
Et sløret mellemværende

– et historisk perspektiv på grænserne
i skole-hjem-samarbejdet

Louise Willads Petersen, kandidatstuderende pædagogik,
Københavns Universitet, jqh931@alumni.ku.dk

Anna-Lea Byskov Andersen, kandidatstuderende pædagogik
Københavns Universitet, qlh651@alumni.ku.dk

Bjørn Hamre, lektor i pædagogik, Københavns Universitet,
hamre@hum.ku.dk

Resume

Artiklen bidrager med en historisk-pædagogisk tilgang til at forstå skole-hjem-samarbejdet som en kompleks forhandling mellem staten, lærer og forældre, med fokus på de rationaler og mulighedsbetingelser, der ligger til grund for, at samarbejdet tager sig ud, som det gør i dag. Med et metodologisk fokus på problematisering, anskuer vi skole-hjem-samarbejdet i den eksisterende forskning og viser, at samarbejdet rummer både nutidige og historiske selvfølgeligheder og normalitetsforståelser i relation til, hvad det vil sige at være en god forælder og leve op til ansvaret i samarbejdet med skolen. Endvidere viser vi med udgangspunkt i to historiske dokumenter, hvordan der sker diskursive forskydninger i, hvordan forældre og børn bliver forstået og problematiseret af staten, og at statens indtræden i hjemmet og vurdering af forældres evner bliver mulighedsskabende for, at grænserne mellem hjemmet og staten sløres. På denne baggrund argumenterer vi for, at skole-hjem-samarbejdet bærer på en dobbelttydighed, hvor grænserne for ansvaret og magten mellem parterne kan fremstå slørede.

Nøgleord: skole-hjem-samarbejde, pædagogisk historisk analyse, problematisering, mulighedsbetingelser, naturalisering, grænser

Abstract

This article contributes to a historical-educational approach to understanding the relationship between the school and the home as a complex negotiation between state, teacher and parent, focusing on the rationalities and conditions that has impacted the way the relationship can be characterized today. With a methodological focus on problematization we examine the school-home-relationship in the existing research and show that the relationship contains both contemporary and historical naturalizations and definitions of normality in relation to performing as a good parent and living up to the responsibility in the collaboration with the school. Furthermore, based on two historical documents, we argue that discursive changes occur in the way parents and children are understood and problematized by the state, and in the way the state interferes with the boundaries of the home and evaluates parents abilities. In this process, the boundaries between the home and the state become unclear. On this foundation, we argue that the school-home relationship



becomes ambiguous because the boundaries of responsibility and power between the home and the school may appear blurred.

Keywords: school-home relationship, historical educational analysis, problematization, naturalization, boundaries

Indledning

Vi argumenterer for, at en historisk tilgang til at forstå skole-hjem-samarbejdet kan bidrage til at ekspliciterer nogle af de selvfølgheder, der har haft betydning for, at grænserne i samarbejdet sløres. En sådan selvfølghedsgørelse kan efter vores opfattelse også sløre de normalitetforståelser, der historisk har præget etableringen af samarbejdet. I artiklen søger vi at vise, hvordan ændrede forståelser og muligheder i vores samfund har medført, at vi begyndte at tale om barnets opdragelse og uddannelse som et *samarbejde* mellem skolen og hjemmet, hvilket i de senere år særligt ses i en høj grad af involvering af familien i barnets skolegang. Artiklen består af to dele. I første del udlægger vi udvalgte perspektiver i forskningen på området, hvor vi læser analyserne med et problematiseringsblik. Vi benytter derfor den eksisterende forskning til at vise, hvordan skole-hjem-samarbejdet kan anskues som et anliggende, hvor forældre, børn og lærere bliver genstand for en nutidig og historisk problematisering og selvfølghedsgørelse. Den eksisterende forskning fungerer derved som et bagtæppe for en historisk analyse, der kan tilføje nye erkendelser til den aktuelle forskningsforståelse af samarbejdet. I artiklens anden del dykker vi derfor ned i to dokumenter fra henholdsvis 1928 og 1990. Når vi netop har valgt dokumenter med dette store spænd i tid, er det, fordi kontrasterne mellem dem viser, at der sker nogle diskursive forskydninger i, hvordan forældre og børn bliver forstået og problematiseret af staten, og at statens indtræden i hjemmet og vurdering af forældres evner bliver mulighedsskabende for, at grænserne mellem skolen og hjemmet sløres.

Med etableringen af velfærdsstaten og den øgede institutionalisering har vi set, hvordan børns liv er blevet organiseret i institutioner, hvorved læreren har skullet overtage en del af forældrenes ansvar. Det har medført en professionalisering, som betyder, at forældre i dag guides og rådgives af professionelle og andre eksperter på børne- og ungdomsområdet (Ravn, 2008; Krab et al., 2015; Bach et al., 2018). Nye teknologier har tilmed gjort det muligt for forældre at være fuldt involveret i dagens læringsmål og lektier

gennem kommunikationssystemet Aula, som har muliggjort hyppig dialog mellem klasselæreren og forældrene om eleven (Krab et al., 2015, s. 2-3).

I artiklen refererer vi til forskning, der viser, hvordan samarbejdet er blevet naturliggjort, og at dette medfører en kompleksitet, der rummer nogle dilemmaer, som vi i det følgende vil adressere. Samarbejde mellem skolen og hjemmet forekommer således som en naturlighed i nutidens samfund og har været en præmis for barnets læring og udvikling siden 1960'erne (Ravn, 2008). De fleste forældre og lærere vil i dag mene, at samarbejdet både byder på muligheder og udfordringer, når det drejer sig om spørgsmålet om, hvilket ansvar der skal både tages og gives i den samarbejdende relation. Hvis forældre og lærere *ikke* formår at samarbejde, fejler de i deres positioner som omsorgsgivere og professionelle. Samarbejde eller manglen på samme bliver derved en indikator for, i hvilken grad begge parter formår at leve op til deres respektive roller. Skole-hjem-samarbejdet er imidlertid præget af dilemmaer, hvor Hanne Knudsen har påpeget tre muligheds- og umulighedsbetingelser i samarbejdet: "1: samtidige og uforenelige forståelser af, hvorfor skole og familie skal samarbejde, 2: at skolen har et monologisk afsæt for samarbejde, og 3: at skolen ses som afhængig af, at forældrene tager ansvar." (Knudsen, 2010, s. 253). Dilemmaerne indikerer, at formålet for samarbejdet er uklart, og at det succesfulde samarbejde bærer på normative forestillinger om den gode familie (Grumløse, 2018) og iboende magtrelationer og mekanismer, som gør, at forventningen om, hvordan man som forældre lever op til kravene i skole-hjem-samarbejdet, giver nogle familier en fordel frem for andre, hvorved samarbejdet (re)producerer en ulighed (Akselvoll, 2016; Bach, 2015).

