (Henriques et al, 1918). Ved at sætte fokus på disse mange og forskelligartede forhold i børns liv og betragte dem som forhold, der burde føre

² Af loven defineres ”sædeligt fordærvet” ikke nærmere, men det understreges, at: ”Fordærvelsen må have givet sig til udslag”, fx som vagabondering eller løben bort fra hjemmet. (Henriques et al 1918: 27)

til opløsning af barnets familieliv eksempelvis ved, at barnet kom på børnehjem eller opdragelsesanstalt, udskiltes ikke bare de dårlige familier, men forståelsen af en god familie trådte frem som modpolen. Gode familier gjorde alt det, som de dårlige familier ikke gjorde. Gode familier opfostrede deres børn således, at de tilbragte de første år i hjemmet, skolen blev passet, moderen var tilstede som ”familielivets kustode” (jf. Banke, 1999), og manden kunne forsørge familien. I de familier, der kom i søgelyset, arbejdede både mand og kvinde ofte, og børnene blev passet – måske af en kone eller måske på asyl – og netop kvindens arbejde uden for hjemmet blev italesat som særligt problematisk for børnenes opvækst.

Denne forståelse af den gode familie dominerede i en lang årrække og nåede sit højdepunkt i Kommissionen vedrørende kvindernes stilling i samfundet i slutningen af 1960'erne. Kommissionen konkluderede, at det var med fare for børnenes ve og vel, hvis ikke familiernes hverdag var indrettet hensigtsmæssigt og dermed i den rette struktur (fx Kommissionen vedrørende kvindernes stilling i samfundet 1970: 20ff). Pointen er, at selvom hverdagslivet konkret blev levet på mange måder og familier var ganske forskellige, var der i en ganske lang årrække én hverdag, der blev betragtet som *bedst* for både samfundet og familierne. I Folkeetinget diskuteredes det, hvordan man kunne sikre, at flere mødre blev i hjemmet, mens børnene var små. Herunder diskuterede politikerne, hvorvidt der kunne etableres en statsfinansieret moderskabsydelse (Grumløse, 2014; 2017).

Denne forestilling om den gode familie, som vi her har ridset op, vil vi tage med i de næste afsnit. Vi vil undersøge, hvordan tidligere opmærksomheder, slutninger og syn på hvad den gode familie er også i dag har betydning for, *hvordan* vi gør og forstår hverdagen i de danske familier.

Nutidens betingelser for (almindelige) familieliv

I dag er hverdagslivet i de fleste familier kendetegnet ved, at både mand og kvinde har et fuldtidsjob. Faktisk er danske småbørnsforældre blandt de europæiske forældre, der arbejder allermest (jf. Christoffersen, 2004). Fra politisk hold understøttes to-forsørger-familien fx med pasningsgaranti fra barnets 26. uge og det problematiseres ikke som tidligere, når familiens voksne arbejder uden for hjemmet.³ På Christiansborg diskuteres det, hvad børnene skal lave, når de er i daginstitution, men det har ikke siden 1980'erne været på dagsordenen, hvorvidt helt små børn skal passes ude eller hjemme (fx Grumløse, 2014). Alligevel ser historiske idealer om fx tid, overskud og ordentlighed fortsat ud til at danne kulturelt baggrundstæppe for mange familier. Det familieliv, som tidligere krævede kvinden i hjemmet for at kunne lykkes, er fortsat det hverdagsliv, der defineres som det gode, og forældre forsøger på forskellige måder at mingelere for at tilrette-

³ Til sammenligning hermed har dette været en tilbagevendende diskussion i flere af vores nabolande, hvor man fx i Sverige har en stærk fortælling om, at børn under 1 år hører til i hjemmet (jf. Holm, 2011) og i et land som Tyskland, er der pasningsgaranti fra barnets 3. leveår.

lægge en hverdag med god tid til hinanden og et stabilt hjem (fx Grumløse, 2015; Marschall, 2018).

Når vi spørger ind til hverdagslivet, som det opleves af forældrene, ser samspillet mellem familiers betingelser i hverdagen og familie-idealer dog ud til at være under pres af netop den del af hverdagen, der foregår *uden for* hjemmet. Herunder bliver forholdet mellem familielivet og arbejdslivet en forhandlingsarena, hvor det man *kan* og det man *vil* nemt kolliderer (jf. Grumløse, 2015). I det følgende fortæller en mor om at få familieliv og arbejdsliv til at hænge sammen, når man som hun har børn i vuggestuealderen:

[.] jeg hentede tidligt. Jeg mødte klokken halv syv og gik klokken halv tre. Var massivt sammen med mit barn, som jeg kalder det. Altså sådan intensivt, for ligesom sådan at være ekstra meget mor. Og når hun sov klokken 19, så arbejde jeg til klokken 23. Og altid foregik med tankerne delvist på arbejdet. (Mette, mor til Viktoria på 5 og Villy på 2)

Idealer om tid og overskud til samvær med egne børn søges kombineret bedst muligt med arbejdslivets krav. Som citatet med denne mor vidner om, tilrettelægges hverdagen bevidst i barnets favør. Forståelsen af at barnets daglige tid i daginstitution kan blive for meget og det mest hensigtsmæssige er en god balance mellem barnets tid *i* og *uden for* hjemmet, sætter sig her igennem, når balancen mellem arbejde, familie og daginstitution søges etableret. I forhold til at langt de fleste forældre i Danmark arbejder fuld tid, er netop forholdet mellem hverdagslivets forskellige steder et tilbagevendende punkt for konflikt, diskussion og forhandling (fx Grumløse, 2015). Det er en problemstilling, som forældre søger at komme omkring bedst muligt og på forskellig vis søger man at arrangere hverdagen, så der tages hensyn til alle familiemedlemmers interesser og behov (Marschall, 2018). Familielivet kan således betragtes som en forhandlingsarena, hvor hverdagen i al sin kompleksitet tilrettelægges og forhandles på kontinuerlig basis.

Kernefamilien – ét valg blandt flere

Nutidens familieliv kan med sociologen Zygmunt Baumanns ord betragtes som flydende og fragmenteret (Bauman, 2004). Vi bliver ikke længere født ind i bestemte slægts- og stands- eller klassebårne fællesskaber, som er bærende for, hvem vi er, og hvilket hverdags- og familieliv vi kan leve. Vi kan ikke bruge fortidens praksisser som pejlemærker, når familiens hverdag skal organiseres. Det er derimod en konstant øvelse og forhandling mellem den enkelte og den øvrige familie at søge efter mening, balance og løsninger. Familier forsøger igennem organisering af særligt lønarbejdet at balancere og finde løsninger på dette pres – ved blandt andet at skrue op og ned for arbejdsopgaver og (hvis muligt) udskyde en del af arbejdet til om aftenen.

Med Baumans termer kan vi sige, at familiers hverdagsliv er karakteriseret ved en stigende individualisering, hvor hver enkel må finde sine veje gennem egne subjektivt begrundende valg. Det kan, som citatet ovenfor afspejler, være, at man som forælder opdeler sit arbejde i bidder, der passer til det hverdagsliv, man ønsker skal danne rammen for børnenes opvækst. Det kan være, at man arbejder forskudt, så den ene forælder kan bringe og den anden hente. Det kan være, at man skruer ned for sit forbrug i en periode, så man kan arbejde mindre og være mere sammen med sine børn. Det er dog ikke alle, der har disse muligheder. Arbejdet med at balancere hverdagen kan derfor også udmunde i oplevelsen af, at forældre *ikke* formår at etablere hverdagen på den måde, som de ønsker at gøre det. Det kan eksempelvis være, at man ikke har fleksible arbejdstider, eller er alene om børnenes opvækst (fx Grumløse, 2015). Dette problem adresserede også Familie- og Arbejdslivskommissionen i 2007, da kommissionen konkluderede, at en del forældre oplever stress af netop denne grund (Nielsen et al 2007, 16ff).

Når de stabile strukturer forsvinder, herunder de fællesskaber man tidligere har trukket på i hverdagen og forklaret sine valg på baggrund af, er det også den enkeltes ontologiske sikkerhed, der destabiliseres (Bauman, 2004). Det er så at sige prisen, man risikerer at betale, når man ikke længere kan tage fx slægtens fællesskaber for givet men hører til der, hvor man selv aktivt vælger at høre til. Bauman peger netop på opløsningen af *forpligtende* fællesskaber, og henviser til, at ægteskabet og familien ikke længere kan betragtes som forpligtende *som sådan*. I nutidens fællesskaber og relationer er mand og kvinde ikke indbyrdes afhængige af hinanden. Det betyder, at intime relationer i højere grad er nogle, der kan vælges til eller fra og skiftes ud livet igennem. Familiens hverdagsliv kan hermed betragtes som individualiseret i en hidtil uset grad og hvor det tidligere blev anset for at være en socialpolitisk opgave at sikre familien gode vilkår, er det i dag forældrene, der skal finde ud af, hvad der er et godt hverdagsliv for netop deres familie (jf. Grumløse, 2014; 2017).

Set i det lys har familierne vanskelige betingelser for at konsolidere sig som stabile enheder og fungere som en flok, hvor den enkelte kan finde hjem, ro og aflastning fra hverdagslivets øvrige krav. Når idealet fortsat er den stabile kernefamilie, hvor der er tid og rum til samvær, kan det med de nutidige betingelser være ganske vanskeligt at leve op til forståelsen af en god familie. Det forsøger forældre på forskellige måder at navigere i og håndtere. Nogle forældre taler lige frem om at gå i ”survival mode”:

[.] nogle gange er der ikke meget overskud herhjemme. Så nu lukker vi lige ned for, hvad der eller var og putter os lidt ind som familie. Den ene af os sidder måske og ser tegnefilm med ungerne, mens den anden laver risengrød eller havregrød til aftensmad (Christina, mor to Liv på 7 og Leo på 4)

Familiens medlemmer lever i dag deres hverdagsliv på tværs af mange forskellige sammenhænge: Forældres arbejde, børn og voksnes fritidsinteresser, skoler, daginstitutioner, venner osv. Krav og forventninger fra alle disse sammenhænge

skal integreres i familiens samlede livsførelse. Forældre skal således ikke blot have deres eget arbejds- og familieliv i balance, men samtidig balancere det med en (ofte lang) række andre forhold.

Forældre taler om behovet for både at skærme deres børn og familien fra hverdagslivets komplekse krav og dermed fra alle de sammenhænge familiens forskellige medlemmer deltager i. Den individuelle livsførelse knyttes på den måde sammen med den fælles livsførelse i familien på måder, som skaber meningsfulde sammenhænge mellem de forskellige steder, familiens medlemmer færdes i eller aflastning fra de krav og forventninger, som omverdenen stiller. Dette kan – som ovenstående citat illustrerer – gøres ved at lukke sig omkring sig selv; eller ved for en stund at slække på de idealer, man i øvrigt har for et godt familieliv, når man eksempelvis spiser havregrød til aftensmad for at prioritere samvær og intimitet og ”*putte sig ind som familie*”. Nogle lykkes med at skabe balance og sammenhæng og finder både akutte og langsigtede løsninger på hverdagens udfordringer, som sikrer det gode familieliv, mens andre opgiver og må betragte familieprojektet som kuldsejlet.

Afrunding og perspektivering: Samarbejdets kompleksitet

I denne artikel har vi belyst og diskuteret, hvordan en ældre forestilling om den gode familie har betydning for nutidens forældre. Vi har undersøgt, hvordan det at agere som forælder er en kompleks affære, der både handler om at balancere mellem forskellige idealer og aktuelle vilkår og betingelser i hverdagen. Vi har også belyst, at det at gøre det godt som familie både historisk og nutidigt ofte er ensbetydende med, at man klarer det selv og så vidt muligt fungerer som en stabil enhed. Dette har indflydelse på, hvordan et samarbejde på tværs af familie og daginstitution kan etableres. I dag er der fra politisk hold fokus på, at pædagoger skal etablere et samarbejde om alle børn og dermed med alle familier. Til trods for et ønske om et systematisk samarbejde mellem forældre og pædagoger fx i den nye styrkede læreplan (Børne- & Socialministeriet, 2016), udfordrer intentionen nemt en grundlæggende forståelse af, hvad en god familie er, og hvornår et samarbejde er relevant. Historisk set har det været tydeligt, hvilke forhold i børns hverdagsliv, som forældrene har haft ansvaret for og hvilke forhold, som har været relevante at inddrage samtidens professionelle i. Tidligere opstod et samarbejde om børn og familiers hverdagsliv, når der var problemer i en familie. Blev professionelle involveret i familielivet, skyldtes det problemer, som forældrene ikke selv mentes at kunne løse. Således blev interventioner, der rakte ind i familien begrundet med, at det var nødvendigt at kompensere for dårlige forældre. Gode familier var autonome enheder.

