

Hanne Knudsen og Niels Åkerstrøm Andersen

Hyperansvar:

når personligt ansvar gøres til genstand for styring

I løbet af de sidste 10-15 år er skolen begyndt at forvente af forældrene, at de tager et udefineret og grænseløst personligt ansvar for deres børn som skolebørn. Det personlige ansvar bliver dermed genstand for offentlig styring på nye måder. I denne artikel undersøger vi, hvordan begrebet ansvar påvirkes af denne styring. Vi peger på en forskydning i den måde, forældrene tildeles ansvar, idet ansvar ikke længere handler om at leve op til regler eller følge råd, men om at reflektere over om man har været ansvarlig. Vi argumenterer for, at det, der skabes, er en form for hyperansvar, hvor ansvar handler om at deltage i offentlige refleksioner over sit potentielle ansvar. Vi argumenterer videre, at dette hyperansvar risikerer at true det, som reguleringen i udgangspunktet havde til ambition at fremme, nemlig personligt ansvar.

Søgeord: Skole-hjem relation, ansvarliggørelse, dekonstruktion, diskursanalyse, governmentality, leg.

I satireserien "I Hegnet" fra DR, P1 samt DR2 optræder figurene Asbjørns mor og Emil Cs mor. De har begge børn i den samme 3. klasse, og Asbjørns mor har som regel travlt med at vise, hvor ansvarlig hun selv er, samt at efterlyse ansvar fra Emil Cs mor. En af sketchene hedder "Telefonsvarereren" og lyder sådan her:

[Telefon-ringetone] Hej, hej, du har ringet til Asbjørns mor. Jeg kan ikke tage telefonen lige nu, for jeg er ude og gå en lang tur med min lille Asbjørn. Vi skal ud og fodre ænder og drikke varm kakao på termokanden; bare dalre rundt og glemme tiden og mærke nuet. Så derfor tager jeg ikke telefonen, det gør jeg ikke. Du kan lægge en besked eller ringe efter 20.30, når lille Asbjørn sover. Så, hej, hej. Og hvis det er *dig*, Emil Cs mor, der vil undskylde, at du ikke har betalt til klassekassen, så se at få det gjort nu! Vi er immervæk nogen stykker, der er ved at være trætte af, at det er de samme forældre, der ikke betaler hvert år, så hele byrden ligger på os andre, os aktive forældre. TAK. [Duuut. Klik.]

Gennemgående tema i disse sketches er Asbjørns mors markeringer af manglerne i Emil Cs mors ansvar – over for skolen, klassen, børnene, sundheden, de fattige, fremtiden m.m. Asbjørns mor forsøger selv at være mønstermor og leve op til alle de typer af ansvar, man kan og bør leve op til som mor til en dreng i 3. klasse. Det er et udefineret og ubegrænset ansvar, hun står overfor og forsøger at tage. Ansvarer omfatter blandt andet at stå i bod på indsamlingsdagen, at holde op med at ryge, at arrangere hyttetur og legegrupper, at sørge for bogbind, at bage kage, at sikre at børnene ikke får for meget slik, at have kvalitetstid med børnene og bare leve i nuet – og, ikke mindst, at sikre at de andre forældre også tager deres ansvar.

"I Hegnet" har fat i en af de centrale styringsambitioner i dagens Danmark: At styre på det personlige ansvar. Ansvarer er blevet så omfattende, at skolen ikke længere kan tage ansvar for at definere det i form af konkrete regler og rådgivning, men nu i stedet inviterer forældrene til at se sig selv gennem skolens øjne og tage et personligt ansvar. Men hvad sker der med det personlige ansvar, når det gøres til genstand for regulering? Hvordan kan man som mor eller far blive genkendt og genkende sig selv som ansvarlig på de aktuelle betingelser? Hvad er det, der er i spil, og hvordan kan det begrebsliggøres? Det er disse spørgsmål, vi har sat os for at undersøge med denne artikel. Vi har to tilgange: Den ene er diskursanalytisk, hvor vi undersøger forandringerne i det ansvar, skolen historisk set har tildelt forældrene. Den anden er dekonstruktiv, hvor vi undersøger de indbyggede umulighedsbetingelser i det personlige ansvars form og peger på en aktuel forskydning i ansvarsrets form.