I artiklen argumenterer vi for, at et historisk-pædagogisk perspektiv på de rationaler og mulighedsbetingelser, der ligger til grund for, at skole-hjem-samarbejdet tager sig ud, som det gør i dag, kan bidrage til at forstå dilemmaernes kompleksitet. I et nutidshistorisk blik kan det moderne skole-hjem-samarbejde således forstås gennem en historisk tilgang, som vil blive uddybet i det følgende. Derved søger vi at vise de måder, hvorpå børn og lærere, men især forældre problematiseres, og hvilke tiltag og handlinger der i den forbindelse legitimeres. At forstå skole-hjem-samarbejdet indbefatter samtidig forståelsen af forældre-barn-relationen og dens rolle i forhold til staten.

Problematisering

I vores analysestrategi er vi inspireret af den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucaults historiske analyser (Foucault, 1983; 1985). Inspirationen



består i den måde, vi spørger til skole-hjem-samarbejdet, hvor vi er interesseret i de begreber og forestillinger, der omkredser samarbejdet, og derved måden, hvorpå det bliver til i en historisk og samfundsmæssig kontekst mellem forskellige rationaler og interesser. Vi vælger at bruge problematisering (Foucault 1985; 1997) som et gennemgående begreb, fordi det hjælper os til at få øje på, hvorfor hjemmets miljø, forældrenes evner og barnets trivsel på et tidspunkt i den danske historie gøres til et problem, det vil sige at *noget* problematiseres:

"... en problematisering [er] en reaktion på et bestemt historisk fænomen, der virker som udøvelse af en magt, og som styrer, hvad der inkluderes og ekskluderes. Problematiseringen involverer bestemte løsninger på problemet og fungerer også på individplan." (Hamre, 2013, s. 203)

Med problematiseringsbegrebet kan vi både pege på det, der gøres til et problem, ved at se på de individer, handlinger og relationer, der ekskluderes og markeres som uønskede, og gennem det, som tilsvarende inkluderes og markeres som 'det gode' og ønskede. At arbejde med problematisering som tilgang består derfor ikke udelukkende i at udpege problemer, men også i at have fokus på de løsninger, der tilbydes og legitimeres gennem problematiseringen. Fx kan skole-hjem-samarbejdet forstås som en løsning på en problematisering af nogle forældres (manglende) opdragelse og udvikling af deres børn og tilsvarende nogle læreres faglige målsætninger og konkurrencedygtighed. Begrebet giver mulighed for en nuanceret forståelse af de forestillinger om børn og forældre, der ligger til grund for, at samarbejdet anskues som en løsning på, at barnet ikke lærer, dannes, trives eller udvikler sig tilstrækkeligt til at blive en deltagende samfundsborger eller konkurrere på det globaliserede marked, således som det foreskrives i en række af de rationaler, der har præget skolen de senere år.

Problematiseringer i den eksisterende forskning

I artiklens første del vil vi tage udgangspunkt i den eksisterende danske forskning i skole-hjem-samarbejdet, hvor vores fokus vil være på at anvende forskningen til at fremanalysere, hvordan forældre, børn og lærere i varierende grad er gjort til genstand for problematisering. Skole-forældre og skole-hjem-samarbejdet er i dansk kontekst belyst fra mange forskellige metodiske og teoretiske perspektiver, hvor vores fokus er at anvende den

eksisterende forskning som grundlag for at forstå skole-hjem-samarbejdet som resultat af problematisering, der eksempelvis indeholder opfattelser af, hvordan man er en god skoleforælder, skolebarn og skolelærer, og hvor samarbejdet bliver en løsning på eller forebyggelse af det, der anses som problematisk. Vi vil i den eksisterende forskning spørge til, hvilken rolle og ansvar de forskellige parter forventes at leve op til i samarbejdet, og herigennem gribe om, hvad der i samme bevægelse problematiseres.

Det selvfølgeliggjorte skole-hjem-samarbejde

Den selvfølgelighed, som omgærder skole-hjem-samarbejdet indebærer samtidig mulighed for problematiseringer af det, der ikke umiddelbart kan afgrænses inden for forventningerne i samarbejdet. Skole-hjem-samarbejdet anskues som en kulturel selvfølgelighed i en del af forskningen, hvor relationen mellem forældre og lærere konstitueres gennem sociale fænomener, på tværs af niveauer og lokaliteter i samfundet (Dannesboe et al., 2012, s.11). Selvfølgelighederne er dominerende fra forældrenes første involvering i skolen og optræder som en række af rationaler, handlinger og situationer, forældre tilslutter sig. Familiens kendskab til skolens organisering samt deres socioøkonomiske kapital har betydning for, hvor stor en omstilling samarbejdet kræver i familien. Fælles for forældrene er, at de tilslutter sig skolens forventninger og ikke stiller spørgsmålstejn ved det samarbejde, som skolen inviterer til. Eksempelvis forældremøder og skole-hjem-samtaler inviterer til dialog, men bliver i stedet en monolog, hvor lærerne rammesætter den relation, der bør være mellem skolen og hjemmet, og de forventninger, de har til forældrenes engagement (Palludan, 2012; Akselvoll, 2016). Det sker allerede, når lærerne udleverer en dagsorden til forældrene frem mod et forældremøde. Lærernes rolle som professionelle stadfæstes i relationen. Læst med problematiseringsbegrebet kan det siges, at forældrene bliver genstand for problematisering med udgangspunkt i barnet og de punkter, hvor forældrene kan gøre noget bedre eller anderledes til gavn for barnets faglige eller sociale mål. Maria Ørskov Akselvolls analyser (Akselvoll, 2016) viser, at forældrene vurderes ud fra konkrete detaljer omkring, hvordan familielivet hænger sammen, eksempelvis at forældrene bør læse 20 minutter med barnet hver dag. Såfremt disse regler for forældreskabets ansvar ikke overholdes, legitimerer det, at lærerne påtaler dette, ud fra en præmis om, at forældrene på problematisk vis ikke overholder deres del af ansvaret for barnets læring. Skole-hjem-samarbejdet er således et anliggende, der



regulerer grænserne mellem det, der ligger inden for og uden for det forventelige.