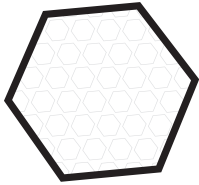
Når pædagoger i dag søger at arbejde pædagogisk med barnets liv på tværs af daginstitution og hjem, er der tale om en egentlig kulturændring. Det er nye forbindelser, som søges trukket, og det er forbindelser, der udfordrer grundlæggende forståelser af fx grænser mellem familie og daginstitution og forældre og pædagoger. Udfordringen er således at etablere et professionelt samarbejde med

familierne, hvor pædagogen på den ene side anerkender det store arbejde, som forældre dagligt er i gang med for at få hverdagen til at hænge sammen på én for dem meningsfuld måde, og hvor pædagoger og forældre på den anden side etablerer fælles rammer for at kunne varetage barnets bedste – ikke kun når der er problemer.

Litteratur

- Banke, C.F.S. (1999). *Den sociale ingeniørkunst i Danmark*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Bauman, Z. (2004). *Forspildte liv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Befolkningskommissionen (1937). Laan til Boligbyggeri og Huslejeafdrag for mindrebemidlede børnerige familier. Befolkningskommissionens Betænkninger (2).
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jørgensen N.J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, vol. 1 (2), 53-67.
- Børne- & Socialministeriet (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan. Lokaliseret d. 22. juni 2018 <http://socialministeriet.dk/media/18856/master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>.
- Christoffersen, M.N. (2004). *Familiens udvikling i det 20. århundrede*. Socialforskningsinstituttet.
- Damsholt, T. (2000). *Fædrelandskærlighed og Borgerdyd*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Grumløse, S.P. (2014). *Den gode barndom: dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. Ph.d.-afhandlingen. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Grumløse, S.P. (2015). *Familie og hverdag. Den skæve balance mellem arbejdsliv og familieliv. En kvalitativ undersøgelse blandt 3F's medlemmer*. 3F, LIGESTILLING OG MANGFOLDIGHED.
- Grumløse, S.P. (2017). *Den gode barndom*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Henriques, A., Skjerbæk, O.J., & Øllgaard, H.F. (1918). *Børneloven: Lov Nr. 72 af 14. April 1905 om Behandling af forbryderske og forsømte Børn og unge Personer m.m.* København.
- Holm, H.H. (2011). *Danske børn kommer tidligt i daginstitution*. Danmarks Statistik.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: samfundets bekymring af børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d. afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Lützen, K. (2013). *Byen tæmmes: kernefamilie, sociale reformer og velgørenhed i 1800-tallets København* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkke, A. (1990). *Vildfarende børn – om forsømte og kriminelle børn mellem filantropi og stat 1880-1920*. Forlaget Socpol.
- Løkke, A. & Jacobsen, A.F. (1999). *Familieliv i Danmark, 1550 til år 2000*. Systime.
- Marschall, A. (2014). *The time-shared child. Exploring children's perspectives on everyday life with two households*. Ph. d. afhandling. Institut for Psykologi. Københavns Universitet.
- Marschall, A. (2016): Kan børn deles. At skabe og forstå forbindelser, når hverdagslivet leves på tværs af to hjem. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*. Årgang 42 (2), 2014.
- Marschall, A. (2018). Children's well-being – a joint effort? Collaboration about children's well-being across the contexts of family life and kindergarten. I: S. Garvis & S. Phillipson (red.) *Early Childhood Education in the 21st Century – engaging families and communities*. Routledge.

- Mogensen, H.O. & Olwig, K.F. (2013). *Familie- og slægtskab – antropologiske perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, L. et al. (2007). *Chance for balance – et fælles ansvar: hovedrapport fra Familie- og Arbejdslivskommissionen*. København: Familie- og Arbejdslivskommissionen.
- Rosengaard, S. (2016). Med børn skal man land bygge: Analyser af idealer for demokrati og medborgerskab i daginstitutionen 1945-2015 I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, bind 2016 (3), 7-15.
- Schmidt, L.H. & Kristensen, J.E. (1986). *Lys, luft og renlighed*. København: Akademisk Forlag.
- Schmidt, G. & Liversage, A. (2009). Etniske minoriteter. Ægteskab og familie. I: U. Haahr & O. Karlsson (red.): *Danmarksbilleder – SFI's forskning gennem 50 år*. Socialforskningsinstituttet.
- Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbejdes genealogi*. København: Hans Reitzels forlag.



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 daginstitutionsområdet 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 ligestilling 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 risikobevisthed 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 fyrré forældre samt interviewet og lavet tre workshops for i alt femogtredivé 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 pligttopfyldende 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 skyggekattegrorier, 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 Ayo's 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 forældresansvar.

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.

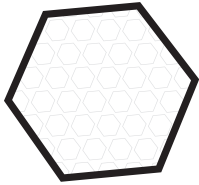
Alt i alt peger vores analyse på vigtigheden af, at pædagoger bliver bevidste om og reflekterer over den magt, de faktisk har i mødet med forældrene. Er denne magtposition ønskværdig eller kan den udlignes ved f.eks. i højere grad at tage forældrene med på råd og være endnu mere lydhøre over for forældres 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.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Mavefølelser og dårlige lugte

Pædagogers sansninger af familien
i et socialt udsat boligområde

Kathrin Houmøller

Adjunkt, Ph.d. i antropologi, Københavns Professionshøjskole
khou@kp.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Denne artikel omhandler sansninger som en integreret del af den pædagogiske praksis i en børnehave beliggende i et socialt udsat boligområde. Med afsæt i den fænomenologiske antropologi og en orientering mod sanser og sanselighed udforsker artiklen, hvordan pædagogerne i børnehaven erfarer og søger at skabe viden om 'familien', samt peger på de dilemmaer og potentialer, denne form for videnskabelse indebærer. Med et perspektiv på det sanselige som politisk såvel som et begreb om atmosfære, argumenteres der for en større faglig opmærksomhed på det sanselige og en bevægelse henimod et fokus på, hvordan der vides i det pædagogiske arbejde og ikke kun, hvad der vides om børn og deres familier. Artiklen bygger på empiri fra et etnografisk feltarbejde.

Abstract

Gut feelings and bad smells.

How pedagogues sense the family in a social housing area.

This article addresses the sensorial as an integral part of the pedagogical practices in a Danish kindergarten located in a social housing area. Drawing on phenomenological anthropology and an orientation towards sensations, the article explores how the pedagogues in the kindergarten experience and come to know 'the family' as well as the dilemmas and potentials that this involves. With a perspective on sensations as political as well as by drawing on the notion of atmosphere, the article argues for greater attention to the sensorial within the pedagogical profession and a move towards exploring *how* pedagogues come to know as opposed to *what* they know about children and their families. The article builds on ethnographic fieldwork.

Nøgleord

sanser, atmosfærer, udsatte børn og familier, børnehave, etnografi

Keywords

sensations, atmospheres, socially vulnerable children and families, kindergarten, ethnography

Indledning

Fra opgangens linoleum træder jeg ind på det slidte gulvtæppe i lejlighedens entré. Her lugter fugtigt. Aisha¹ smiler imødekommende til mig, mens jeg tager skoene af og stiller dem ved døren. Jeg mærker straks kulden fra betonen bevæge sig op gennem mine strømper. "Lejligheden er meget lille", skynder hun sig at sige. Alligevel er hun nødt til at opbevare alle sine ting her, fordi de ellers kommer til at lugte grimt i kælderen. Hun viser mig ind i stuen, som er sparsomt møbleret. I hjørnet står en dukkevogn og en kasse med legetøj. Nasira har mange ting, fortæller hun, og hun er rigtig god til at lege med sine dukker. Der er noget ved måden, hun siger det på, som får det til at lyde indstuderet. Så forsvinder hun ud i køkkenet og vender tilbage med en bakke med Nescafé, kogt vand, pulverbælg og hjemmelavede baklavaer. Vi sætter os på gulvet ved sofabordet, og hun fortæller om hverdagen med tre børn og om krigen og mareridtene, der gør det svært at sove. Nogle gange græder hun, men hun forsøger at skjule det for børnene. Hun er den eneste de har, og de må ikke se hende sådan. Aisha og børnenes far blev skilt for nogle år tilbage, og de har ikke noget tæt forhold til ham. Nasira vil ikke på besøg hos ham, hvis ikke storesøstrene også skal med. Mens vi taler, gnider Aisha sine håndled. Hun har slidt efter mange års ensformigt arbejde. Somme tider er det svært at støvsuge og bære indkøbsposerne hjem fra Netto, og det er også på grund af gigten, at hun for tiden er på kontanthjælp. Måske kan hun på sigt få arbejde i en blomsterbutik eller et andet sted, hvor hun ikke skal bære på tunge ting? Nogle gange kunne det også være rart, hvis børnene ville være hos deres far. Bare et par dage. Baklavaerne klistrer mellem fingrene og smager sødt. Aisha løber i køkkenet og henter en rulle filodej for at vise mig, hvordan hun har lavet dem. Mobiltelefonen vibrerer på sofabordet, det er en veninde der ringer for at høre, om de skal mødes senere. Aisha taler ivrigt og længe på arabisk, øjnene smiler. Imens lader jeg blikket vandre rundt i stuen. Jeg prøver at forestille mig det familieliv, der udspiller sig her.

...

I børnehaven sidder pædagogen Rita på gulvet og er ved at hjælpe Benjamin med at få støvler på, så han kan komme med de andre ud på legepladsen. Duften af den netop overståede frokost hænger i garderoben. Rita ser træt ud, og jeg kan forstå, at det har været en travl formiddag. Det ugentlige pædagogiske møde klokken 12, hvor personalet vender dagligdagen og deler deres refleksioner over børnegruppen eller enkelte børn, er aflyst, siger hun, fordi de er for få på arbejde. Hun er nysgerrig på, hvordan det er gået med mit besøg hos Nasiras mor her til morgen. "Hvordan bor de, var der rent?", spørger hun, da Benjamin er løbet afsted. Sagen er, at Rita er bekymret for Nasira. Hun har lagt mærke til, at der nogle gange er en lidt "dårligt lugt" ved hende, som om hun ikke har været i bad, eller som om tøjet ikke er vasket ordentligt. Der er vist også "noget med faren", fortsætter Rita, uden at hun

1 Alle personer og steder i artiklen er anonymiserede

dog ved, hvad dette 'noget' er. I det hele taget vækker Nasiras opførsel en bekymring hos hende.

Denne artikel omhandler sansninger som en integreret del af den pædagogiske praksis i en børnehave beliggende i et socialt udsat boligområde i København. I artiklen udforsker jeg særligt, hvordan pædagogerne i børnehaven sanseligt erfarer og søger at skabe viden om 'familien' samt de dilemmaer og potentialer, det indebærer. Analytisk tager artiklen afsæt i den fænomenologiske antropologi (Jackson, 1996; Desjarlais & Throop, 2011), der er optaget af at forstå vores oplevelse af verden som først og fremmest social, og trækker desuden på antropologiske og sociologiske diskussioner af sanser og sanselighed (Pink, 2009; Howes, 2013; Mason, 2018). Fælles for disse perspektiver er en opmærksomhed mod det sanselige som en integreret del af vores væren-i-verden; vi erfarer mennesker og steder omkring os ved at lugte, se, høre, føle, smage og fornemme stemninger. Når jeg eksempelvis tager på feltarbejde hjemme hos Aisha i et socialt boligbyggeri, som beskrevet ovenfor, skaber jeg viden om hendes livsverden ved at arbejde sanse-etnografisk (Howes, 2013; Pink, 2009), ligesom pædagogen Rita engagerer hele sin krop i mødet med Nasiras kropslige udtryk og signaler (jf. Koch, 2012).

Det er en væsentlig pointe i den fænomenologiske antropologi, at sansning ikke skal betragtes som en passiv modtagelse af stimuli og empirisk data fra verden omkring os, men snarere må forstås som noget, der flyder mellem individet og den erfarede verden. Sansning er derfor noget, der 'bliver til' intersubjektivt, i mødet mellem mennesker og mellem mennesker og ting (Mason, 2018). Sansninger bringer fornemmelser, følelser og særlige sindstilstande frem hos os, som er med til at forme, hvordan vi opfatter steder, begivenheder, ting og andre mennesker (Bille & Sørensen, 2012). I en sådan teoretisk vending mod det sanselige ophæves et skel mellem det kognitive og det kropslige, det humane og det non-humane i den forstand, at kroppe og materielle aspekter *gør noget*, bliver en del af fænomenet (Mason, 2018). Det er med udgangspunkt i en sådan forståelse af sansning som betydningsskabende viden og agens, og med Nasira og hendes familie som empirisk omdrejningspunkt, at artiklen udforsker, hvordan 'familien' synes at 'blive til' i børnehavens hverdagsliv.