Nikolas Rose har diskuteret ansvarliggørelse som en metode til at disciplinere borgere og institutioner. Han lægger særlig vægt på mikro-ledelse af

	<p>Hanne Knudsen</p> <p>Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet</p> <p>E-mail: hagn@dpu.dk</p>		<p>Niels Åkerstrøm Andersen</p> <p>Professor ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School</p> <p>E-mail: na.lpf@cbs.dk</p>
---	--	--	---

selvstyring og bruger eksemplet med skole-hjemkontrakter, hvor forældre til børn i grundskolen bliver bedt om at underskrive en aftale om at læse med deres børn derhjemme i mindst 20 minutter om dagen. Rose spørger:

In what other politics would elected politicians seek to use the apparatus of law to require parents to read to their children for a fixed period each day? (Rose 1999:193).

Rose viser, hvordan disse styringspraksisser fungerer som avancerede måder at disciplinere borgerne på:

Rather than endeavoring to open up ways of life to explicit political debate, it attempts to technically manage the way that individuals are expected to conduct themselves and their relations to others in order to produce politically desired ends (ibid.).

Fokus i Roses argument er på mikro-forvaltning af ansvaret, som opstår gennem forsøgene på at gøre borgerne ansvarlige ved at styre på detaljer i det, der ellers regnes til privatsfæren. Vi mener, der er en vigtigere tendens på spil end en stadig mere detaljeret forventningsstyring. Nemlig en tendens til på én gang af afholde sig fra at definere ansvaret og at invitere forældrene til selv at definere det. Forældrene stilles over for et dobbelt budskab: "Vær mere ansvarlig" og "Du er selv ansvarlig for at definere, hvad det vil sige at være ansvarlig".

Der er andre, som har undersøgt ændringer i ansvarets form og dilemmaer i grænsefladen mellem generelle normer/regler/rådgivning og det enkelte individs håndtering af sådanne generelle forventninger. Frank Furedi fokuserer således på eksperternes rolle og videnskabeliggørelsen af børneopdragelse i relation til forældrene og deres evne til at tage personligt ansvar for deres børn:

Contemporary parenting culture exhorts parents to bring up their children according to "best practice". In virtually every area of social life today, experts advocate the importance of seeking help. Getting advice

– and, more importantly, following the script that has been authored by experts – is seen as proof of “responsible parenting” (Furedi 2011: intet sidetal).

Frank Furedi argumenterer for, at dette kan nedgøre almindelige menneskers indsigt/viden og værdier samt forældrenes autoritet. Tilsvarende diskuterer Stefan Ramaekers og Judith Suissa, hvordan det personlige ansvar bliver udfordret af statslige kampagner (Ramaekers og Suissa 2011). De hævder, at svaret bliver undermineret af kampagner og videnskabeligt sprog, da dette omformer beslutninger til ren og skær beregning snarere end normativ dømmekraft. Eksempelvis kan det blive vanskeligere at føle en form for personligt ansvar for sit eget og ens børns liv, når eksistentielle spørgsmål stilles og løses i et neurovidenskabeligt sprog.