Problematiseringerne kan ses som en praksis, der accepteres af forældrene som mål for skole-hjem-samarbejdet. Forældres "tillidsfulde kritikløse tilpasning til skolens sociale og kulturelle organisering" (Palludan, 2012, s. 50) er et udtryk for, at de efterstræber at være involverede og ikke stiller spørgsmålstejn ved, at etableringen af en relation mellem skolen og hjemmet udelukkende bliver på lærernes præmisser. Forældres deltagelse fungerer (re)producerende i dette dominansforhold mellem skolen og hjemmet. Der er også forældre, som forholder sig mere kritiske og udfordrer dominansforholdet (Palludan, 2012, s. 51). Disse forældre har påtaget sig rollen som ansvarlige for barnets læring, ved at de stiller sig kritiske og har forventninger til skolen, undervisningen, vikarantallet, de faglige forbedringer og behovet for eventuelle udredninger. Forældre er herved mere involverede i læringsmålene end tidligere og forholder sig ikke længere passivt (Palludan, 2012, s. 39-43). Der er i dag flere eksempler på forældre, som handler aktivt, særligt når der både opleves faglig udfordring og mistrivsel (Andersen, 2019). Henvendelser om privat lektiehjælp bliver familiers løsning på de udfordringer, de oplever i hjemmet, og på det pres, de oplever i forhold til samfundets forventninger, som både direkte og indirekte påtales af lærerne. Ansvarsfordelingen er interessant, fordi forældrene har påtaget sig ansvaret for læringen og forstår, at de skal hjælpe barnet med for eksempel lektier eller at opnå de faglige mål. Men erkendelsen hos forældrene er, at de ikke selv besidder kompetencerne, hvorfor de forsøger at uddelegere deres del af ansvaret for barnets læring til en privat lektiehjælper.

Ovenstående gennemgang af den kulturelle selvfølghed, der omgærdner skole-hjem-samarbejdet giver os nogle perspektiver på forælder-lærer-samarbejdet, som viser, at relationen mellem dem ser ud på forskellige måder: én hvor lærerne uddelegerer ansvar til forældrene, og én hvor forældrene påtager sig ansvar fra lærerne. Begge dele peger på samarbejdsrelationer, hvor der ikke er en egentlig konsensus mellem de to parter, men hvor den ene part bliver dominerende i en konstant forhandling om, hvem der ved bedst om barnet. Skole-hjem-samarbejdet vælger vi i forlængelse af problematiseringsbegrebet at forstå som en "social teknologi" (Moos et al., 2007) i skolen og velfærdsstaten, der problematiserer eller udgrænser eksisterende relationer mellem stat og familier og samtidig etablerer nye normer for samarbejdet, der i sig selv rummer forskellige dominansrelationer. Selvfølgheden implicerer, at adfærd, der fx kan forestilles at falde uden for

de kulturelle forventninger til normalitet, problematiseres som afvigende. Konstitueringen af samarbejdets selvfølgelighed kan derved ses som en social teknologi, der udgrænser og problematiserer de forældre, der ikke formår at indfri forventningerne.

Skiftende rationaler i problematiseringen af skole-hjem-samarbejdet

Efter at vi i ovenstående har kastet et blik på naturaliseringen af samarbejdet og de problematiseringer, dette indebærer, vil vi i dette afsnit opholde os ved et historisk forslag til, hvordan grænserne mellem lærer og forælder konstitueres i forskellige perioder. Et sådant bud findes hos Birte Ravn (2008), der har skitseret en historisk opdeling gennem en identifikation af udviklingen af relationerne mellem hjemmet, skolen og staten, hvorigennem hun opstiller tre rationaler, som hun argumenterer for, gør sig gældende i tre historiske perioder i det danske samfund: kompensationsrationalet, konsensusrationalet og markedets (konkurrence) rationalet.

Kompensationsrationalet kan periodiseres til mellem 1930'erne og 1950'erne, hvor der var en generel opfattelse af, at skolen og lærerne måtte kompensere for det i opdragelsen og læringen, som forældrene ikke var i stand til at give børnene (Ravn, 2008, s. 16). Her kan vi først pege på en problematisering af hjemmet og forældrenes utilstrækkelige evner som opdragere. Skolen var ikke kun en institution, der skulle varetage barnets faglige læring, men også et sted, der skulle opdrage og danne børn på en hensigtsmæssig måde, så de blev ønskede samfundsborgere. Dette kan samtidig siges at medføre en problematisering af det barn, hvis adfærd af den ene eller anden grund kunne fortolkes som uønsket. Velfærdsstatens og skolens interventioner blev i dette som i mange andre tilfælde etableret gennem problematiseringer af bestemte forståelser af barn, hjem og familie. Klasselærerens erstatning for arbejderklassens skoleforældre kan spores tilbage til slutningen af 1800-tallet, hvor der fx berettes om forældres manglede tid og energi til at opdrage deres børn (Coninck-Smith, 1990, i Ravn, 2008, s. 16). Problematiseringen læser vi også som et udtryk for et behov for at skabe lighed i samfundet, så alle børn kunne modtage samme læring. Idet problematiseringer skaber skel mellem normalitet og afvigelse, jf. vores indledning, skaber bestræbelsen på lighed i samfundet paradoksalt nok nye hierarkier i skolen, fx gennem italesættelsen af boglige over for praktiske evner.



Nye problematiseringer kom til, i takt med at begrundelserne for skolens opdragelse ændrede sig. Med det, Ravn betegner som *Konsensusrationalet*, peges på, at samfundet i 1960'erne og 70'erne udviklede sig i en demokratisk retning, med fokus på engagement, medbestemmelse, selvrealisering og solidaritet (Ravn, 2008, s. 21). Disse kan vi også, i tråd med Trine Ølands forskning, forstå som eksempler på en række progressive pædagogikformer (Øland, 2007), der er kendetegnet ved at være dobbelttydige i den måde, skolens deltagere, lærere, forældre og børn, positioneres på. Idealerne knyttet til konsensusrationalet (Ravn, 2008) skabte nye relationer mellem skolen og hjemmet, hvor rollefordelingen udviklede sig mod samarbejde mellem forældre og lærere med fælles ansvar for barnets læring og opdragelse, hvilket forudsatte en øget enighed imellem dem. Forældrene anerkendtes som besiddende en anden viden om barnet end læreren og derved have et ansvar i barnets læring og opdragelse. Begge parter kunne derved pålægges et ansvar om at være i stand til at skabe en gensidig forståelse for barnets bedste, hvilket samtidig muliggjorde problematiseringer af lærere og forældre, der ikke efterlevede forventningerne til samarbejdet. Anerkendelsen af forældrens medansvar legitimerede, at staten nu ikke kun pålagde læreren en del af ansvaret for barnets opdragelse, som ellers primært blev anset som et anliggende for hjemmet, men nu pålagdes også forælderen en del af ansvaret for barnets læring i skolen. Anskuet som problematisering kan konsensusrationalet ses som en måde, hvorpå en passiv relation til skolen problematiseres, og hvor ansvarliggørelsen i skole-hjem-samarbejdet skaber nye betingelser for problematisering af forældre, der ikke formår at løfte ansvaret.