Artiklen bygger på empiri fra to måneders etnografisk feltarbejde (2016-2017), herunder deltagerobservation i børnehavens hverdagsliv, kvalitative interviews² med pædagoger og forældre, deltagelse i pædagogiske møder samt enkelte hjemmebesøg hos udvalgte familier. Ligesom Nasira var størstedelen af børnene fra familier med etnisk minoritetsbaggrund. Feltarbejdet fandt sted i forbindelse med et forskningsprojekt omkring pædagogers forståelser og vurderinger af børns trivsel. Dette omfatter pædagogers praksisser i forhold til systematiske vurderinger af alle børns trivsel som en del af den tidlige opsporing af børn i potentielt udsatte

2 De kvalitative interviews var delvist strukturerede samtaler omkring forskellige tematikker i forhold til børns trivsel. Særligt interviewene med pædagogerne skabte et rum for faglig refleksion og kan i den forstand betragtes som eksempler på praksis (jf. Rubow, 2010).

positioner (Houmøller, 2018). Feltarbejdet har således været orienteret mod at forstå, hvilken viden pædagogerne trækker på i deres vurderinger, og hvordan børn bliver synlige for det pædagogiske personale som børn, de skal være bekymrede for. Tidligt i forskningsprojektet viste det sig, at pædagogernes sansninger af familien spillede en central rolle.³

Med artiklen ønsker jeg at pege på et behov for faglig refleksion over familien som sanset fænomen og samtidig bidrage til en kritisk diskussion af vilkårene for den pædagogiske praksis. I takt med et stigende politisk fokus på evidensstærkning er der en risiko for, at den kropslige og situerede viden – det pædagogiske skøn – reduceres til illegitime 'synsninger' og marginaliseres til fordel for mere standardiserede og afkontekstualiserede former for viden. Inspireret af antropologen David Howes' (2013) perspektiv på sansning som en færdighed kan man diskutere, om pædagoger i højere grad kunne drage nytte af at arbejde fokuseret og reflekteret med det sanselige.

Med udgangspunkt i pædagogernes egne erfaringer og udsagn indleder jeg artiklen med en beskrivelse af det sanselige som et centralt aspekt af den pædagogiske praksis og betydningsdannelse. Dernæst udfolder jeg, hvordan et blik på sansninger som politiske samt et begreb om atmosfære kan bidrage til en forståelse af, hvordan familien synes at blive til på særlige måder i børnehaven. Slutteligt diskuterer jeg, hvordan et fokus på det sanselige giver os indblik i en pædagogisk praksis udspændt mellem sanser og systematik.

Kroppen gør noget

Når pædagogen Birger skal forklare, hvordan han vurderer, om børn trives, så henviser han til en kontinuerlig sansning af børns kroppe såvel som stemninger i møder mellem børn og deres forældre. "Kropssprog", siger han,

"det er rigtig meget med at observere. Det er det. Altså både hvordan børnenes, også deres opførsel, deres kropssprog når mor kommer, og far kommer og sådan. Der er sådan mange små bitte, bitte ting, hvor det popper op og man tænker, åh nå okay der er et eller andet der, hvorfor ser du sådan lidt ked ud af det nu ikke, hvad er det der sker, ikke".

På lignede vis beskriver pædagogen Hawa, hvordan hun hele tiden "afkoder":

"Du skal hele tiden forholde dig og så se, det er jo kodesprog, man skal afkode alt hvad der foregår omkring det enkelte barn, det er den der hurtige reaktion du har som pædagog, det er med det samme at se og forstå og føle, altså hvad er det, der foregår. Du bruger alle dine sanser sådan set".

3 Forskningsprojektet var et delprojekt i et større forskningsprojekt, *Trivsel på Tværs – pædagogik, politik og børneliv i daginstitutioner*, som blev udført i samarbejde med Signe Hvid Thingstrup og Anja Marschall.

Andre af pædagogerne beskriver, hvordan vurderingen af et barns trivsel ikke er noget de kan ”slå op i en bog”, men at de trækker på deres ”intuition”. En bekymring for et barn kan begynde som ”en mavefornemmelse”, forklarer de, eller med at, ”der er noget i mig, der siger at ...”. Pædagogernes italesættelse af det sanselige minder om det, Anette Boye Koch har betegnet ’det kropslige øje’, hvormed hun henviser til det at se eller sanse med afsæt i hele kroppen og alle dens sansereceptorer (Koch, 2012, s. 4). Baseret på et kvalitativt studie af børns trivsel i en børnehave viser hun, hvordan pædagogerne fornemmer synsindtryk, stemninger og følelser i deres vurderinger på samme måde, som Birger, Hawa og deres kollegaer gør det.

Fælles for pædagogernes erfaringer er, at de giver os et indblik i, hvordan sansning må forstås som en form for kropslig-materiel viden, en kropsliggjort meningsskabelse i den forstand, at kroppen *gør* noget. Gennem kroppens perception frembringes særlige følelser og fornemmelser. Således bliver det også tydeligt, at det kropslige og det kognitive ikke kan skilles ad i forståelsen af, hvordan betydning bliver til (Csordas, 1994), men at sansning altid involverer en grad af ”making sense” (Desjarlais, 2011). Som fremhævet af Mikkel Bille og Tim Sørensen er eksempelvis lugt – det kunne være Nasiras ’dårlige’ lugt, som sanset af Rita – et centralt aspekt af social værdisætning og klassificering:

”Trods duftes oftest ubevidste karakter, bliver lugte typisk defineret mere eller mindre specifikt som ’gode’ eller ’dårlige’, ’behagelige’ og ’ubehagelige’, og disse kvaliteter relateres til den givne persons moralske og sociale habitus: mennesker med en dårlig lugt kædes sammen med social og personlig armod” (Bille & Sørensen, 2012, s. 102).

Sansninger er således aldrig neutrale (eller udelukkende neurale) erfaringer, men foregår altid på baggrund af kulturelle værdisæt (Howes, 2013). Sansninger er præ-refleksive, men aldrig præ-kulturelle (Csordas, 1994). Hertil kommer, at sansninger også må forstås som erfaringer, der fortolkes og handles på socialt. Ifølge antropologen Mark Nichter (2008) er ’kulturarbejde’ et centralt aspekt af sansning og henviser til processen, hvormed det sansede transformeres til kulturelt meningsfulde betydninger, der kan handles på, på kulturelt accepterede måder. Når Rita ikke har handlet på sin bekymring for Nasira, kan hendes tilbageholdenhed med brug af Nichters tænkning betragtes som kulturarbejde. Blandt personalet i børnehaven er der nemlig ikke enighed om, hvorvidt børns uvaskede tøj entydigt er et tegn på mistrivsel og svage forældrekompetencer, der skal sættes ind over for. Hawa forklarer, ”Altså det kan godt være, barnet har haft de samme bukser på i fem dage, men kæmper mor for, at det her barn har det godt? Fint, så er det der, vi skal ramme og sige, hvor er det fedt”.

Fornemmelser af familien

Rita og Hawas forsøg på at afkode Nasiras hjemmeliv illustrerer, hvordan pædagogerne i deres praksis ikke kun trækker på sanselige oplevelser af børnene. De

søger også at sanse og fornemme 'familien', om end denne orientering mod børnenes hjemmeliv ikke på samme måde gøres til genstand for deres faglige fortællinger. En orientering mod familien træder derimod frem på mere implicite måder, eksempelvis når pædagogen Birger skildrer, hvordan et forældrepar har "den der ro", eller når han beskriver, hvordan han kan "se på forældrene, hvordan er det, hvordan har forældrene det sammen". Over tid, fortæller Birger, samler han på brudstykker af indtryk:

"Jeg er meget observant, ikke. Altså det der med at jeg ser alle mulige ting, ikke. Og jeg hører også, rundt om hjørnet kan jeg jo godt høre, hvad mor hun siger, ikke. Og altså alle de der små ting, dem stykker jeg stille og roligt sammen. Og lige pludselig så hov, det er dét. Det er dét, der rent faktisk sker i den her familie".

Når Birger fortæller at han lytter om hjørner og ser ting, så giver det indblik i, hvordan hans sansninger af familien fletter sig sammen med hans forståelser af børnene og refleksioner over, hvordan han skal agere for at arbejde med deres trivsel. Fordi, som Birger siger, "børnene er jo ikke kun her. Der er jo en helt masse derhjemme, der gør, at de er, som de er, når de er her". En anden pædagog, Holger, betoner også, hvordan hans vurderinger af de enkelte børn og hans beslutninger i forhold til særlige indsatser ikke kan adskilles fra hans fornemmelser af familien:

"Jeg vægter meget det der med, hvis forældrene har ressourcer, hvis jeg ved, at ... Tobias han råber og de andre siger, "jamen han er rød" (i.e. mistrives⁴) så siger jeg "nej, det kommer, bare lad være, han skal nok klare sig, han skal nok", hvor med Nasira, ah, men jeg tror ikke, moren vil hjælpe hende eller regulere de der følelser eller, hvis der ikke er nogen, der kommer ind til dem, så vil det ikke blive italesat overfor Nasira, så derfor, så er hun i en mere sårbar situation. Det vægter jeg højere".

Mens det at sanse og vurdere børnene vægtes og gøres til genstand for faglige refleksioner i det pædagogiske arbejde, er pædagogernes sanselige orientering mod familien ikke noget, de på samme måde oplever som en del af deres faglighed eller som en form for betydningsskabelse, der kan prioriteres i en tidspresset hverdag. I hverdagen er det børnene, der forventes at være i fokus. Selvom Holger i nogen grad baserer sin vurdering af Nasira på sansninger af hendes mor, så er det derfor også tvivlsomt, hvor meget han egentlig ved om familien udover en fornemmelse af Aisha som ressourcetsvag. Holger frygter da også, at han og hans kollegaer til tider kommer til at basere deres vurderinger og tiltag på rene "spekulationer". "Man tror måske, man har fattet noget, og det kan også godt være, men det kan også godt være, at man ikke har", siger han.

Holgers kollega, Ellen, deler hans betragtninger og fortæller, at hun ikke oplever, at der er blevet opbygget et tillidsbånd til Nasiras mor, og at det derfor er svært at få etableret et godt forældresamarbejde, hvor der udveksles erfaringer fra Nasi-

4 I trivselsvurderingerne som en del af tidlig opsporing kategoriseres alle børns trivsel som henholdsvis grøn, gul eller rød: 'grøn' markerer at barnet trives, 'gul' henviser til, at der er områder der undrer, og 'rød' markerer at et barn er i mistrivsel og at der er grund til bekymring (Mehlbye & Andersen, 2012).

ras liv på tværs af børnehaven og hjem. Eksempelvis har Ellen kun kendskab til, at forældrene ikke bor sammen, fordi Nasira selv har fortalt det i børnehaven. ”Der er vist også *noget* med faren”, hørte vi Rita sige, uden at hun konkret ved, hvad dette *noget* er eller hvordan faren er blevet til én, der er *noget med* i pædagogernes blikke. Pædagogerne omkring Nasira er fælles om at savne et større kendskab, og efterspørger en mere fokuseret orientering mod det sanselige i et forsøg på at skabe viden om familiens situation. Holger fortæller således, at han ville ønske, at han kunne få lov til at tage på hjemmebesøg og med afsæt i hele sin krop og sit sansesapparat opnå en anden form for indsigt i Nasiras liv uden for børnehaven:

”Jamen det ville give mig, det ville jo give mig en helt anden ... hvis jeg så hvordan de boede, altså, jamen er der legeting, hvor mange søskende har de, hvordan bor de, og har de boet der i lang tid, hvordan ser der ud, er der rent, altså alt muligt, altså det ville jeg jo registrere (han siger en lyd, som om han hurtig scanner sine omgivelser), og have et helt andet billede, som jeg ville have med. Og her og nu er det bare spekulation”.

Også Ellen beskriver, hvordan et besøg hos Nasiras mor ville være ”drømmescenariet”: ”[at] kunne få lov til at komme hjem til hende, kunne se eller snakke med hende derhjemme og tage en kop te, eller hvad hun nu drikker”. I indledningen hørte vi, hvordan Rita har en tilsvarende orientering. Idet jeg vender tilbage til børnehaven efter besøget hos Aisha, søger hun at trække på mine sanselige oplevelser hjemme i lejligheden, så hun kan få kontekstualiseret den fornemmelse og bekymring, som Nasiras lugt har vakt i hende: ”Hvordan bor de, var der rent?”.

Pædagogernes orientering mod familien synes dog også at være forbundet med modsatrettede følelser til trods for, at de taler den frem som væsentlig. På den ene side efterspørger de hjemmebesøg og et større kendskab, så et barns uvaskede bukser ikke fejlagtigt kommer til at overskygge familiens ressourcer. ”Altså ligeså snart der er det mindste så, ’oh oh, der må være noget’ (...). Det er med til, at vi stempler dem, stigmatiserer dem”, som Hawa forklarede. Samtidig synes hjemmebesøg at være grænseoverskridende i forhold til, hvor langt pædagogerne kan og skal gribe ind i familielivet. Mens Ellen beskriver det som drømmescenariet at besøge Nasiras mor, som vi har hørt, så siger hun samtidig: ”Jeg ville ikke kunne bruge [det til] noget at sidde og kigge på deres hjem, tror jeg. Fordi det skal jeg ikke blande mig i. Det er ikke mit bord, eller hvad man kan sige. Det kommer ikke mig ved”. Ambivalensen synes at spejle et grundlæggende dilemma i det pædagogiske arbejde; hvor ikke kun det private og det offentlige, men også magt og omsorg fletter sig sammen, sådan som det også er beskrevet af Susanne Bregnbæk et al. i et studie af flygtningefamiliers møde med den danske daginstitution (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017). Her fremhæver forfatterne, hvordan pædagoger ofte står i situationer, hvor de må balancere mellem

statslige interesser, egne professionelle og personlige vurderinger samt respekten for familiers forskellige værdier og praksisser.⁵

Til trods for de problemstillinger der beskrives her, synes der dog at være uudnyttede potentialer for det pædagogiske arbejde, som kan spores i pædagogernes efterspørgsel efter det sanselige. Det vil jeg vende tilbage til senere i artiklen. Først vil jeg imidlertid udfolde, hvordan manglen på faglig opmærksom og plads til at udforske det sanselige synes at stille pædagogerne – og familien – særligt vanskeligt i børnehavens hverdag.