Vi mener, Furedi, Ramaekers og Suissa har fat i noget centralt, men at der er mere på spil end at gøre det personlige ansvar til et spørgsmål om at følge eksperternes råd. I dansk skolesammenhæng diskuteres det i øjeblikket blandt politikere og praktikere, hvordan man undgår at nedbryde forestillingen om et personligt ansvar, når man gør ansvar til et spørgsmål om at følge eksperternes råd (Knudsen 2010). Risikoen for at mindske forældrenes autoritet, når deres handlinger skal blåstemples af eksperter, anerkendes som udfordring af politikerne. Disse diskussioner har ført til en ny italesættelse af forældrenes ansvar og til nye praksisser, som indrammer forholdet mellem skole og hjem. Den italesættelse, som fanges så elegant i sketchene om Asbjørn og Emil Cs mødre. Siden årtusindskiftet har vi set fremkomsten af en besynderlig ledelsesambition, når det gælder forældreansvar: En ambition om ikke kun at få forældrene til at leve op til et bestemt sæt af pligter og krav, men også reflektere over og definere deres eget ansvar som forældre til et skolebarn. Dette udefinerede ansvar kan omfatte næsten alt, hvad der foregår i en familie, blandt elever i klasseværelset og blandt forældre til de andre børn i klassen. Forældreansvaret går i <meta> ved at få forældrene til at reflektere over deres eget ansvar. Disse refleksioner kan tage forskellige former. Ofte tager de form af dialog og andre gange formes de af spil eller leg. Gennem dialog, spil og leg inviterer skolen forældrene til at undersøge, hvad forældrenes ansvar kan indebære, og hvordan skolens ansvar og forældrenes ansvar interagerer. Pligter og krav er erstattet af et ansvar af anden orden; et ansvar for konstant at undersøge ens potentielle ansvar. Det er et ansvar, hvis eneste grænse er fantasien.

Vi fokuserer på denne sidste form for reflekteret ansvar, og vi spørger til, hvorvidt denne form løser problemet med erosion af forældreansvar, som det identificeres af Furedi, Ramaekers og Suissa. Vores svar er, at det ikke løser problemet, men at det ændrer det. I forsøget på at konsolidere det personlige ansvar, risikerer man at skabe så megen snak, at det bliver vanskeligt at skelne mellem hykleri og ansvar. Desuden bliver det svært for fagfolk at se, hvorvidt

deres forsøg på at ansvarliggøre forældrene lykkes eller ej: er der ledelse af forældre, eller er det kun snak? Den ansvarlige forælder kendes ikke på sine handlinger, men kun på sin evne til at selv-reflektere i dialoger. Vi betegner denne form for ansvar som hyperansvar. Med betegnelsen "hyper" ønsker vi at markere den særlige følsomhed, som søges opnået, når ansvar så at sige "går anden orden" i en konstant undersøgelse af sin egen potentialitet.

Første analyse: Historiske ændringer i diskursen om forældre i Danmark

I artiklen trækker vi primært på Ernesto Laclaus diskursteori. Hans begrebsapparat opdeler analysestrategien i to; diskursanalyse (også kaldet "hegemoni") og dekonstruktion (Laclau 1996a). *Diskursanalyse* antager, at alle sociale identiteter – subjekter, objekter, rum og tid – er diskursive elementer, som opnår deres kvaliteter og identiteter igennem relationer (differens og ækvivalens) til andre elementer. Grundlæggende er alle elementer flydende. Intet element har identitet i sig selv, og intet element har en på forhånd givet relation til andre elementer. Et element opnår derved sin identitet igennem diskursive processer, hvor elementets ækvivalenser og differenser til andre elementer bliver artikuleret og delvist fixeret. Diskursanalyse handler derfor om at observere, hvordan elementer artikuleres og relateres til andre elementer, og hvordan disse relationer og artikulationer er fixerede igennem fx love, institutioner, nye praksisser eller simpelthen ved at blive observeret som naturlige. I denne analysestrategi defineres en diskurs som en delvis struktureret helhed, der er resultat af artikulatorisk praksis (Laclau 1985:105). Og:

Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences (Laclau 1985:112).