Det sidste rationale kan forbindes med konkurrencestatens indmarch i 1990'erne og kan benævnes *Markeds (konkurrence) rationalet* (Ravn, 2008, s. 30). Samarbejdet og forventningerne mellem forældre og lærere ændredes i takt med øget fokus på evaluering, effektivitet og konkurrencekraft, hvilket optegnede en ny rolle- og ansvarsfordeling: "[...] lærerne forventes at videreformidle centralt fastlagte kundskaber og værdier og at være ansvarlige over for forældre og børn som kunder og forbrugere" (Ravn, 2008, s. 15). Hvor de tidligere nævnte rationaler rummede mulighed for problematisering af forældrene i samarbejdet, blev det nu i højere grad muligt for forældre at problematisere lærere under påskud af, at de ikke varetog deres profession som fagprofessionelle. Læreren blev nu repræsentant for den ydelse, som staten leverede til forældre og deres børn i form af undervisning, hvor lærere og forældre ikke længere er samarbejdspartnere i varetagelsen af barnets opdragelse og læring, men kan pålægges et individuelt ansvar i samarbejdet

for at leve op til folkeskolens formål "... som en investering i undervisningens og skolens kvalitet og uddannelsesmæssige succes." (Ravn, 2008, s. 30). Rationalet om, at barnets uddannelse skal besidde en vis kvalitet, som må evalueres og føres kontrol med, bliver legitimerende for, at skole-hjem-samarbejdet fastholdes, så også forældre, børn og lærere kan evaluere hinanden i relation til at overholde deres ansvar. Dette må ses i lyset af hele styringen af den danske folkeskole, som i kølvandet på PISA-målingerne dominerede i begyndelsen af 00'erne og fremefter (Moos 2014).

Samme tendenser påpeges af Niels Kryger (2008), der i sin analyse af policy-dokumenter fra Undervisningsministeriet fremhæver en ændring i retorikken fra 1991 til 2007. I 1991 blev der fortsat lagt op til dialog omkring barnet og dets uddannelse og opdragelse, der ansås som et fælles ansvar (Kryger, 2008, s. 57), dvs. i lighed med konsensusrationalet, mens der i 2007 ses en skarpere opdeling af forælders og lærers individuelle ansvar, i lighed med markedsrationalet. Forælderen tillægges ansvaret for fastsættelse af barnets sociale mål og forventes at levere et læringsparat barn til skolen gennem ansvaret for barnets opdragelse, sociale opførsel og deltagelse i undervisningen. Læreren forventes på den anden side at fastlægge skolens faglige mål og generelt arbejde mod at styrke børnenes faglighed (Kryger, 2008, s. 56-58). Her kan peges på en ny problematisering af forældre, som har rod i majoritetssamfundets dominerende kulturelle forestillinger om, hvordan børn opdrages på en passende måde. I denne analyse er det fx interessant, at regeringens integrationsplan fra 2005 giver bemyndigelse til, at offentlige myndigheder blandt andet kan gribe ind i familien med økonomiske sanktioner, hvis forældrene ikke lever op til ansvaret om at levere læringsparate børn til skolen (Kryger, 2008, s. 71). I tillæg hertil viser Akselvoll (2016) at skole-hjem-samarbejdet bærer på nogle iboende magtrelationer og mekanismer, som gør, at forventningen om, hvordan man som forældre lever op til kravene i skole-hjem-samarbejdet, giver nogle familier en fordel frem for andre, hvorved der (re)produceres en ulighed. Problematiseringen af familien i integrationsplanen giver derfor nye 'løsninger' i form af statens mulighed for at sanktionere økonomisk over for familier. Markedsidealet med dets følger kan således ses som rummende nye interventionsmuligheder og detailstyringer i kraft af problematiseringen af familien.

Med afsæt i nogle centrale positioner i forskningen om skole-hjem-samarbejdet har vi med brug af problematiseringer argumenteret for, at skole-hjem-samarbejdet bør ses som en teknologi (Moos et al., 2007), der i sig selv problematiserede de eksisterende relationer mellem familien og staten,



men også, at de forskydninger, der peges på ved at diskutere de rationaler, der har præget samarbejdet, også viser, at forskydningerne i sig selv repræsenterer forskellige problematiseringer, der får betydning i forhold til de forventninger om ansvar, der stilles til lærerne, forældrene og eleven. Set i lyset af Foucaults forståelse af subjektet (Foucault, 1982) kan forældrene og hjemmet ses som et subjekt, der subjektiveres som følge af skiftende politiske dominansrelationer, men i kraft af skole-hjem-samarbejdet også må forstås som en social teknologi, der fungerer som en selvteknologi, hvor forælderen må reflektere over sig selv og sin egnethed som forældresubjekt.

Statens historiske problematisering af hjemmet og familien

Forudsætningerne for etableringen af skole-hjem-samarbejdet kan anskues som en historisk bevægelse, hvor staten op gennem 1900-tallet griber mere og mere ind i hjemmet (Petersen et al., 2011). I denne anden del af artiklen vil vi derfor udvide analyserne fra artiklens første del ved at gøre to historiske nedslag, som hver især viser nogle afgørende ændringer i relationen mellem stat og familie, og som giver legitimitet til nogle nye måder, hvorpå staten, herunder skolen og lærerne, bør involvere sig i forældres måder at opdrage og udvikle deres børn. Vi vil i dette afsnit ikke have fokus på skolekontekst eller skole-hjem-samarbejdet, men i stedet søge at skabe et bredere fundament for at forstå de rationaler, der ligger til grund for, at grænserne mellem hjemmet og staten har flyttet sig, hvilket blandt andet muliggør skole-hjem-samarbejdet i den form, vi kender det i dag. Med analysen bliver vi også i stand til at bidrage til den eksisterende forskning med perspektiver på det, som skole-hjem-samarbejdet har som sit omdrejningspunkt, nemlig det barn, der samarbejdes om, idet samtidens forståelser af barnet får betydning for, hvordan samarbejdet udformes, og hvornår det kan anses for at være vellykket. Dokumenterne er udvalgt, fordi de på hver deres historiske tidspunkt repræsenterer en samfundskritik og nogle diskursive brud med bestående forståelser af barn, forældre og statens rolle og den legitime intervention i forhold til disse. Vi forstår herigennem dokumenterne som eksempler på, hvordan opkomsten af ny viden og kritik af den samtidige praksis omkring statens og professionelles intervention i hjemmet, leder til nogle historiske brud, der blandt andet viser sig i konkrete ændringer i lovgivningen. Første nedslag har til hensigt at vise interventionen i familien og andet nedslag til hensigt at vise udviklingsrationalet som normalitetskriterie i vurderingen af, hvad det vil sige at være en god familie.