Sansninger er også politiske

Når pædagogen Holger ovenover reflekterer, at et hjemmebesøg hos Nasira ville give ham et ”helt andet billede”, så skal det ses i sammenhæng med hans oplevelse af, at Aisha tales frem på en særlig problematisk måde i børnehaven. Når han forestiller sig, at han ville vende et hjemmebesøg til Nasiras fordel, så forklarer han det med, at det ville give ham:

”(...) en forståelse for, at måske var der nogle ting, der var svære som var fuldstændig naturlige set i deres perspektiv, men som gør, at man måske ser Nasiras mor som meget religiøs eller som én der ikke vil integreres, forstår du hvad jeg mener? Fordi det er sådan, jeg hører hende blive italesat”.

Holger berører her noget centralt omkring, hvordan Nasiras familie, såvel som andre familier i børnehaven, bliver til som bekymringsvækkende til trods for pædagogernes usikre fornemmelser og oplevelse af et manglende intimt kendskab. Antropologen Robert Desjarlais (2011) har fremhævet, at sansninger og forestillinger altid går hånd i hånd – at det som sanses også er forestillet – og at det sanselige må forstås som en integreret del af det politiske i den forstand, at det kan medvirke til ekskludering eller fremmedgørelse. Det kunne eksempelvis være gennem en over-synliggørelse af særlige grupper af mennesker eller praksisser (Desjarlais, 2011: 265; Trnka, Dureau & Park, 2011).

I tråd hermed viser sociologen Kathrine Vitus (2015) i et studie af udsatte unge, hvordan de oplever deres udsathed gennem andres ”dårlige blikke”, der skaber følelser som skam, ydmygelse og vrede. Der er altså tale om blikke, der kropsligt kommunikerer emotioner og affekter og ”gør noget (ved nogen)” (Vitus, 2015, s. 367). Sociale formationer og magtforhold, skriver Vitus, ”kropsliggøres og erfares i hverdagslige mikro-interaktioner i momenter, begivenheder, bevægelser og måder at blive bevæget på” (Vitus, 2015, s. 367). Dette teoretiske perspektiv på det sanselige som sammenfiltret med politik og magt gør det muligt at få øje på, hvordan Holgers udtalelse om Nasiras mor netop viser, hvordan særlige fænomener, fremfor

5 På samme vis kan forskeren, der studerer sociale problemer stå over for etiske dilemmaer i forhold til at forstå informanternes handlinger som meningsfulde (inden for en kulturel kontekst), men samtidig føle sig forpligtet til at handle ud fra mere generelle etiske retningslinjer (se eksempelvis Danneskiold-Samsøe, 2018).

andre, over-synliggøres og samtidig ses og høres af pædagogerne ud fra forestillinger om 'den anden'. Det kunne være Aishas tørklæde, hendes fokus på halalkød i børnehaven eller hendes danskkundskaber, som ifølge pædagogerne er mangelfulde. I pædagogen Emmas fortælling bliver det tydeligt, at nogle genstande i børnehaven ikke alene ses mere end andre, men at de også ses på særlige måder:

"Jeg skulle indkøre et barn, en mor med et tørklæde, og da jeg er færdig med mor og barn og de skal hjem så bliver jeg mødt af nogle kollegaer: "nå, hun må sikkert kun få halalkød og hvad så, kunne hun tale dansk" og sådan noget. Og jeg kigger helt forundret på dem og siger, "jamen prøv at hør, mor er biologistuderende og far er jurist"

At der i børnehaven er udbredte og negativt fordomsfulde forestillinger om det familieliv, som leves i familier med etnisk minoritetsbaggrund – og særligt i de udsatte boligområder – blev tydeligt i den måde, hvorpå børnegruppen blev omtalt på som "de her børn" eller "de børn vi har her". Med beskrivelsen "de her børn" refererede pædagogerne til oplevelsen af, at hverdagen og den pædagogiske praksis i høj grad er påvirket og begrænset af, at majoriteten af børnene kommer fra familier med andre værdier og normer for samvær og opdragelse end dem, der er herskende i den danske børnehave. At "de her børn" ikke har lært at lege hjemmefra, var eksempelvis en udbredt opfattelse blandt pædagogerne og én, som vi ser spejlet under besøget hos Aisha, hvor hun eksplicit fremhæver, at Nasira har meget legetøj, og at hun er god til at lege, når hun er derhjemme. Det er tydeligt, at Aisha er blevet mødt med pædagogernes kritiske blik på hendes forældreskabspraksisser og over tid har lært, hvad hun skal fremhæve i sin fortælling om Nasiras hjemmeliv (jf. Bregnbæk et al., 2017). Andre gange blev børnenes måder at lege på problematiseret, fordi de syntes at afspejle "ghettoens" normer og værdier som forestillet af pædagogerne. Eksempelvis når femårige Ayub legede "gangster" – en leg som pædagogerne ikke syntes hørte hjemme i en børnehave, hvor det pædagogiske arbejde i stigende grad også kan beskrives som velfærds- og integrationsarbejde (Bundgaard, 2011; Johansen, 2017). På lignende vis blev Nasiras mange bandeord opfattet som en afspejling af et særligt børneliv i det boligsociale kvarter.

Hvor pædagogernes forestillinger om livet i familier med etnisk minoritetsbaggrund og i socialt udsatte boligområder kan siges at forbinde sig til en over-synliggørelse af særlige genstande og praksisser – og hermed konfigurere familien på særlige måder – så vil jeg i det følgende vende tilbage til perspektivet på det sanselige som noget, der flyder mellem individet og den erfarede verden (Mason, 2018). Jeg vil pege på, hvordan vi også må have blik for, at der i børnehaven synes at være en særlig atmosfære, der sætter sig i pædagogernes kroppe og 'stemmer' dem (jf. Winther, 2017, s. 249).

Børnehavens atmosfære

Med begrebet atmosfære henviser jeg til stemninger og fornemmelser, som sanses uden nødvendigvis at være italesat. Som fremhævet af Martin Heidegger er stem-

ninger ikke private følelser, men skal snarere anskues som nogle, der opstår i kraft af vores væren-i-verden og som samtidig er med til at stemme os til verden (Heidegger, 1995 [1962]). Konfigurationen af mennesker og ting kan altså siges at forme stemninger og sindstilstande, som påvirker, hvordan vi opfatter ting, steder, personer eller begivenheder. Med begrebet 'socio-atmosfærisk'⁶ tydeliggør sociologen Jennifer Mason (2018) dette relationelle aspekt og betoner, hvordan atmosfære ikke skal forstås som adskilt fra det sociale – som en fornemmelse af noget, der sker – men i stedet skal betragtes som *værende det*, der sker. I den forstand er atmosfærer bevægelige, betydningsfulde og smitsomme (Mason, 2018). Et sådant perspektiv på atmosfære åbner for forståelsen af, at pædagogerne sansninger af børn og familier i børnehaven ikke kun er filtret sammen med kulturelle værdisætninger og forestillinger om det gode børneliv og forældreskab, der kan siges at være 'inde i' pædagogerne og forklares med henvisning til private erfaringer (jf. Harrits & Møller, 2016) eller en politisk og samfundsmæssig diskurs. I stedet må de betragtes som sansninger, der netop også flyder og opstår i relationen mellem pædagoger, børn, familier, ting, steder og begivenheder. Hermed åbner perspektivet vores blik for, hvordan familiens tilblivelse i børnehaven også må forstås i relation til stedets særlige atmosfære som erfaret af pædagogerne, om end på diffuse og ikke nødvendigvis erkendte måder.

I en samtale beskriver pædagogen Hawa, hvordan hun synes, der er en særlig stemning i børnehaven, som er kendetegnet ved, at de som pædagoger til tider råber af børnene, og hvor børnene virker som om de "er færdige med os voksne". "Vi opdrager her, vi er ikke pædagoger, vi er opdragere", siger hun. Hun fortæller om kollegaer, der er "brændt ud" og "hænger med kroppen" og om en generel mangel på energi i personalegruppen. Ligesom andre daginstitutioner i udsatte boligområder har børnehaven svært ved at rekruttere og fastholde kvalificeret arbejdskraft. Pædagogerne oplever, at børnenes familieliv siver ind i den pædagogiske praksis, og får personalet til at råbe af børnene og agere på måder, som er i konflikt med deres faglighed. Ellen forklarer det med, at "de her børn" vokser op i familier, hvor tingene siges hårdt og at den måde at opdrage på og skabe respekt siver ind i børnehaven, selvom pædagogerne jo netop burde være dem, der viser, at man godt kan sige tingene uden at råbe. Det er imidlertid ikke kun støjniveauet og tonen mellem voksne og børn som synes at skabe en særlig atmosfære, men også selve børnehavens fysiske udtryk. Flere af pædagogerne forklarer, at med "de her børn" kan de ikke have eksempelvis maling eller bøger stående i børnehøjde, uden at de ødelægger det, ligesom de heller ikke kan have billeder hængende på væggene. Det får Hawa til at beskrive børnehaven som "et hospital", underforstået i kontrast til forventningen om en børnehave som et hjemligt sted.

Min pointe er her, at pædagogerne ikke kun ser, hører og fornemmer 'familien' ud fra forestillinger om livet i familier med etnisk minoritetsbaggrund, men også er 'stemt' af børnehavens atmosfære som en mere diffus følelse, der sætter sig i

6 Oversat fra 'socio-atmospherics'.

kroppen og *gør* noget; bevæger dem. Nogle gange græder hun på vej hjem i bilen, fortæller Hawa.

Atmosfærer er en integreret del af interaktionen mellem menneske og miljø, og personer, genstande og begivenheder tager form efter det sted og den stemning, hvori de er indlejrede. Jeg har således forsøgt at anskueliggøre, at det også er gennem børnehavens atmosfære som beskrevet her, at familien bliver til; det er her, at uvaskede bukser, en mors tørklæde eller et barns leg og bandeord sanses, erfares og tilskrives betydning. Hvis vi med dette perspektiv lytter til pædagogerne ønsker om hjemmebesøg, kan vi anskue besøgene ikke kun som en metode til at 'indsamle' viden om familien – en grænseoverskridende indgriben i familiens private sfære set fra et magt-perspektiv – men i lige så høj grad som en potentiel metode til at 'stemme' pædagogerne og altså til at se, høre, føle og forstå 'familien' på andre måder. Det væsentlige bliver her en optagethed af, *hvordan* vi ved og ikke kun, *hvad* vi ved (Howes, 2013), hvilket indebærer en reflekteret udforskning af det sanselige i det pædagogiske arbejde som en metode til at skabe større indlevelse i, og forståelse for, familiers levede erfaringer (jf. Pink, 2009). Det er en udforskning som dog stadig kræver en særlig sensitivitet og situationsfornemmelse som professionel samt en opmærksomhed omkring de dilemmaer og problemstillinger, som følger med at skulle balancere statslige krav, professionelle vurderinger og familiers forskellige værdier og praksisser (Bregnbæk et al., 2017).

Det sanselige som en færdighed

Med udgangspunkt i en erfaringsnær tilgang og et fokus på det sanselige har jeg i denne artikel søgt at belyse, hvordan det sanselige synes at være en integreret del af den pædagogiske praksis og betydningsdannelse, også når det gælder pædagogers forståelser af familien og dermed også af barnet. Jeg har søgt at synliggøre, hvorledes de faldgruber og potentialer, som det sanselige rummer, ikke synes at blive tillagt faglig opmærksomhed i børnehavens hverdag og organisering. I analysen af det empiriske materiale har jeg peget på, at pædagogerne efterspørger tid og rum til den kropsliggjorte viden, eksempelvis gennem hjemmebesøg, og at deres sansninger af familien har stor betydning for, hvordan de forstår og handler i forhold til de enkelte børn. Uden faglig refleksion blandt pædagogerne over familien som sanset fænomen bliver det en fare, at familier ligesom Nasiras forstås på begrænsede måder, der skygger for nuanceret viden om familiens ressourcer og barnets sammensatte liv.

Fraværet af refleksion over det sanselige minder om Masons kritik af den socialvidenskabelige forskning og viden, som alt for ofte abstraheret og distance-ret fra de sanselige, kropsliggjorte og levede omstændigheder, som de netop søger at forklare – eksempelvis når relationer analyseres uden opmærksomhed på de sansninger, som karakteriserer og konstituerer dem (Mason, 2018). En grund hertil kan være, at det sanselige er så naturligt og selvfølgelig, at vi ikke bemærker det. Med Howes' ord: "The senses give us the world but absent themselves in

the process” (Howes, 2013, s. 14). Når det sanselige ikke er underlagt en særlig faglig opmærksomhed i børnehaven, kan det imidlertid også ses i sammenhæng med et stigende politisk fokus på evidensstækning. Dette politiske fokus italesætter det pædagogiske arbejde som en praksis baseret på viden, som er almen og dekontekstuel (Togsverd & Rothuizen, 2016). Et eksempel herpå er de universelle trivselsvurderinger som en del af tidlig opsporing, der er et forsøg på at systematisere og standardisere pædagogers viden og vurderinger og altså oversætte levede og kropsliggjorte erfaringer af børns trivsel og mistrivsel til abstrakte kategoriseringer (Houmøller, 2018).