Vi foretager her en relativt simpel diskursanalyse med fokus på, hvordan elementet "ansvar" artikuleres i relation til et andet element, "forældre". Vi analyserer, hvordan godt forældreskab konstrueres diskursivt inden for uddannelsessystemet ved at specifikke ansvarsområder artikuleres og tilskrives positionen som forældre. Spørgsmålet er her, hvordan en ny ansvarliggørelse af forældrene adresserer nye forventninger til "forældre" som subjektposition, og hvordan dette ændrer betingelserne for at blive genkendt som en god forælder i skolen. Her er Laclaus diskursanalyse meget lig governmentality-analysen og de arkæologiske og genealogiske analysestrategier i den foucauldianske tradition samt i semantikanalysen inden for den systemteoretiske tradition (for en sammenligning se Andersen 2003). Der findes allerede en række governmentality analyser i en foucauldiansk tradition, som vi lægger os i forlængelse af i artiklens diskursanalytiske del (Baez og Talburt 2008; Bridges 2010; Dahlstedt 2009a; Dahlstedt 2009b; Dahlstedt et al. 2011; Gilliam og Gullov 2012; Franklin, Bloch, Popkewitz 1998; Nielsen et al 2011; Schee 2009).

I det følgende skitserer vi tre overordnede måder, hvorpå forældrene er blevet tildelt ansvar i forhold til skolen. Vi bygger på Hanne Knudsens analyser i Ph.D.-afhandlingen om samme emne (Knudsen 2010). Det analyserede materiale består af officielle og praksisanvisende dokumenter, instruktionsbøger og pjecer fra perioden 1814 til 2009, hvori forældrenes ansvar over for skolen italesættes (se Knudsen 2010:kap. 2 for mere udfoldet beskrivelse af metode). Vi har reduceret historien til tre overordnede diskurser: 1) Forældreansvar opfattes som det at følge regler, 2) forældreansvar opfattes som det at følge eksperterens rådgivning, og 3) forældreansvar opfattes som det at reflektere over ansvarlighed, som er det vi betegner hyperansvar. Diskurserne er historiske og dukker op i forskellige tidsperioder. Diskurserne erstatter dog ikke hinanden – de er alle til stede i dag.

Regler og pligter

I de første danske skolelove fra 1814 artikuleredes forældrenes ansvar som det at sende barnet i skole – medmindre barnet var ramt af en smitsom sygdom eller havde lus. Eller for at være mere præcis, det ansvarlige subjekt var ikke nødvendigvis forælderen, men den person (forælder/værge/herre), der ejede barnet eller tyendets arbejdskraft. Hvis barnet eller tyendet blev holdt væk fra skolen, fik forælder/værge/herre en bøde for hver dag, barnet/tyendet ikke dukkede op.

Når forventninger til forældre formes af regler, har myndigheder og fagfolk kun meget begrænsede midler til rådighed, hvis forældrene ikke opfører sig på en måde, der anerkendes som ansvarlig. Skolen får tildelt et stort ansvar med hensyn til barnet, og fagfolk kan ikke blande sig i familien, selvom de oplever en mangel på ansvarlighed. Sanktioner kan anvendes, men skolen kan ikke blande sig i problemer som følge af forældrenes adfærd. Se fx dette citat fra en lærer fra 1871:

Det vilde vistnok være nødvendigt for alle Skoler i vor travle Tid at optræde opdragende, da kun meget faa Familjefædre faar Tid til at opfylde deres Pligt i saa Henseende; men det vilde være dobbelt nødvendigt for Almueskolen, hvor Hjemmet ofte kun virker nedbrydende paa, hvad Skolen opbygger (Coninck-Smith 1990:20).

Når ansvaret tager form af regler, er det ikke muligt at blande sig i de personlige valg, som folk tager. Det personlige ansvar er markeret som uden for offentlig kontrol. Man kan anvende sanktioner, give en bøde eller bruge andre former for straf, men det er så langt, man kan gå.

Rådgivning og krav

Gradvist begynder forældrene at blive betragtet som relevante for skolen. Fra midten af 1950'erne artikuleres forældre som nogle, der forventes at "bakke

op" om skolen, og offentlighedens forventninger tager form af rådgivning og krav, der foreskrives af eksperter. I 1957 skriver den pædagogiske pioner, Anne Marie Nørvig, om forældres ansvar, at det omfatter at sikre: a) at barnet møder til tiden, udsovet, vel tilpas, vel ernæret; b) at barnet opøves til at have sine sager i orden med navn på; c) at barnet vænnes til at samle sig om sine lektier (i fred for radio etc.); d) at forældrenes krav til barnet svarer til barnets evner (Knudsen 2010:70).