Første nedslag: Værgerådsformandens kritik af Børneværnslovgivningen

Baggrunden for valget af det første dokument er de store ændringer, der allerede var trådt i kraft med Børneloven i 1905, som både havde til formål at beskytte barnet mod hjemmet, men også skulle beskytte samfundet mod det barn, der kunne anses som truende for samfundet (Petersen et al., 2011). Set i lyset af vores teoretiske blik, problematisering, kan udviklingen derfor ansues som en større problematisering af barnet og hjemmet og de problemer, som barnet og hjemmet repræsenterede i forhold til staten. Det første dokument er artiklen: *Ændringer i Børneværnslovgivningen*. Nogle bemærkninger i *Anledning af de fremkomne Indlæg*, udgivet i Børnesagens Tidende i 1928, skrevet af A. Jensen, formand for Silkeborg Værgeråd. Debatindlægget repræsenterer et historisk skift i statens arbejde med anbringelser og hermed vurdering af børns miljø i hjemmet. I artiklen kritiserede Jensen den gældende Børnelov af 1905 og Værgerådslovgivning af 1922 og fremlagde en række forslag til ændringer heraf. Det var først med Børneloven, at den danske stat officielt kunne legitimere at gribe omfattende ind i familien. På daværende tidspunkt vurderede lovgivningen både forhold, som omhandlede familiens situation, herunder fattigdoms- og vanrøgtproblematikker, samt forhold omkring barnet, herunder det konkrete barns adfærd. Lovgivningen fokuserede primært på tvangsfjernelser og institutionsanbringelser, men er også et interessant billede på, at man her begynder at vurdere, om forældre kan varetage de forestillinger, samfundet og staten havde om barnets tarv (Bengtsson & Jakobsen, 2009, s. 67). Det vil sige en problematisering af familien og den fare, den repræsenterer for barnet og dets udvikling. Børneloven blev fra 1922 suppleret af Værgerådslovgivningen, gældende for de kommunalt nedsatte 'værgeråd', som var den første offentlige instans bestående af fagpersoner med det formål at tage vare på socialt belastede og kriminelle børn og unge under 18 år. I 1933 erstattedes disse lovgivninger af Forsorgsloven, hvor det offentlige tilsyn med børn og unge blev udvidet yderligere (Fransen et al., 2015, s. 5). Vi ser således en udvikling, hvor staten får større mulighed for at gribe ind i hjemmet.

Dette nedslag er interessant, fordi Jensens artikel repræsenterer den samfundskritik og nye forståelse af børn og forældre, der gik forud for den periode, 1930'erne til 1950'erne, som Ravn karakteriserede ved Kompensationsrationalet. Det vil sige, at vi har at gøre med en proces, hvor både lærere og andre professionelle omkring barnet på forskellige måder begyndte at

identificere og kompensere for forældres utilstrækkeligheder i relationen til deres børn. I artiklen tegner sig en række interessante temaer, hvor vores fokus er et tema om legitimering af statens intervention i familien og et tema om barnets velfærd som problematisering af forælderen.

Legitimering af statens intervention i familien

Artiklen illustrerer en magtforhandling, der handler om videnskaberens monopol på vurderingen af barnets velfærd i relation til forældres evner. Jensen beskrev fx, hvordan juridisk viden blev givet ophøjet status i lovgivningerne, mens han selv stod i opposition hertil som repræsentant for de professionelle i det konkrete arbejde med børn og forældre i værgerådet:

"... Værgeraadet griber ind paa Omraader, der ofte har afgørende Betydning for Menneskers Lykke og Velfærd; men jeg kan ikke indrømme, at det er et juridisk Skøn, der skal bringes i Anvendelse for at afgøre, om det af Hensyn til et Barns fysiske, etiske og moralske Opdragelse og Velfærd er nødvendigt for Værgeraadet at gribe ind. Det er efter min Mening et social-pædagogisk og hygiejnisk Skøn, der i saadant Tilfælde maa være afgørende." (Jensen, 1928, s. 11)

"... der er faa Institutioner, der har Myndighed til at gribe saa afgørende ind i Menneskeskæbner som Værgeraadsinstitutionen. Paa dette Omraade maa derfor ingen overilede og ukyndige Beslutninger tages." (Jensen, 1928, s. 12)

Statens intervention i forhold til familien medfører normalitetsvurderinger, hvor det ikke bare er juridiske skøn, der er afgørende, men også inddragelse af humanvidenskaberne (Foucault, 2002) og deres professionelle vurderinger – i dette tilfælde et socialpædagogisk og hygiejnisk skøn. I eksemplet antydes, at sådanne velfærdsprofessionelle skøn netop blev forudsætningen for den statslige indgriben. Citaterne tegner således et billede af, at det krævede en særlig viden at vurdere, hvorvidt et barns velfærd og opdragelse blev tilgodeset på flere områder – fysisk, således at kroppen ikke led overlast, men også etisk og moralsk. Omend Jensen ikke omtalte disse forhold nærmere, kan vi alligevel udlede, at der her var fokus på barnets adfærd og psyke. Det vil sige, at et barn på dette tidspunkt ikke kun har skulle udsættes for legemlig vanrøgt, så som sult eller vold, for at staten måtte gribe ind

i hjemmet. Jensen argumenterede for, at fordi statens indgriben i hjemmet havde vidtrækkende konsekvenser for de indblandes liv, måtte udøverne af lovgivningen besidde en særlig professionalitet, som forudsatte en socialpædagogisk og hygiejnisk viden, som blev opbygget gennem særlige uddannelser og erhverv, eksempelvis som læge, præst eller lærer (Jensen, 1928, s. 11). Den pædagogiske vidensform tildelte Jensen en særlig sandhedsværdi, når han skrev, at denne viden kunne give adgang til en "upartisk prøvelse af sagen" (Jensen, 1928, s. 12). Den pædagogiske viden fik herved status som objektiv viden, der var en sand afspejling af virkelighedens forhold, men som ikke blev anerkendt i hverken lovgivningen, som ophøjede den juridiske vidensform, eller i den brede befolkning, som i Jensens optik besad fordomme om både værgerådet og børnene i dets varetægt:

"Jeg tror derfor, at det, at man har bevaret særlig Valgbarhed for Jurister, bidrager til at opretholde den Opfattelse, at Værgeraadssarbejdet hovedsagelig er af juridisk og strafferetslig Art, og derigennem den Fordom, at Værgeraadsbørn er Børn, hvis Færd 'der har været noget i Vejen med'." (Jensen, 1928, s. 11)

Når Jensen formulerede sig, som han gjorde ovenfor, kunne det pege på, at en forskydning af ansvaret fra barnet til omgivelserne var undervejs. Citatet indikerer, at der skete et skift i samfundet, fra at forstå interventionen i familien som et tegn på barnets afvigende adfærd, til at forstå barnets omgivelser som årsagen til og nødvendigheden af en intervention. Hvor Børneloven af 1905 overvejende omhandlede barnet som problematisk for samfundet, kunne det tyde på, at de professionelle omkring barnet nu begyndte at stille sig kritiske over for denne forestilling. Det vil sige, at problematiseringen af barnet forskydes til at rumme flere forklaringer på det problematiske.