Trivselsvurderingerne kan ses som et svar på, at for mange socialt udsatte børn og børn i mistrivsel forbliver usynlige i den pædagogiske praksis, og at der ikke handles på bekymringer i tide. Tidligere forskning har blandt andet problematiseret, at pædagogers identificering af børn i mistrivsel ofte er baseret på intuitive processer frem for strukturerede og analytisk funderede procedurer (Villumsen & Kristensen, 2016). Mens det er svært at være uenig i ambitionen om at få øje på børn i mistrivsel, er der en fare for, at et stigende fokus på standardisering og systematisering medfører en udgrænsning af de former for viden, som ikke kan dokumenteres eller dekontekstualiseres. Eksempelvis er ’synsninger’ og ’mavefølelser’ blevet udbredte termer for viden, der opleves som værende i kontrast til det systematiske og evidensbaserede. Hermed involverer de en devaluering af det sanselige, som ellers i pædagogernes erfaringer er væsentlig for deres arbejde. Denne udvikling er dog ikke entydig; paradoksalt nok synes et stigende fokus på systematisk og tidligt at opspore udsatte børn og familier netop at forudsætte pædagogens intime kendskab og tage afsæt i hans eller hendes ”bekymringsblik” (Møller & Harrits, 2013, s. 155) og evne til at fornemme selv de mindste, næsten usynlige, tegn på mistrivsel. ”Er der en grundlæggende fornemmelse i luften” lyder et af de vejledende refleksionsspørgsmål til pædagogernes arbejde med trivselsvurderingerne.⁷ Således synes den pædagogiske praksis at være udspændt mellem sansninger og systematik, hvor det sanselige fremstår som en forudsætning såvel som en forhindring for det gode arbejde.

Med tanke på denne udspændthed vil jeg slutteligt vende tilbage til Howes, som fremhæver et perspektiv på det sanselige ikke kun som en integreret del af vores perception, men også som en færdighed (*skill*), der kan arbejdes fokuseret og reflekteret med, til trods for at den falder os så naturligt (Howes, 2013). Howes’ pointe er interessant i et forsøg på at skrive det sanselige frem som en professionel tilgang, også inden for den pædagogiske praksis. Med det sanselige som en færdighed ophæves et skel mellem det personlige og det professionelle i den forstand, at pædagogens kropsliggjorte viden i form af det sanselige *er* professionel, eller i hvert fald rummer muligheden for at blive det gennem kontinuerlig refleksion. Hvor et stigende politisk fokus på tidlig indsats sætter *hvad* der vides om udsatte

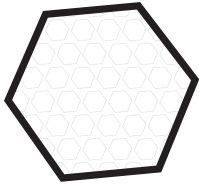
⁷ Et eksempel på trivselsskemaet, herunder tematikker og refleksionsspørgsmål, kan findes på: nemboern.kbhbarndk.dk/FrontEnd.aspx?id=1252403

børn og familier i forgrunden for det pædagogiske arbejde, så rummer det sanselige i Howes perspektiv potentialet til også at blive en måde at spørge og undersøge på. Det er en måde at få blik for, *hvordan* noget vides og samtidig minde os selv om, at betydninger altid skabes, bliver til og flyder mellem individet og den erfarede verden.

Litteratur

- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jørgensen, N.J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 54-67.
- Bille, T. & Sørensen, T.F. (2012). Sanser, iscenesættelser og atmosfærer. I: Bille, T. & Sørensen, T.F. (Red.). *Materialitet. En indføring i kultur, identitet og design*. København: Samfundslitteratur.
- Bundgaard, H. (2011). Day-Care in Denmark: The Key to Social Integration. I: Olwig, K.F. & Pærregaard, K. (Red.). *The Question of Integration. Immigration, Exclusion and the Danish Welfare State*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Csordas, T.J. (1994). Introduction: the body as representation and being-in-the-world. I: Csordas, T.J. (Red.). *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danneskiold-Samsøe, S. (2018). Antropologi og sociale problemer. Ethiske bekendelser fra feltarbejder blandt voldsofre. *Tidsskriftet Antropologi*, (77), 5-24.
- Desjarlais, R. (2011). The Look. An Afterword. I: Trnka, S., Dureau, C. & Park, J. (Red.). *Senses and Citizenships. Embodying Political Life*. New York og London: Routledge.
- Desjarlais, R. & Throop, J. (2011). Phenomenological approaches in anthropology. *The Annual Review of Anthropology*, (40), 87-102.
- Harrits, G.S. & Møller, M.Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Heidegger, M. (1995) [1962]. *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of 'seeing' and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten. *Childhood*. DOI: 10.1177/0907568218783810
- Howes, D. (2013). The Social Life of the Senses. *Ars Vivendi Journal*, (3), 4-23.
- Jackson, M. (1996). Introduction: Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique. I: Jackson, M. (Red.). *Things as They Are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press.
- Johansen, M.L. (2017). Velfærdsstaten set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv. "Tillid" som markør for social inklusion. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 7-16.
- Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn – pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(16), 1-21.
- Mason, J. (2018). *Affinities. Potent Connections in Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Mehlbye, J. & Andersen, J. (2012). *Tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position*. Idékatalog. KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Møller, M.Ø. & Harrits, G.S. (2013). Constructing at-risk target groups. *Critical Policy Studies*, 7(2), 155-176.
- Nichter, M. (2008). Coming to Our Senses. Appreciating the Sensorial in Medical Anthropology. *Transcultural Psychiatry*, 45(2), 163-97.
- Pink, S. (2009). Situating Sensory Ethnography: From Academia to Intervention. I: Pink, S. *Doing Sensory Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd.

- Rubow, C. (2010). Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I: Hastrup, K. (Red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2016). Pædagogik som profession? I: Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (Red.). *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur.
- Trnka, S., Dureau, C. & Park, J. (2011). Introduction. Senses and Citizenship. I: Trnka, S., Dureau, C. & Park, J. (Red.). *Senses and Citizenships. Embodying Political Life*. New York og London: Routledge.
- Villumsen, A.M. & Kristensen, O.S. (2016). When risk becomes invisible in the everyday life of day care. *Early Years*, 36(1), 17-32.
- Vitus, K. (2015). "Dårlige blikke" og social foragt – affektive praksisser i unges udsathed. I: Erlandsen, T., Jensen, N.R., Langager, S. & Petersen, K.E. (Red.). *Udsatte børn og unge – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winther, I.W. (2017). Materialitet. Sansning og erindring. I: Gulløv, E., Nielsen, G.B. & Winther, I.W. (Red.). *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Kollektiv ledelse

– er det ikke noget med høsestriik?

Finn Wiedemann

Lektor, ph.d. i kulturanalyse,
Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
fw@sdu.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Artiklen beskriver og analyserer den særlige selvforståelse og praksis, der knytter sig til ledelsesformen kollektiv ledelse. Artiklen peger på, at der ikke kun er en måde at udøve kollektiv ledelse på, selv om de undersøgte institutioner beklender sig til de samme værdier. Forskellene kommer blandt andet til udtryk i den ledelsesmæssige struktur og det pædagogiske arbejde med børn og forældre. I ledelsestermer kan kollektiv ledelse fortolkes som et forsøg på at fastholde autonomi og forskellighed i en tid, hvor stadig flere centrale løsninger og modeller vinder indpas. Som afsæt for analyserne inddrages blandt andet ledelsesteori, pædagogisk historie og pædagogisk teori. Datagrundlaget stammer fra kvalitative interview med pædagoger ansat i tre daginstitutioner, som arbejder med kollektiv ledelse

Abstract

Shared Leadership: Is that related to chickens knit?

The article deals with experiences with shared leadership in daycare institutions. The article points out that shared leadership can be practiced in different ways. The differences are among other things seen in the pedagogical work with children and parents.

Seen from a leadership perspective, shared leadership could be interpreted as an attempt to maintain autonomy and difference in a time when more and more centralized and standardized solutions are seen within daycare institutions.

Nøgleord

Kollektiv ledelse, daginstitutioner, erfaringer, pædagogik, børn og forældre.

Keywords

Shared leadership, daycare institutions, experiences, pedagogic, children and parents.

Indledning

”Det er nogen, der synes det her med at tage ansvar, det er for stort, men det er jo det, der gør, at vi leder. At vi tager ansvar sammen.” (Pædagog i en kollektiv ledet daginstitution)

I 1979 udgav Socialstyrelsen rapporten *Kollektiver: Ledelse, Administration, Pædagogik*, der handlede om danske daginstitutioners erfaringer med kollektiv ledelse. I 1970 var der blevet igangsat en forsøgsordning med kollektiv ledede institutioner, hvor 48 institutioner deltog. Ni år senere var der 32 institutioner tilbage, som fortsat praktiserede kollektiv ledelse.

I dag er der under 10 daginstitutioner tilbage, og de er stort set alle beliggende i København. I store byer som Aarhus, Aalborg og Odense er der ikke nogen kollektivt ledede daginstitutioner tilbage.

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i udvalgte pædagogers erfaringer fra tre daginstitutioner, der fortsat arbejder med kollektiv ledelse, give et signalement af den pågældende ledelsesform. Hvordan praktiserer man kollektiv ledelse i dag? Hvad er det for ledelsesmæssige fordele, ulemper og værdier, der er forbundet med ledelsesformen, set fra de interviewede pædagogers perspektiv?

Hvilket betydning har ledelsesformen, ifølge personalets vurderinger, for den pædagogiske praksis, f.eks. arbejdet med børn og forældre, og hvordan kommer det til udtryk? Og ikke mindst hvilke ledelsesmæssige perspektiver er der evt. knyttet til ledelsesformen?

Overordnet set er formålet med artiklen at diskutere om kollektiv ledelse kan udgøre et inspirationsgrundlag og et korrektiv til den ledelsesmæssige udvikling, som har præget den offentlige sektor, herunder også dagtilbudsområdet de seneste år.

Artiklen peger på, at der ikke kun er en måde at udøve kollektiv ledelse på, selv om de tilnærmelsesvist samme værdier fremhæves af de deltagende institutioner. Forskellene kommer bl.a. til udtryk i den organiseringsform, de tre institutioner har valgt, ligesom forskellene afspejler sig i det pædagogiske arbejde med børn og forældre. Arbejdet med kollektiv ledelse kan fortolkes som et forsøg på at fastholde autonomi og forskellighed såvel ledelsesmæssigt som pædagogisk i en tid, hvor stadig flere centrale og standardiserede løsninger og modeller vinder indpas inden for dagtilbudsområdet.

Teori og metode

Datagrundlaget stammer fra kvalitative interview gennemført med pædagoger ansat i tre daginstitutioner, som arbejder med kollektiv ledelse. Institutionerne var på forhånd blevet bedt om at udpege to medarbejdere, som havde været ansat i institutionen gennem længere tid, sådan at det eventuelt også var muligt at få belyst ledelsesformens historiske udvikling. I et af interviewene deltog kun

en pædagog. De interviewede pædagoger har været ansat i de tre institutioner mellem 10 og 35 år.

Interviewene havde fokus på pædagogernes erfaringer med kollektiv ledelse, dvs. konkrete organisationsformer, historisk udvikling, begrundelser, fordele og ulemper, koblingen til arbejdet med børn og forældre, forholdet til den kommunale forvaltning samt ledelsesformens mulige perspektiver.

De tre interview varede gennemsnitligt en times tid og blev efterfølgende transskriberet. De interviewede pædagoger har fået interviewene til gennemsyn og godkendelse. Ud over interviewene er materiale fra de tre institutioners hjemmesider ligeledes blevet inddraget.

Interviewene med medarbejderne, som må betragtes som engagerede nøglemedarbejdere, kan medføre, at det billede, som tegner sig af kollektiv ledelse, fremstår mere positivt, end hvis f.eks. nyansatte, medhjælper eller forældrerepræsentanter var blevet interviewet. En bredere anlagt undersøgelse kunne have korrigeret for dette. For at balancere den potentielt indbyggede skævhed har interviewene ligeledes haft fokus på de eventuelle ulemper, udfordringer og problemer, som er forbundet med at praktisere kollektiv ledelse.

Metodisk er semi-strukturerede interview med afsæt i en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, i traditionen fra Steiner Kvale (1997), blevet benyttet. De tre institutioner kan opfattes som cases, hvis erfaringer med kollektiv ledelse er unikke, samtidig med at de kan siges at udgøre en klasse af fænomener med generelle mønstre og træk på tværs af deres singularitet (Flyvbjerg 2010).

I forbindelse med analysen af interviewene trækker jeg på pædagogisk historie og idehistorie (Wiedemann 1999; Bayer og Kristensen 2015a og b; Korsgaard et al. 2017) samt litteratur om, hvordan dagtilbudsområdet har udviklet sig de senere år (Plum 2011; Andersen 2013; Sommer 2015; Aabro 2016; Schmidt 2017). Især sidstnævnte publikationer rummer ansatser til en nutidig analyse og diskussion af de mere grundlæggende indholdsmæssige og pædagogiske ændringer, som har præget dagtilbudsområdet de senere år.