Læreren betragtes som en professionel, der giver råd og dermed gør det muligt for forældrene at støtte ham, som anført i en central rapport fra Undervisningsministeriet fra år 1958, hvor det handler om klasseforældremødet:

Forældrene kan herigennem søge at skabe sig et korrekt billede af deres muligheder for at støtte læreren i hans bestræbelser på at skabe de bedste betingelser for deres børns liv og arbejde i skolen (Den blå betænkning. Bind 2:118).

Skolefagfolk forsøger at forme måden, hvorpå forældrene opfatter deres ansvar igennem rådgivning og foredrag og ved at forsyne forældrene med "den nyeste viden" om uddannelse, børneopdragelse osv. "Tillid" er et meget centralt ord i denne støttediskurs, fordi skolens fagfolk har brug for, at forældrene stoler på de professionelle viden og dømmekraft.

Fra begyndelsen af 1970'erne udvides forældreansvaret i relation til skolen til også at omfatte et bredere ansvar over for samfundet. Rådgivningen fra eksperter i skolerne omfatter ikke længere blot emner direkte relateret til skolen, men også mere generelle emner som miljøspørgsmål, ligestilling, demokratiske holdninger – og på det seneste også sundhed. Når forventninger til forældrene har form af rådgivning, krav og ekspertudsagn, kan forventningerne vokse til et omfang, hvor forældrene ikke kan opfylde kravene og dermed risikerer at blive set som uansvarlige. Når forældrene både skal bakke op om skolen ved at hjælpe deres barn med lektier og opføre sig ansvarligt med hensyn til miljøet, fremme ligestilling mellem kønnene osv., så løber forældrene en risiko for at skuffe forventningerne og derved fremstå som uansvarlige. En anden mulig effekt ved, at forventningerne gives i form af råd og ekspertudsagn, er, at forældrenes sociale og kulturelle kapital kommer til at afgøre, hvorvidt de genkendes som ansvarlige eller uansvarlige. Forældre, der kender og taler skolens sprog, er lettere at genkende som ansvarlige, mens arbejderklasseforældre og indvandrere risikerer ikke at blive genkendt som ansvarlige.

Hyperansvar

Udvidelsen af forældreansvaret i form af flere ekspertråd lægger et enormt pres på det personlige ansvar. Skridt for skridt afspejles dette problem i skolens praksis; i Danmark siden begyndelsen af 1990'erne. Først ser vi en ny ef-

terspørgsel efter et udefineret personligt ansvar. Borgeren forestilles at være en *homo economicus*, en forbruger der træffer rationelle valg. Gill Crozier har nogle vigtige bidrag til dette perspektiv i sin analyse af den gensidige overvågning mellem skole og forældre i 90'erne og produktionen af forældrene som en del af markedsgørelsen, der er baseret på ideen om "det frie valg" (Crozier 1998).

Forsøget på at øge forældrenes kapacitet for ansvar gennem en slags mimetisk brug af markedsmekanismerne opfyldte dog ikke politikernes og fagfolkenes forventninger, og dette førte til en re-artikulation af spørgsmålet om ansvar. Skolen begynder at tildele forældrene ansvaret for selv at definere deres eget ansvar. Det er her, den store forskydning i italesættelsen af forældrenes ansvar dukker op. Det er ikke nok for skolen at klarlægge de præcise forventninger til forældrene; skolen har brug for, at forældrene forestiller sig alle de måder, hvorpå det, der foregår i familien, er relevant for barnets adfærd i skolen. En lærer udtrykker det på denne måde i et interview fra 2006:

Der kan godt være nogle situationer, hvor forældrene måske tror, at skolen..., at alt hvad der har med skolen at gøre, det er skolens. Alt det der med at følge op på lektier, sørge for sedler, sørge for at snakke begreber, sørge for at tage på ture, altså sørge for at åbne ind til ungerne. Det er ligesom om, det slet ikke er deres bord (Knudsen 2010:164).