Barnets velfærd som problematisering af forælderen

Som vist i citaterne ovenfor beskrev Jensen værgerådets arbejde som et, der greb afgørende ind i menneskeskæbner og på områder, der havde afgørende betydning for menneskers lykke og velfærd. Artiklen viser, hvordan statens indgriben i hjemmet blev legitimeret ud fra et rationale om barnets bedste:

"... men det er Hensynet til Barnets Velfærd, der maa og ogsaa efter Værgeraadssloven skal være det afgørende." (Jensen, 1928, s. 12)

"... thi pædagogisk Indsigt og Forstaaelse beror sikkert ikke paa nogen speciel Uddannelse, men derimod paa Erfaring, almen-menneskelig, sund Dømmekraft og først og fremmest paa den ofte tilsyneladende rent instinktmæssige pædagogiske Forstaaelse, som den, der har ansvarsbevidst Kærlighed til Børn og den opvoksende Slægt, altid er i Besiddelse af;" (Jensen, 1928, s. 11)

Flere ting er på spil her. For det første viser Jensens kritik, at forestillingen om, at barnet skal være omdrejningspunktet for statens interventioner i familien, gjorde sig gældende på dette tidspunkt. En forestilling, som kan forekomme naturlig og næsten banal i dag, men som ovenstående analyse har vist er et produkt af videns- og magtforskydninger. Ny professionel viden kom til, som samtidig muliggjorde en udvidelse af interventionen. For det andet beskrev Jensen, at pædagogisk indsigt, forståelse og ansvarsbevidsthed hvilede på instinkter. Det kan på den ene side ses som udtryk for deterministiske forestillinger om forældres evner. På den anden side viser det, at på trods af Jensens tidligere ophøjelse af pædagogiske vidensformer må det enkelte menneske besidde et iboende instinkt eller evne, som ikke er noget, der tilegnes, men er noget, som man enten fødes med eller ej. Opsummerende kan vi med Foucault in mente sige, at det bliver muligt at forstå Jensens kritik som en problematisering af forælderen. Når staten greb ind i hjemmet, skete det på baggrund af en vurdering af forælders instinktmæssige evner til at handle på særlige måder i relation til barnet, som sikrede barnets fysiske og psykiske velfærd, hvor intervention blev løsningen på at varetage barnets bedste, hvilket blev legitimeret gennem tidens pædagogiske viden, som vi kan sammenfatte som et nyt barnesyn.

Andet nedslag: Graversenudvalgets betænkning

I ovenstående afsnit så vi, hvordan hensynet til barnet træder frem i kritikken af de eksisterende børnelove, og hvor betydningen af pædagogisk viden fremhæves i interventionen over for barnet. I det følgende vil vi vise, hvordan den statslige og professionelle intervention og den viden, der legitimerer den, udvides. Det andet dokument, vi har udvalgt, er kapitel 4 i *Betænkning nr. 1212. Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge*, udarbejdet af Graversenudvalget i 1990. Udvalget var sammensat ud fra kriteriet om særlig indsigt i familieret, socialret, børnepsykiatri og børnepsykologi (Graversenudvalget, 1990, s. 7). Udvalget blev nedsat i slut-

ningen af 1980'erne på baggrund af kritik af Bistandslovens regler om børnefamilier med særlige behov, med det formål at undersøge mulighederne for at forbedre retssikkerheden på området (Ebsen 2006, s. 9; Graversenudvalget, 1990, s. 7). Frem til Bistandsloven af 1976 skete der lovgivningsmæssigt en styrkelse af professionaliseringen på området (Fransen et al., 2015, s. 5). Med Bistandsloven blev kommunerne ansvarlige for foranstaltninger vedrørende børn og unge. Betænkningen udgjorde grundlaget for revidering af Bistandslovens regler om børn i 1992 og er også grundlaget for den nuværende lovgivning, Serviceloven (Ebsen, 2006, s. 9; Fransen et al., 2015, s. 6).

Med dette nedslag vil vi vise, hvordan udviklingspsykologien også fik afgørende betydning i det retlige grundlag, hvorudfra professionelle vurderede og forstod barnet, herigennem også hvordan forældrene blev problematiseret. Derfor har vi udvalgt et tema i betænkningen, der sætter fokus på udvikling som kriterie i vurderingen, hvilket efter vores opfattelser også viser problematiseringen af forælderen.

Udvikling som rationale og problematisering

Et centralt tema i Graversenudvalgets betænkning omhandlede barnets udvikling. Dette fokus på udviklingen ser vi som et udtryk for udviklingspsykologiens betydningsfulde videnskabelige status i 1990'erne (og fremefter). Når Graversenudvalget fx benytter begreber som risiko, individualitet og forebyggelse og betegner disse begreber som en "almen referenceramme" (Graversenudvalget, 1990, s. 30), fremtræder den psykologiske vidensform som en underliggende logik og selvfølgelighed i Graversenudvalgets forestillinger om forældre og børn, samt ikke mindst i legitimiteten af statens indgriben i hjemmet. Graversenudvalget beskrev, at barndommen drejede sig om barnets udvikling fra at være afhængig af sine omgivelser til gradvist at besidde større grad af selvstændighed (Graversenudvalget, 1990, s. 29). Forældres og børns handlinger og adfærd blev stillet op imod og problematiseret gennem fokus på udvikling:

"Det første er forældreovnen, som er et udtryk for, i hvilken grad forældrene er i stand til at udøve en omsorgsfunktion, som fremmer eller i hvert fald ikke skader barnets udviklingsmuligheder [...] Det andet forhold er omsorgssvigt, som viser hen til vilkår, som fører til udviklingsforstyrrelser hos børn." (Graversenudvalget, 1990, s. 37-38)



“Ved vurdering af en foranstaltning må tidsperspektivet inddrages ved en vurdering af, om den påtænkte foranstaltning vil føre til ændring inden for et tidsperspektiv, som er forsvarlig ud fra hensynet til barnets udvikling.” (Graversenudvalget, 1990, s. 34)