Endelig inddrager jeg undersøgelser og teorier om kollektiv ledelse (Socialstyrelsen 1979; Ry Nielsen 1987), f.eks. om dens udvikling og karakteristika, samt generel ledelsesteori (Wiedemann 2016; Hildebrandt et al. 2015; Voxted 2016).

Den historiske tilgang kan bidrage til at sætte fokus på, hvordan kollektiv ledelse i dag eventuelt adskiller sig fra de ideer, som traditionelt karakteriserede ledelsesformen, ligesom tilgangen kan medvirke til at vise, at ideer om ledelse, organisering og pædagogik er historisk konstruerede.

Kollektiv ledelse

Hvad er kollektiv ledelse mere konkret? I Socialstyrelsens gamle rapport tages der afsæt i Ry Niensens (1987, 82) definition, hvor det hedder ”alle deltagere skal have mulighed for at deltage på lige fod i alle beslutningsprocessens faser inklusiv målformulering.”

Det konkretiseres, at kollektiv ledelse forudsætter, at to eller flere personer udøver ledelsesfunktionerne, og at alle formelt set har mulighed for at deltage på lige fod i beslutningsprocesserne. Alle deltagere har ansvaret for ledelsesfunktionerne, selv om arbejdsopgaverne er fordelt mellem deltagerne (Socialstyrelsen 1979, 7). I modsætning til demokratisk ledelse, hvor beslutningstagning og ansvar er uddelegeret til de forskellige medarbejderne, har alle ansatte i forbindelse med praktiseringen af kollektiv ledelse mulighed for at tage del i beslutningstagning, mål- og strategiformulering, ligesom alle har et ansvar.

De nævnte definitioner betoner altså, at alle deltagere har lige stor formel indflydelse. Den kollektive ledelse forudsætter tillige, at deltagerne prioriterer organisationens behov højere end deres individuelle behov, og at alle føler ansvar for helheden.

Den pågældende definition siger ikke noget om, hvilken struktur- og organiseringsform man skal vælge, når man konkret organiserer sig.

Kollektiv ledelse historisk set

Historisk er kollektiv ledelse tæt forankret i nogle politiske og ideologiske overbevisninger, som i høj grad hørte 70'erne til. Indførelse af kollektiv ledelse faldt sammen med bevægelser i samfundet, hvor der blev blæst til opgør med organiseringsformer, som blev anset som borgerlige eller kapitalistiske.

For dem, som oprindeligt grundlagde institutioner funderet på kollektiv ledelse, var der i mange tilfælde en tæt forbindelse til den nævnte politiske og samfundsmæssige udvikling. Kollektiv ledelse var ikke kun et opgør med en måske autoritær og utidssvarende kultur og ledelsesform, det var også et led i udviklingen af et andet menneske- og samfundssyn, som skulle gennemsyre samfundets institutioner (Socialstyrelsen 1979).

De undersøgte institutioner er da også alle grundlagt i begyndelsen af 70'erne blandt andet på foranledning af forældre, ofte studerende, som mente, at der manglede et alternativ til de etablerede borgerlige institutioner. "Hvis vi kradser lidt i overfladen, er der ræverødt nedenunder," som en af de interviewede pædagoger fortæller.

En pædagog fra en af de andre institutioner kan fortælle anekdoter om, hvordan alle forældre deltog i ansættelsessamtaler, og hvor der ikke kun blev spurgt til det pædagogiske arbejde med børnene, men også blev spurgt minutiøst ind til ansøgerens politiske ståsted og overbevisninger: "der sad 24 forældrepar ude i køkkenet og afhørte ham (pædagogen der var til samtale) om alt muligt, også om hans politiske overbevisning."

Allerede i den nævnte rapport fra Socialstyrelsen om forsøg med kollektiv ledelse fra 1979 er forbindelsen til det politiske kraftigt nedtonet, hvilket tyder på, at en pædagogisk kultur, hvor ledelses- og organisationskulturen, det pædagogiske arbejde og det politiske på næsten organisk vis har været tæt sammenvævet, næppe har domineret daginstitutionskulturen særlig længe. I dag er denne sammenhæng helt fraværende.

Ledelse inden for daginstitutionsverdenen

Kollektiv ledelse har indtil 1980'erne udgjort en organisationsform, som prægede dele af institutionsverdenen, især i de større byer. Ellers har ledelsen i mange daginstitutioner været kendetegnet af en flad og egalitær ledelsesstruktur, som så småt begynder at ændre sig fra begyndelsen af 90'erne. Baggrunden er bl.a. den modernisering af den offentlige sektor, som finder sted, og som under et bidrager til et ledelseskulturelt skifte inden for den offentlige sektor (Greve og Ejersbo 2014; Wiedemann 2016). Siden 80'erne er der sket en professionalisering af offentlig ledelse, herunder også daginstitutionsledelse, f.eks. gennem udvidet ansvar og kompetence, mere løn og uddannelse og en generel øget politisk og forvaltningsmæssig forventning om, hvad ledelse kan og skal (Wiedemann 2016; Voxted 2016).

Inden for dagtilbudsområdet bliver der fra begyndelsen af 90'erne indført mål- og rammestyrt og forældrebestyrelser, ligesom der bliver formuleret krav om, at der skal udfærdiges virksomhedsplaner. I forbindelse med selvstyreideen sker der gradvist et ledelsesmæssigt skifte, hvor den formelle leder får større ansvar og kompetencer. I en publikation fra 1992 peges der på, at lederne skal opfatte sig som chefer (Larsen 1992). Souschefstillingen indføres tillige som afløsning for det, som tidligere hed stedfortræder. Herved signaleres der et rolleskift fra kollega til leder. Der bliver ligeledes eksperimenteret med såkaldt teamledelse, hvor leder og souschef i fællesskab udgør et ledelsesteam (Hougaard 1994).

De ledelsesmæssige ændringer peger i retning af en ændring af samarbejdsrelationerne, hvor den formelle leder gradvist får mere magt, og rollerne mellem uddannede og uuddannede tydeliggøres (Wiedemann 1999). Begge dele lægger op til en professionalisering af ledelsesrollen.

En anden central ændring kan stedfæstes til midten af 00'erne, hvor der indføres læreplaner. Den kommunale og statslige styring af området øges gradvist, samtidigt med at mange kommuner begynder at arbejde strategisk med dagtilbudsområdet med afsæt i temaer om læring, inklusion, sprog og evaluering (Plum 2011; Andersen 2013; Schmidt 2017).

Blandt andet som en konsekvens af dette, men også på grund af nedskæringer inden for det pædagogiske område, udvikles der stadig større institutioner, ligesom der i mange kommuner indføres områdeledelse, delt ledelse eller matrikelløs ledelse (Holm-Pedersen et al. 2015; Fremtidens dagtilbud 2012). Områdeledelse medfører, at man som leder skal lede stadig flere medarbejdere. En konsekvens af dette er, at mange ansatte oplever, at afstanden til ledelsen vokser (Krag-Müller og Ringmose 2015).

De tre institutioners historie

Fælles for de tre undersøgte institutioner er, at de er selvejende institutioner. Lige siden deres grundlæggelse i begyndelsen af 1970'erne har de holdt fast i den kollektive ledelse. De pædagoger, som var med til at grundlægge institutionen i sin

tid, og som måske har tilbragt størstedelen af deres arbejdsliv i institutionen, er nu alle gået på pension. Forsøgsvis kan man tale om, at vi har at gøre med anden og tredje generations udøvere af kollektiv ledelse. Et karakteristikum er, at flere af de ansatte har været ansat længe. Enkelte helt tilbage til starten af 80'erne eller begyndelsen af 90'erne. Allerede i den gamle rapport om kollektiv ledelse fra 1979 blev det nævnt, at de ansatte i kollektive institutioner gennemsnitligt var ansat længere tid i den samme institution, end det er tilfældet for pædagoger i ikke kollektive institutioner.

Selv om det ledelsesmæssige landskab udenom har ændret sig, har den ledelseskultur, som har præget de tre institutioner, ifølge de interviewede pædagoger, i høj grad været præget af kontinuitet. De større ændringer, som har fundet sted i perioden, tilskrives i høj grad ændringer i personalenormering på grund af nedskæringer samt udefra kommende ændringer, f.eks. institutionssammenlægninger, som har nødvendiggjort en anden struktur og pædagogik, f.eks. har den institution, som i artiklen bliver kaldt *den store daginstitution* måtte afgive sit fritidshjem, mens den institution, som bliver benævnt *den integrerede institution*, udgør en sammenlægning mellem en vuggestue og en børnehave.

Til trods for at alle tre institutioner definerer sig som kollektivt ledede institutioner, har de valgt forskellig organisationsform vedrørende måden, de arbejder med kollektiv ledelse på. I det følgende skal dette udfoldes.

De tre institutioners ledelsesstruktur

I en af tre de undersøgte institutioner, som her vil blive benævnt *den integrerede institution*, da denne både rummer børnehave- og vuggestuebørn, har man nedsat tre udvalg benævnt henholdsvis pædagogisk, personalepolitisk og økonomisk ledelsesgruppe. Derudover afholder man ledermøde cirka hver uge, hvor kun de uddannede pædagoger deltager. Leder mødet udgør det beslutningsgivende organ. Derudover samarbejdes der også med forældrebestyrelsen, hvor to af pædagogerne deltager som observatører.

I den anden institution, som her vil blive kaldt *den store daginstitution*, da denne har flest børnehavebørn, har de ansatte organiseret sig med en række udvalg eller ansvarsfunktioner, hvor en person og en stedfortræder har ansvaret for alt, lige fra løn, administration og til indkøb. I øjeblikket er der 22 udvalg, men nye udvalg skyder løbende op og gamle nedlægges. Hver 14. dag holder man et fire timer langt personalemøde, hvor alle deltager. Personalemødet er den øverste besluttende myndighed. Bestyrelsen består af syv forældre og seks personaler. Ifølge den interviewede pædagog møder alle fra personalet dog op, når der er møde.

I den tredje institution, som her går under navnet, *den lille daginstitution*, fordi den er den mindste af de tre institutioner, og som udelukkende har børnehavebørn, har man valgt en struktur med en økonomigruppe og optagelsesgruppe med forældrerepræsentation. Her holder man, ifølge de interviewede pædagoger, i gennemsnit møde hver anden uge. Man har derudover et fællesmøde hver 6.

uge, hvor alle forældre og personaler deltager. Dette forum har beslutningskompetencen, og udgør den øverste myndighed. Forummet er kun beslutningsdygtigt, hvis minimum en 1/3 del af forældregruppen er til stede. I udgangspunktet har alle forældre mødepligt. Det fortælles, at der er tradition for, at cirka halvdelen af forældrene møder op.

I de tre institutioner er medhjælperne i varierende grad en del af ledelsen. I *den integrerede daginstitution* deltager de ikke i ledelsesmødet, som er den øverste myndighed.¹ I *den lille daginstitution* har pædagogerne valgt, at medhjælperne ikke skal være en del af funktionsudvalgene, da udvalgene ikke har så mange arbejdsopgaver. I stedet prioriteres det, ifølge de interviewede pædagoger, at medhjælpernes tid skal bruges på det pædagogiske arbejde med børnene. Til gengæld deltager de i fællesmøderne.

Selv om de undersøgte institutioner bekender sig til kollektiv ledelse, så har de altså valgt en relativ forskellig struktur afhængigt af deres historie, størrelse og ansatte, som sætter nogle rammer for den måde, der konkret arbejdes med kollektiv ledelse på i dagligdagen.

Fordelene ved kollektiv ledelse

Ifølge de interviewede pædagoger er der en del lighedspunkter, når det handler om de fordele, som fremhæves i forbindelse med udøvelse af kollektiv ledelse.

Medansvar, medbestemmelse og medarbejderskab er nogle af de fordele, som går igen i forbindelse med interviewene. Som en af de interviewede pædagoger fortæller:

”Fordelen er helt klart, at det vi laver, har vi selv ansvar for. Det er helt nede i, at vi står ved og kender baggrunden for dette også. Hele vores pædagogik, og alle vores beslutninger, har man været medbestemmende. Det er helt klart den største fordel.”

At man som ansat deltager aktivt og har et fælles ansvar, bidrager ifølge de interviewede pædagoger til et stort engagement i arbejdet og til udviklingen af et godt arbejdsmiljø, fordi man har været inddraget direkte i beslutningsprocessen. ”Jeg synes, det gør det værd at gå på arbejde hver dag,” som en af de interviewede pædagoger symptomatisk formulerer det.

Selv om man som ansat ikke på egen hånd kan bestemme og træffe beslutninger, fordi fællesskabet skal give deres accept, oplever de interviewede pædagoger, at de har nemt ved at få deres ideer igennem, fordi ”der ikke er en bestemt leder, der bestemmer det hele.” Det medfører, at man som ansat oplever, at man har stor frihed, ligesom det vurderes, at der er stor tolerance og imødekommenhed overfor folks ideer. Gode ideer kan i princippet komme fra alle, som der så er mulighed for dialog omkring.