At "åbne ind til ungerne", at skabe forudsætningerne for læring placeres i familien. Familien får således ansvar for at skabe forudsætningerne for skolens arbejde; uden at det defineres præcist, hvad der forventes af dem. Der er ingen grænser for, hvad der kan betragtes som en forældres ansvar. I 2008 stiller velfærdsminister Karen Jespersen følgende spørgsmål på regeringens hjemmeside "mitansvar.dk":

Dit barns legekammerat har det ikke så godt, fordi forældrene er ved at blive skilt. Tager du en snak med forældrene, eller tænker du, at du helst ikke vil blande dig for meget, og at skolelæreren nok tager hånd om problemet? (Publiceret 19. maj 2008).

Problemet – og ansvaret – der her artikuleres, er dit barns vens dårlige tilstand, forårsaget af hans forældres skilsmisse. Problemet, der gør udtalelsen mulig, er behovet for at udvide kapaciteten til at være ansvarlig blandt forældre. Spørgsmålet er ikke "Har du hjulpet dit barn med lektier i dag?" – der peger på en given norm. Ministeren antyder ikke krav, regler eller forventninger, men kommer med en appel til at udvide sin følsomhed og evne til ansvar. Ministeren insisterer på ansvarliggørelse af forældrene, men hun ekspliciterer ikke, hvad hun præcis forventer af forældrene. Hele kampagnen "Mit ansvar" fortæller forældrene, at de skal "tage mere ansvar", men ansvaret forbliver udefineret. Dette betyder dog ikke en tilbagevenden til et liberalt ansvarsprogram, der overlader det at tage ansvar til forældrene. Der gøres en

stor indsats for at udvikle koncepter og styringsteknologier, der på den ene side siger, "tag ansvar", og på den anden side siger, "definer selv dit ansvar". Det at vurdere, om der tages ansvar, er ikke længere blot et spørgsmål om at observere tilstedeværelsen eller fraværet af ansvarlig forældreadfærd. Det, som skal overvåges og vurderes, er de processer, hvorigennem forældre definerer deres eget ansvar.

En række nye teknologier og praksisser er opstået med det formål at gøre det muligt for skoler og andre myndigheder at spørge borgerne, "Har du taget et personligt ansvar i dag?". Tre slags teknologier er i særdeleshed blevet udviklet, både af de enkelte skoler og af kommunale og statslige myndigheder: Ansvarsdialoger, partnerskabsaftaler og ansvarsspil. Ofte indeholder forskellige tiltag elementer af alle tre teknologier. *Ansvarsdialoger* er organiserede dialoger med forældrene, der ofte har en specifik dagsorden (Nielsen et al. 2011). De er i sagens natur komplekse, fordi de altid er til stede som monologer, der efterspørger en gensidig dialog om ensidige betingelser. I skolerne er familie- og forældre-klasser eksempler på sådanne monologiske ansvarsdialoger (Crozier 1998, Gillies 2005, Gillies 2008, Knudsen 2009). Ansvarliggørelsesteknologier som forældrekontrakter og forældreaftaler anvendes også (Andersen 2004, 2008, Bjerg og Knudsen 2012, Vincent-Jones 2006). Nogle af disse er kontraktlige erstatninger for regler, hvilket vil sige en kontrakt, hvor forældrene går med til at udføre bestemte opgaver. Men i en dansk sammenhæng er de mere som *partnerskabsaftaler*, hvor forældrene ikke kun bliver bedt om at lave et konkret løfte, men også lover at love senere. Det vil sige, at forældre lover at blive skolens konstruktive partnere ved at undersøge og opsøge ansvar. Den sidste form er *ansvarsspil*. Disse spil er ikke primært designet til, at forældrene påtager sig ansvaret. Ansvarsspil er designet til at stimulere forældrenes fantasi med hensyn til ansvar. Den manglende ansvarlighed blandt forældre ses ikke så meget et spørgsmål om manglende vilje til ansvar, men som et spørgsmål om en manglende evne til at forestille sig, hvad deres ansvar omfatter (for lignende spil, se Andersen 2009, 2011). Så ansvarliggørelse handler ikke om at opfylde pligter, men om at potentialisere og virtualisere ansvar (Juelskjær et al. 2011, Staunæs et al. 2011).