I ovenstående citater fremstår den problematiske forælder som én, der hæmmer barnets udvikling. I samme bevægelse skete der en problematisering af de børn, der ikke udviklede sig ud fra forestillingen om alderssvarende normalitet. Forælderen tillagdes her afgørende ansvar for barnets udvikling, hvor udviklingsmæssig stilstand var et problem, der kunne legitimere indgriben. Statens indgriben i familien blev legitimeret ud fra en forestilling om barnets bedste, som med udvikling som fokus understregede betydningen af barnets mulighed for en normal udvikling (Graversenudvalget, 1990, s. 32-33 og 37). Vi kan således iagttage træk i legitimeringen, som er sammenlignelige med Jensens artikel fra 1928, hvor han argumenterede for, at barnets bedste måtte være i centrum for statens indgriben i familien. Forestillinger om barnets bedste tog sig dog anderledes ud i 1990, end det gjorde i 1928; hvor der i 1928 primært var fokus på barnets tarv og sikkerhed, ser vi i 1990 et tydeligt fokus på barnets udvikling. Hvor dokumentet fra 1928 distancerede sig fra Børnelovens fokus på barnet som problem og en begyndende problematisering af forælderen, ses i dokumentet fra 1990 en større betoning af kritik af forælderen og et mere synligt fokus på udvikling. Begge dokumenter kan læses som udtryk for gradvis udvidelse af den statslige intervention, og i begge tilfælde udgør den pædagogisk-psykologiske viden en diskurs, der på den ene side problematiserer forælderen og på den anden side legitimerer øget velfærdsstatslig intervention.

Skole-hjem-samarbejdet i et historisk perspektiv

I artiklens anden del har vi vist, hvordan grænserne mellem staten og hjemmet sløres med fremkomsten af ny viden om barnet, hvorigennem det bliver muligt at problematisere særlige forældre. Dette sker gennem en ansvarsforskydning, fra at barnet selv skal tage ansvar for sin adfærd, til at de voksne omkring barnet bærer ansvaret for at sikre, at barnet trives og udvikles fagligt og socialt. Staten og lærerne får her det ultimative ansvar for barnets udvikling, da de også har ansvaret for at vurdere og gribe ind i forældres opdragelsespraksis. Dette taler ind i artiklens første del, hvor vi viste, hvordan ansvaret for barnets faglige udvikling, som før var lærerens ansvar,

igen forskydes til forældrene i forhold til det, Ravn kalder for markedsrationalet. Nutidens skole-hjem-samarbejde betegnes netop som et *samarbejde* og forudsætter, at begge parter, skolen og hjemmet, gensidigt stiller krav og opfylder hinandens krav. Dette forhold er i sit udgangspunkt forskelligt fra vores historiske nedslag, hvor statslige instanser positionerer forældre i en systematisk vurdering, og hvor der ikke lægges op til det omvendte. Med vores historiske nedslag har vi peget på, at hele muligheden for, at tanken om et samarbejde mellem hjemmet og skolen opstår, skal ses på baggrund af historiske og samfundsmæssige bevægelser, hvor staten griber mere ind i hjemmet, hvilket kan forklares ud fra forskellige forståelser af barnets bedste og ansvaret for at varetage dette, hvad enten det drejer sig om forælderen eller den professionelle. Jensens beskrivelse i 1928 af lærerens professionalitet som noget, der måtte række ud over det blot faglige, men altså også måtte omfatte en særlig pædagogisk og sundhedsmæssig viden om barnets velfærd og forældres evne, banede vejen for yderligere forskydninger af grænserne mellem staten og hjemmet.

Afsluttende diskussion

Hvordan kan det historiske bidrage med et kritisk blik på en nutidig diskussion af skole-hjem-samarbejdet? I denne artikel har vi argumenteret for, at grænserne mellem hjemmet og staten sløres. De historiske nedslag har vist, hvordan professionelle, herunder lærere, med rationaler om barnets bedste fik mandat til at træde ind over hjemmets grænser. Men det er ikke kun lærerne, der har brudt grænsen. Med markedsrationalet er forældre i dag blevet forbrugere på et uddannelsesmarked, hvor de som vogtere af barnets læring bliver synlige i skolens arbejde, når de fører opsyn med og stiller krav til lærerne. I den offentlige debat ser vi ofte diskussioner omkring danske børns faglighed eller mangel på samme, særligt i forbindelse med de nationale tests og PISA. Her modtager forældre resultater om barnets faglighed, hvor barnet kategoriseres som under middel, middel eller over middel. Det synliggør over for forældrene, om deres barn evner det, som det alderssvarende *bør* kunne. Forældres viden om barnets præstation skaber et incitament til, at forældre i dag involveres i barnets læring på en anden måde end tidligere. Forælderrollen er i form af deltagelse og involvering i skolen langt mere aktiv, end det historisk har været tilfældet. I dag ser vi herved, at forældre træder ind over grænsen til skolens arena. Grænserne mellem skolen og hjemmet er derved slørede, hvor det ikke er givet på forhånd, hvem der



skal tage og give hvilket ansvar. Men hvilke forældre er det så, lærerne skal samarbejde med?

Lærerne skal samarbejde med alle forældre om deres børn, men hvordan samarbejdsrelationen former sig, afhænger af, hvilken slags forældre de kan kategoriseres som, og heraf i hvor høj grad de formår at leve op til de normative forestillinger om den gode forælder og det gode familieliv. De forældre, der er meget dominerende i relationen, kan anskues med Dil Bachs overskudsbegreb:

“Typisk bruger familier, professionelle og andre termen overskudsfamilier om særligt ordentlige familier, der i den grad magter opdragelsesopgaven. Således kan man i forestillingen om overskudsfamilien aflæse normer og idealer for det gode familieliv og den ordentlige børneopdragelse. Samtidig fungerer overskud som metafor for magt og klasse.”
(Bach 2015, 11)

Det opstiller en ny kategori i forældreskabet, der står i modsætningsforhold til de problematiseringer, vi gennem artiklen har fremhævet. Det bliver i stedet muligt at kategorisere forældre i en særligt positivt ladet position, hvor de efterlever de forventninger, lærerne har til forældrenes involvering i barnets læring.

Kontrasterne anskueliggør forskellige positioner i relationen mellem forældre og lærer, og i hvilken grad det bliver lærernes rolle at rammesætte et samarbejde. Denne position som overskudsforældre formindsker behovet for lærernes position som formidlere af forældrenes roller og ansvar. En pointe er, at ikke alle forældre formår at kategorisere sig som *overskudsforældre*, hvor de i stedet fortsat *problematiseres* i relationen med lærerne, hvad der legitimerer lærernes professionelle position, hvori lærernes vurderinger bliver udgangspunktet for samarbejdet.