1 I den ene institution valgte man at tage medhjælperne ud af ledelsen for en del år siden, da medhjælperne ikke længere kunne få del i ledelsestillægget, som blev forbeholdt de uddannede pædagoger.

De interviewede pædagoger fremhæver ligeledes, at de har et højt informationsniveau, fordi man som ansat har pligt til at blande sig. ”Alle har viden og indsigt,” som det karakteristisk formuleres.

Fællesskab og samarbejde fremhæves ligeledes som væsentlige fordele af interviewede pædagoger. Som ansat samarbejder man, og er en del af et fællesskab, som skal forsøge at nå til enighed om beslutninger og initiativer, ligesom fællesskabet bidrager til at kvalificere ideer og tiltag.

Ulemper

I følge de interviewede pædagoger er fordelene ved kollektiv ledelse helt klart i over-tal sammenlignet med ulemperne. Nogle af de ulemper, som identificeres, handler, ifølge de interviewede pædagoger, om, at beslutninger kan tage lang tid, fordi underudvalg og det udvalg, der har den formelle beslutningskompetence, og f.eks. forældrene, skal give deres accept af ideer og initiativer. Der er dog samtidig en accept af, at dette er en del af beslutningsprocessen. Nok en ulempe er, at nye ansatte kan være lang tid om at falde til. Den særlige ledelsesform, man praktiserer, og forventningerne om at engagere sig personligt, kan gøre det svært for nyansatte at falde til, hvis de ikke formår at identificere sig med de værdier, der karakteriserer institutionens ledelsesgrundlag. De interviewede pædagoger giver derfor udtryk for, at man er meget omhyggelig med ansættelse af nye medarbejdere, som informeres udførligt om de krav og forventninger, som karakteriserer ledelsesformen.

Sammenligning med forskningslitteraturen

De fordele, som Socialstyrelsen tilbage i 1979, fremhæver ved kollektiv ledelse, svarer meget godt til de fordele, som de interviewede pædagoger giver udtryk for, her mange år efter, om end der typisk er anvendt nogle lidt andre formuleringer. Kvalitet i opgaveudførelsen, større ansvar overfor helheden og arbejdsmiljømæssige fordele, læring og videndeling er fordele, der også fremhæves i dag. Det, som adskiller sig fra den gamle undersøgelse, er argumentet om fællesskab, som trækkes frem som en særlig fordel i alle de undersøgte institutioner.

Måske kan de interviewede pædagogers fremhævelse af fællesskab fortolkes som en konsekvens af den individualisering, som kulturelt har fundet sted i perioden. Tidligere var fællesskabet i højere grad traditionsbestemt eller en selvfølgelig del af såvel institutionskulturen som det omliggende samfund. Nu er mange fællesskaber i højere grad noget midlertidigt eller lejlighedsvis, sådan som sociologerne har peget på (Baumann, 2006; Beck, 2002; Wiedemann, 2017).

Socialstyrelsen (1979) opremser også nogle problemer med kollektiv ledelse, f.eks. at det kan være svært at træffe ubehagelige beslutninger, at der er risiko for ineffektive møder samt ansvarsforflygtigelse. Det er dog også problemer, man kan finde i andre organisationer, hvor ledelsesformen er en anden, og det er ikke et træk, som er udpræget i de institutioner, Socialstyrelsen har undersøgt. Ry

Nielsen (1987) anfører, at der med kollektiv ledelse vil være en risiko for, at man bruger mere tid på beslutningstagning, og man måske glemmer hensynet til kvaliteten eller outputtet.

Bortset fra at beslutningsprocesserne kan være længere, fordi alle skal inddrages, er de nævnte ulemper ikke forhold, som de interviewede pædagoger fremhæver som ulemper ved den kollektive ledelsesform.

Forældresamarbejde

Ifølge de interviewede pædagoger er forældrene i de tre institutioner ressourcestærke og bakker op om institutionens værdier og ledelseskultur. De undersøgte institutioner har da også lange ventelister.

I de undersøgte institutioner spiller involvering af forældrene en væsentlig rolle. De værdier om fællesskab, som der knyttes an til ved valget af den kollektive ledelsesform, forsøges udstrakt til også at inkludere forældre og børn, der er dog også forskelle her.

I *den integrerede institution* oplever pædagogerne forældreinddragelse på niveau med, hvad der er tilfældet i de fleste daginstitutioner, dvs. at forældrene f.eks. inddrages i bestyrelsesarbejde, sociale aktiviteter og arbejdsdage.

I *den store daginstitution* står forældreinddragelse stærkt. Som den interviewede pædagog formulerer det: "forældrene kan altid blive her, tage en kop kaffe. Omgangstonen er meget sådan, sæt dig ned, vi lægger meget op til, at de er her og prøver at lave institutionen så hjemligt som muligt." Det vurderes, således, at forældreinddragelse er en integreret del af institutions hverdag.

I *den lille daginstitution* er der tale om stærk udvidet forældreinddragelse, både i og uden for institutionen. Her har man ifølge de interviewede pædagoger f.eks. tradition for sommerfester og weekendture til ind- og udland, hvor forældrene deltager. Når forældrene søger plads i institutionen, får de særskilt at vide, at det forventes, at de deltager i møder og engagerer sig i institutionens liv. I denne institution inviteres man inden for i et tæt fællesskab. Hver anden uge er der f.eks. hjemmebesøg om aftenen hos skiftende forældre. Hver pædagog er ansvarlig for en mindre gruppe børn, og besøgene går her på skift mellem forældrene til gruppens børn. Til møderne udveksles der erfaringer om, hvordan børnene trives i såvel hjemmet som institutionen. Gennem de nævnte møder fastholdes og udvikles tætte relationer mellem ansatte og forældre, og forældrene hinanden imellem.

Det pædagogiske arbejde med børnene

I de tre institutioner er der forskellige vurderinger af, i hvilket omfang den kollektive ledelse præger det pædagogiske arbejde. Noget, som er fælles for de tre institutioner, er fremhævelse af et stort engagement i det pædagogiske arbejde. Som en af de interviewede pædagoger formulerer det på

"Jeg synes, forældrene her i huset, gennem tiderne har sagt, det er også fordi, I er kollektivt ledede, at I er så engagerede."

Et andet fælles træk, som de interviewede pædagoger fremhæver, når de reflekterer over forbindelsen mellem kollektiv ledelse og det pædagogiske arbejde, er inddragelse af børnene gennem deltagelse og medbestemmelse i hverdagen. Som en af pædagogerne formulerer det: "Vi er vant til at inddrage hinanden og øvede i det."

Et tredje fællestrek er betoningen af fællesskabets værdi.

I *den lille daginstitution* praktiseres det, man kunne kalde *et udvidet fællesskab*. Der er i særlig grad fokus på, at børnene leger med hinanden på tværs af alder og børn. Som en illustration af dette fortæller de interviewede pædagoger om de overflytterbørn, som institutionen ind imellem modtager, og som ofte er vant til, at det er acceptabelt ikke at lege med børn af det modsatte køn eller børn, der er større eller mindre end dem selv. I denne institution afholdes der også børnemøder, hvor børnene tager referat i form af tegninger. Der arbejdes ligeledes med at give børnene mulighed for at foreslå aktiviteter, ture og mad som et forsøg på aktivt og systematisk at inddrage dem i institutionens hverdag og udvikle medbestemmelse.

I *den store daginstitution* peges der på, at den kollektive ledelse kommer til udtryk ved, at der er plads til at udvise særhensyn og praktisere forskellighed. "Vi tror på fællesskabet, når der er plads til den enkelte," som det rammende formuleres. Der er ikke nogen, der bestemmer over andre. De voksne har forskellige grænser og værdier, hvilket der er accept af. "Børnene ved jo godt, hvem de skal spørge, så kunne vi andre ikke finde på at blande os i situationen."

Det er sandsynligvis i høj grad muligt at arbejde ud fra de nævnte pædagogiske traditioner og idealer, fordi en stor del af børnegruppen kommer fra ressourcestærke hjem, hvor institutionens værdier på en række områder matcher hjemmets værdier.

Værdier

På baggrund af interviewene er det muligt at identificere nogle værdier, som karakteriserer arbejdet med kollektiv ledelse, og som ser ud til at gå på tværs af de undersøgte institutioner. Værdier skal her forstås som fælles formulerede standarder for, hvad der er acceptabelt (Thyssen 1994).

En central værdi er, at fællesskabet er vigtigere end individet, f.eks. fællesskabet mellem de ansatte, men også fællesskabet mellem børnene og mellem forældre og børn. Fællesskabet er en særlig måde at være sammen på. Fællesskabet er en livsform, kan man med Hal Koch (1946) parafraserende sige.

Fællesskabet har altid ret, men fællesskabet har vide rammer for den enkeltes udfoldelse, "Vi tror på, at fællesskabet er stærkest, når der er plads til den enkelte," som en af de interviewede pædagoger formulerer det.

Det lille fællesskab har ret til at differentiere sig fra det store fællesskab. Derfor kan der paradoksalt nok argumenteres for, at den kollektive ledelse giver plads til forskellighed og mangfoldighed. ”Det vi ikke har lyst til, det er, at der ikke er nogen mangfoldighed, at vi alle skal være ens,” som en af pædagerne udtrykker det. Formuleringen kan fortolkes som en måde at distancere sig til den kommunale styring på, som opleves som et forsøg på at homogenisere dagtilbudsområdet, hvor de kollektivt ledede institutioner f.eks. mødes med krav om brugen af bestemte ledelsestilgange, metoder, teknologiske indberetningsformer og fælles pædagogiske indsatsområder.

En anden værdi er, at sandheden bliver til gennem dialog og inddragelse af flest mulige synspunkter og erfaringer. Fælles beslutningstagning er således den bedste og mest hensigtsmæssige måde eller form at træffe beslutninger på. Sandheden kan komme fra alle.

Derfor reageres der også stærkt på historier, hvor traditionelle dagtilbudsledere kræver lydighed af de ansatte. F.eks. fortæller de interviewede pædager historier om daginstitutioner, hvor ledere ”taler om mine medarbejdere skal dit og dat.” I det nævnte eksempel skabes der et modsætningsforhold mellem leder og medarbejdere, hvorved de centrale værdier om lighed, fællesskab og medbestemmelse anfægtes.

En tredje værdi er, at det tilstræbes, at de ansatte har et højt informationsniveau og har viden og indsigt i flest mulige forhold, som angår arbejdet i institutionen. Det er da også karakteristisk, at når de interviewede pædager beskriver det særlige ved kollektiv ledelse, sker det bl.a. i kontrast til erfaringer fra ikke kollektivt ledede institutioner, man har kendskab til: ”ved møder kan man høre, at der er institutioner, hvor medarbejdere ikke er informeret om noget som helst,” som en af interviewede pædager f.eks. fortæller.

En art konklusion

De tre institutioner bekender sig alle til værdier om fællesskab, lighed, medbestemmelse og fælles beslutningstagning, men værdierne får forskelligt udtryk. Tentativt kan der identificeres om tre forskellige måder at praktisere kollektiv ledelse på.

I *den lille daginstitution er kollektiv ledelse et udvidet fællesskab*. Når man som forældre har sit barn i institutionen, inviteres man med ind i et stærkt fællesskab med de rettigheder og muligheder, det giver, men også pligter, f.eks. krav om aktiv deltagelse i møder og aktiviteter. Fællesskabet rækker ud over institutionen, heraf f.eks. hjemmebesøg, fælles ture og årlige udflugter med deltagelse af gamle børn, forældre og tidligere ansatte. Derfor taler pædagerne f.eks. også om, at man som institution har en særlig ånd, som præger barnet for livet.

Som en anden måde at praktisere kollektiv ledelse på kan man tale om *kollektiv ledelse som en styre- og ledelsesform*. Kollektiv ledelse er her primært en måde at organisere det daglige ledelsesarbejde på. Der er nok en afsmittende effekt til

det pædagogiske arbejde, men det er i lige så høj grad en ramme omkring arbejdet med at lede og træffe beslutninger, som ses som den bedste og mest hensigtsmæssige ledelses- og organisationsform.

Arbejdet med at inddrage forældre og børn vurderes ikke til at være grundlæggende anderledes, end det er tilfældet i mange ikke kollektivt ledede institutioner. *Den integrerede institution* repræsenterer denne måde at varetage kollektiv ledelse på.

Den tredje måde at praktisere kollektiv ledelse kan siges at befinde sig et sted midt imellem. Her kan man tale om *kollektiv ledelse midt imellem det udvidede fællesskab og kollektiv ledelse som styre- og ledelsesform*. Den kollektive ledelse har nok tydelige koblinger til det pædagogiske arbejde og forældresamarbejde, men der er ikke tale om et udvidet fællesskab, hvor fællesskabet rækker langt ud over institutionens matrikel, og som hviler på en eksplicit ide om, at det at blive optaget i institutionen potentielt kan præge børn og familier for livet. *Den store daginstitution* er et eksempel på dette.

De kollektive institutioner og den pædagogiske udvikling

Fra midten af 90'erne begynder uddannelses- og skolepolitikken så småt at ændre sig. En transnational uddannelsespolitik slår igennem som kontrast til den overvejende nationale horisont som pædagogisk tænkning og den skole- og uddannelsespolitiske udvikling tidligere har været underlagt. Uddannelse og uddannelsespolitik begynder i stigende grad at blive vurderet med afsæt i et økonomisk og konkurrenceorienteret perspektiv, hvilket smitter af på daginstitutionsområdet (Korsgaard et al. 2017; Moos 2016; Wiedemann 2017).

Daginstitutioner ændrer navn til dagtilbud og bliver en del af det samlede uddannelsesforløb, som skal levere videre til skolen eller den samlede kommunale organisation frem for at udgøre autonome institutioner i deres egen ret med høj grad af selvbestemmelse. Indholdsmæssigt bliver læring frem for f.eks. udvikling, leg eller omsorg den dominerende pædagogiske diskurs (Schmidt 2017). Læring, trivsel og inklusion bliver nye vægtige mål for dagtilbudspædagogikken (Fremtidens dagtilbud 2012). Gradvist sker der en pædagogisk orientering hen imod en mere akademisk orienteret tradition væk fra den børnecentrerede tradition, som ellers har domineret området. Sommer taler f.eks. om "et paradigmeskifte fra kompetencebarnet til præstationsbarnet" (2015, 62). Denne udvikling ledsages af arbejdet med læreplanstemaer og sprogstimulering, ligesom en mere skoleorienteret og konceptororienteret pædagogik med øget fokus på dokumentation, evaluering og standardiserede pædagogiske metoder slår igennem (Plum 2011; 2017; Andersen 2013; Aabro, 2016).

Den akademisk orienterede tradition, som aktuelt præger store dele af dagtilbudsområdet, med fokus på læring og inklusion og med aktiviteter, hvor tal, bogstaver og sprog dominerer, præger ikke de tre kollektive institutioner i nævneværdig grad. De pædagogiske ideer og praksisformer, som præger de tre insti-

tutioner, og især henholdsvis den lille og den store daginstitution, synes at være forankret i en pædagogisk tradition, som man kunne kalde selvforvaltningstraditionen eller den børnecentrerede pædagogik. Det er en pædagogik, som især dominerede mange institutioner i 90'erne og begyndelsen af 00'erne, og som har rødder tilbage til 70'ernes kritiske pædagogik og 30'ernes reformpædagogik (Jerlang 1996; Bayer og Kristensen 2015 a og b; Korsgaard et al. 2017). Ligesom de kollektivt ledede institutioner, med forskellige modifikationer, har formået at fastholde en særlig ledelsesform, synes de også i høj grad at have videreført værdier fra en pædagogisk tradition, som har været under forandring inden for store dele af dagtilbudsområdet.

Kan vi bruge kollektiv ledelse i dag?

Er kollektiv ledelse en historisk lomme i tiden, som relativt få institutioner har videreført, blandt andet fordi det er en uadskillelig del af deres historie, identitet og selvforståelse? Eller rummer kollektiv ledelse også et perspektiv for, hvordan man aktuelt kan organisere og praktisere ledelse og pædagogik, som andre kan lade sig inspirere af?

I de kollektivt ledede institutioners selvforståelse udgør kollektiv ledelse en kontrast eller måske ligefrem en opposition til den samfundsmæssige tendens til at forsøge at homogenisere og ensrette såvel ledelsesområdet som det pædagogiske område. Kollektiv ledelse er forankret i en antitese til den udvikling, som har præget dagtilbudsområdet de senere år under overskrifter som læring og inklusion, akademisering og førskole.

Ledelsesmæssigt bliver kollektiv ledelse en måde at fastholde autonomi og selvbestemmelse på i en tid, hvor ideer hentet fra New Public Management har sat dagsordenen gennem mange år, og hvor professionel, enstrenget ledelse, og brugen af centralt initierede initiativer, har domineret den offentlige sektor.

Som vist adskiller man sig derfor tydeligt over for andre institutioner, hvis ledelsesværdier udgør en antitese til de værdier, som karakteriserer den kollektive ledelse.

De kollektivt ledede institutioner udgør med deres flade struktur og flydende ansvar- og kompetencefordeling og pointering af fællesskabet på mange måder en modsætning til den kommunale verden, som er præget af entydig ansvars- og kompetencefordeling, enstrenget ledelse og en hierarkisk struktur med f.eks. direktører og afdelingsledere.

I den kollektivt ledede organisation, skal man ikke nødvendigvis være professionel uddannet leder for at kunne lede. God ledelse handler om relationer, samarbejde, fælles værdier og lyst og evne til engagement, debat og dialog, mere end det handler om at være en karismatisk og visionær leder (transformationel ledelse), formelt uddannet til opgaven (ledelse som fag eller håndværk) eller en person, som er i stand til at påvirke og udvikle kultur (kulturledelse), sådan som forskellige ledelsesteoretiske tilgange traditionelt har peget på, udgør ledelsens kerneopgave

(Wiedemann 2016). Kollektiv ledelse lægger vægt på faglig ledelse som kontrast til professionel ledelse (Voxted 2016), men vel at mærke en form for faglig ledelse, hvor der er en forventning om, at alle deltager aktiv og engageret.

Perspektiver for kollektiv ledelse

Selv om det kræver en mere udfoldet analyse, end der er mulighed for her, synes der at være en sammenhæng mellem de værdier, der karakteriserer kollektiv ledelse, og nogle af de ideer om ledelse, som i øvrigt præger ledelsesforskningen og ledelsesdiskussioner i de her år (Wiedemann 2016).

Professionel kapital (Fullan og Hargreaves 2016), relationel ledelse (Larsen og Rasmussen (ed.) 2015), tillidsbaseret ledelse (Bentzen 2018), samskabelse og Capacity Building (Krogstrup (red.) 2017) og distribueret ledelse (Sørensen og Pedersen, 2017) udgør nogle af de aktuelle bud på en ledelsesforståelse hinsides New Public Management og professionel ledelse (Wiedemann, 2019). Ledelsestilgange der alle, med forskellige modifikationer, betoner værdier som fællesskab, tillid, relationer, samarbejde og empowerment, og som i varierende omfang er forankret i sociale ledelsesteorier, ligesom det er tilfældet med ideerne om kollektiv ledelse (Wiedemann 2016).

Måske kan kollektiv ledelse inspirere os til, at det er muligt at tænke ledelse og pædagogik på en anden måde, end den udvikling som gennem en årrække har præget det pædagogiske område. I den kollektive ledelse er der plads til engagement, mangfoldighed, medbestemmelse og fællesskab, ligesom alle har et ledelsesansvar og en ledelsesopgave. Det er centrale værdier, som der er behov for at eksperimentere med såvel nu som fremover.

Litteratur

- Andersen, P.Ø. (1995). *Pædagogens praksis*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, U. (2002). *Risikosamfundet*. Kbh. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bentzen, T.Ø. (2018). *Tillidsbaseret styring i offentlige organisation – fra ambition til praksis*. Roskilde. Roskilde Universitetscenter.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet i: Sven Brinkmann og Lene Tangbjerg (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens dagtilbud* (2012) <http://www.uvm.dk/Service/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/PDF%2012/120521%20fremtidens%20dagtilbud%20rapport%20pejlemaerker.ashx>
- Greve, C. & Ejersbo, N. (2014). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Kbh. Akademisk Forlag.
- Bayer, S. og J.E. Kristensen (red.) (2015a): *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken* Kbh. Upres.
- Bayer, S. og J.E. Kristensen (red.) (2015b). *Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutions og pædagogprofessionens historie fra 1820 til 2015*. Kbh. Upres.

- Hargreaves, A. og M. Fullan (2016). *Professionel kapital*. Frederikshavn. Dafolo.
- Hildebrandt, S. et al (red.) (2015). *Ledelse nu og i fremtiden*. Kbh. Systeme.
- Holm-Pedersen, C. et al.: (2015). *Ledelsesspænd på daginstitutionsområdet*. (2015). Fundet på <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i10768/Ledelsesspaend-paa-daginstitutionsomraadet>
- Hougaard, B. (1994). *Teamledelse i daginstitutioner – fra leder til chef, fra stedfortræder til sous-chef. En håndbog*. Vejle. ISU.
- Jerlang, E. (1996). *Selvforvaltning. Pædagogisk teori og praksis*. Kbh. Munksgaard.
- Koch, H. (1999, oprindeligt 1946). *Hvad er demokrati*. Kbh. Gyldendal.
- Kollektiver: Ledelse, administration, pædagogik: Rapport om forsøg med kollektiv ledelse af daginstitutioner* (1979). Kbh. Socialstyrelsen.
- Korsgaard, O., J.E. Kristensen og H.S. Jensen (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Krag-Muller, G. og Ringmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner* <https://www.dr.dk/NR/rdonlyres/522B1DEF-C47E-42F2-A21D-F398CB7DC5A2/6076838/DPU.pdf>.
- Krogstrup, H.K (red.) (2017). *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, H. (1992). *Selvstyrende kommunale institutioner: På vej mod en ny institutionsforståelse*. Birkelund.
- Larsen, M.V. & J.G. Rasmussen (red.) (2015). *Relational perspectives on leading*. Basingstoke Palgrave Macmillan.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed*. København Universitet. (Ph.d. afhandling)
- Plum, M. (2017). *Transformationer i det pædagogiske engagement: Om legitime lyster til børn i dokumentationens tidsalder*: i (red.) Claus Holm; Hanne Balsby Thingholm: *Evidens og dømekraft: når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Frederikshavn: Dafolo. s. 189-200.
- Ry Nielsen, J.C. (1988, opr. 1983). *Tanker om ledelse: fra hierarki til kollektiv ledelse*. Kbh. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Schmidt, C.H. (2017). En insisterende læringsdagsorden i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 4. 2017 s. 72-83.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring i: (red.): Jacob Klitmøller og Dion Sommer: *Læring, dannelse og udvikling*. Hans Reitzels Forlag. s. 61-81
- Sørensen, S.P. og Mai-Britt H.P. (2017). *Distribueret ledelse – samarbejde i professionelle læringsfællesskaber*. Kbh. Dansk Psykologisk Forlag.
- Thyssen, O. (1994). *Kommunikation, kultur og etik*. Kbh. Gyldendal.
- Voxted, S. (2016). *Faglig ledelse i offentlige organisationer*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Wiedemann, F. (1999). *Daginstitutionens organisationskulturelle forandring* (manuskript, ikke publiceret).
- Wiedemann, F. (2016). *Send mere ledelse. En analyse af Ledersamfundets konsekvenser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2017). *Uddannelse under naturlig forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2019). Efter New Public Management. De nye ledelsesveje. Hvor fører de hen? I: Finn Wiedemann: *På kanten af ledelse. Aktuelle konstruktive og destruktive ledelsesformer*. Odense. Syddansk Universitetsforlag (under udgivelse)
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse publicerer forskningsbaserede artikler, som tematiserer, udforsker og nuancerer forståelser af pædagogers profession, arbejdsfelter og uddannelse. Tidsskriftet bidrager til, at pædagogik som videnskabelig disciplin samt andre videnskabelige discipliner gør sig gældende i undersøgelse, udforskning og udvikling af pædagogik som praksis, disciplin og profession. Tidsskriftet vil derigennem skabe orienteringsmuligheder samt kvalificere faglig udvikling og demokratiske drøftelser i og om feltet.

Tidsskriftets artikler er fagfællebedømte og omhandler pædagogik og pædagogiske spørgsmål i mange variationer. I artiklerne tematiseres såvel grundlæggende, almene pædagogiske forhold, udfordringer og problematikker, der historisk og aktuelt hører til pædagogikken, som forhold, der relaterer sig til pædagogers profession, praksis og uddannelse, der trænger til at blive belyst, forstået og behandlet.

Forskning i pædagogers profession og uddannelse sigter efter at fremme levende og kritiske undersøgelser og dialoger om pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse af pædagoger. Tidsskriftet repræsenterer dermed en tradition, hvor man anser pædagogik og pædagogisk arbejde som et anliggende af stor betydning for samfundet. Tidsskriftet henvender sig til forskere, undervisere og studerende ved de pædagogiske uddannelser på professionshøjskoler og universiteter samt til aftagere og pædagogiske praktikere.

Retningslinjer til forfattere: <https://tidsskrift.dk/FPPU/information/authors>
Retningslinjer vedr. peer review proces: <https://tidsskrift.dk/FPPU/about>

Indholdsfortegnelse

Artikler: Tema sektion

Pædagogik og Familie	1
<i>Redaktionelt</i>	
Diskussionen om opdragelse	5
– om ansvar, autoritet og balancer	
<i>Eva Gulløv</i>	
Forestillingen om den gode familie.	20
– en aktuel pædagogisk udfordring?	
<i>Sine Penthin Grumløse & Anja Marschall</i>	
Pædagoger som forældrevejledere	32
<i>Dil Bach, Bjørg Kjær & Karen Ida Dannesboe</i>	
Mavefornemmelser og dårlige lugte	48
Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde	
<i>Kathrin Houmøller</i>	

Artikler: Uden for tema sektion

Kollektiv ledelse	63
– er det ikke noget med hønsesstrik?	
<i>Finn Wiedemann</i>	