Forældreskabet, som fremhæves i det tidligere eksempel med privat lektiehjælp, kategoriseres som en *overskudsfamilie*. Forældrenes forældreevner bygger på en normativ forståelse om, at de, som investerer i deres barns uddannelse, kan placeres i overklassen med økonomiske midler, der åbner for særlige muligheder. Dette kan modstilles de forældre, som ikke har disse muligheder for økonomisk at bidrage. Men paradoksalt kan det også vendes om – at de forældre, der finder det nødvendigt at inddrage private aktører, netop problematiseres i kraft af deres manglende evner til at varetage opga-

ven selv. Det kan opstilles således, at forældrene vender deres *svaghed* til en *styrke* blot for at kunne positionere sig på en særlig overskudsagtig måde.

Relationerne mellem lærer og forældre viser sig at være komplekse, fordi forældre afhængig af deres kategorisering kalder på forskellige behov for rådgivning og samarbejde med lærerne. Det lægger op til en afkodnings-evne hos lærerne, hvortil spørgsmålet om deres kvalifikationer til denne rolle kan rejses.

Den præstationskultur, vi i dag skal sætte forældre-lærer-relationen ind i, giver også forældre et sammenligningsgrundlag. Skal kritikken relateret til barnets faglige formåen sidestilles med forældrenes manglende investering eller rettes som en kritik mod lærernes undervisning og faglighed? Vi lever i et evalueringssamfund, som opstiller store forventninger og i særlig høj grad til børn. I en kamp om, *hvem der ved bedst* – de ansvarlige forældre eller den professionelle lærer, ligger der også et spørgsmål om definitionsretten til at beskrive den relation, altså hvilken rolle- og ansvarsfordeling, som er mellem forældre og lærer, og i forlængelse af den spørgsmålet om, hvorvidt ansvar er noget der gives eller tages?

Afslutningsvist vil vi vende tilbage til vores ærinde, som har været at bidrage med et historisk blik på den udvikling, som vi mener er grundlaget for skole-hjem-samarbejdet. I analysen har vi set på, hvordan etableringen af samarbejdet er blevet til som et anliggende, der kan betegnes som selvfølgeliggjort, sløret og som indeholdende problematiseringer af, hvad det vil sige at være god forælder og leve op til ansvaret i samarbejdet med skolen. Etableringen af samarbejdet skaber muligheder for normalitetsvurderinger og kategoriseringer af forældrene og efterlader en sløret rolle- og ansvarsfordeling i samarbejdet. Samarbejdet er således ikke et neutralt felt, men i forlængelse af vores anvendte Foucault-blik kan det siges at rumme magtpositioner, hvor selve samarbejdet er til forhandling, og hvor ansvaret og magten mellem parterne kan fremstå sløret og dobbeltydigt. Der er noget på spil, hvor både skolens og hjemmets position er til forhandling, hvor lærernes rolle på den ene side er konstitueret i en vis selvfølgelighed, gennem etableringen af professionen, men hvor de samtidig må vide, at den professionelle selvfølgelighed kan udfordres af forælderen. Det efterlader en forståelse af forældre-lærer-samarbejdet som noget, der kan ses som dynamisk, men også som et sløret anliggende, der rummer større udfordringer end tidligere.

Referenser

- Andersen, A.-L.B. (2019). Et forældreperspektiv på MentorDanmark: fortællinger om forældres brug af lektiehjælp. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 19-25.
- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering*. Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi i et klasseperspektiv. Roskilde Universitet.
- Bach, D. (2015). *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Aarhus Universitetsforlag
- Bach, D., Kjær, B., & Dannesboe, K.I. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 32-47.
- Bengtsson, T.T., & Jakobsen, T.B. (2009). *Institutionsanbringelse af unge i Norden. En komparativ undersøgelse af lovgrundlag, institutionsformer og udviklingstendenser*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Dannesboe, K.I., Palludan, C., Kryger, N., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (Asterisk 7). Aarhus Universitetsforlag.
- Ebsen, F. (2006). *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Foucault, M. (1983). Nietzsche – Genealogien, Historien. I: Olesen, S.G. (red.), *Epistemologi*. Rhodos.
- Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality*, Vol. 2, The Use of Pleasure. Penguin.
- Foucault, M. (1997). Politics, Polemics, and Problematizations. I: Rabinow, P. (red.), *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*, Vol. I, Ethics: subjectivity and truth. Allen Lane.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Det lille forlag.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. I: Dreyfus, H.L., & Rabinow, P., *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University of Chicago Press.
- Fransen, P., Kragh, J.V., Rasmussen, J.K., & Jensen, S.G. (2015). Arkivfortegnelse: socialforsorgens arkiver om anbragte og indlagte i perioden 1933-1980. I: *Anbragt i Historien*. Socialstyrelsen og Svendborg Museum.
- Graversen-udvalget (1990). Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge. I: *Betænkning nr. 1212 1990* (Kapitel 4). Udgivet af udvalget om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge. Det juridiske laboratorium ved Københavns Universitet.
- Grumløse, S.P. (2018). *Den gode barndom*. Hans Reitzels Forlag.
- Hamre, B. (2014). Specialundervisningen – et dilemma mellem forvaltning af potentialitet og krav om inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(3), 122-141.
- Jensen, A. (1928). Ændringer i Børneværnslovgivningen. Nogle Bemærkninger i Anledning af de fremkomne Indlæg. *Børnesagens Tidende*, 23, 11-14.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krab, I., Dannesboe, K.I., Kryger, N., Akselvoll, M.Ø., Øster, B., & Secher-Schmidt, M.C. (2015). Redaktionel indledning. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift: Institution og familie*, 4/ december.
- Kryger, N. (2008). Fra dialogspil til forældrekontrakt. Semantisk analyse af retorikker om skole- hjem-samarbejde i policy tekster i perioden 1991-2007. I: Kryger, N., Ravn, B., Palludan C., & Winther, I.W. *Midtvejsrapport: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multi-sided etnografisk afdækning* (s. 45-86). Enheden for Børn og Unge Forskning. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

- Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark. *Leadership and policy in schools*, 13(4), 424-443.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K.K. (2007). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvedelse*. Dafolo.
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I: Dannesboe, K.I., Palludan, C., Kryger, N., & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (Asterisk 7). Aarhus Universitetsforlag.
- Petersen, J., Petersen, K., & Christiansen, N.F. (2011). *Dansk Velfærdshistorie: Velfærdsstaten i støbeskeen* (Bind 3). Syddansk Universitetsforlag.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole-hjem-samarbejdet. I: Kryger, N., Ravn, B., Palludan, C., & Wentzel, I.W. *Midtvejsrapport: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølge – en multi-sided etnografisk afdækning* (s. 13-44). Enheden for Børn og Unge Forskning. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Øland, T. (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer: Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet: Grafisk.