Hvorfor beskriver kommunerne og skolerne ikke blot forældrenes ansvar? Hvorfor vælger de ansvarsspil? Præsentationsvideoen til spillet *Sundhed på spil*, som også spilles af forældre i skolen, forklarer:

Det er jo ikke et spørgsmål om, at vi alle sammen nu skal til at leve præcis på samme måde; at vi skal have de samme præferencer. Det er også vigtigt i et mangfoldigt samfund, at der er plads til forskelligheden.

Således anerkender kommunerne, at der er en grænse for styring ved hjælp af normer, rådgivning og forskrifter. Hermed italesættes en refleksivitet med hensyn til det dilemma, at en udvidelse af pligter og normer kan indsnævre

forældrenes personlige ansvar. Kommunerne erkender vigtigheden af at tillade, at ansvar betyder noget forskelligt for forskellige forældre. Og den bedste måde at få det til at ske er ved at give forældrene mulighed for at formulere de generelle forventninger på en partikulær måde.

Dette er et vanskeligt reguleringsproblem. Der er et ønske om at regulere det, der foregår i familien. Samtidig er det ikke muligt at formulere denne reguleringsambition uden samtidig at tilsidesætte de individuelle livs særtræk og krænke forestillingen om det personlige ansvar.

Anden analyse: Det personlige ansvars logik

Hvordan sættes det personlige ansvar på spil i ansvarsdialoger, partnerskaber og ansvarsspil? Hvad sker der med det personlige ansvar, når det forsøges styret på disse måder? For at kunne svare på disse spørgsmål trækker vi på Ernesto Laclaus anden analysestrategi, *dekonstruktion*, hentet fra Jacques Derrida. Laclau argumenterer, at artikulationer af relationer mellem diskursive elementer aldrig udgør en fuldstændig og ren relation (Laclau 1996b:51-54). Fikserede relationer imellem elementer er aldrig fuldstændig fikserede, og disse ufuldkomne identitetsstrukturer konstituerer dynamikken i diskursive forandringer. Det kan være lettere at forklare dette ved hjælp af et eksempel: "tolerancens diskursive identitet" (Laclau 1996a:50-51). Laclau argumenterer, at tolerance aldrig kan være noget i sig selv. Tolerance har kun identitet i forhold til, hvad det ikke er, nemlig intolerance. Så tolerance er altid artikuleret i relation til intolerance. Og her begynder vanskelighederne, for hvordan drager man denne forskel? I århundreder har filosofien formuleret forskellige løsninger. Vores ærinde er imidlertid ikke at give filosofiske svar, men i stedet at beskrive og analysere empiriske diskursive fremtrædelser. Laclau tilbyder en åbning. Han siger, at tolerance aldrig kan være fuldstændig adskilt fra intolerance, simpelthen fordi tolerance selv må være intolerant. Om ikke andet må tolerance være intolerant over for intolerance. Dette analytiske skridt, som viser umuligheden i tolerancens diskursive identitet, er dekonstruktion i en nøddeskal. Som Jacques Derrida siger, er dekonstruktion simpelthen "the experience of the impossible" (Derrida 2005:81). I diskursteori observeres ufuldkomne diskursive logikker som selve dynamikken i diskurserne, diskursernes maskineri. Fordi forskellen mellem tolerance og intolerance er ufuldkommen – da enhver artikulation af tolerance aldrig kan være ren, men også indeholder elementer af intolerance – er enhver diskurs om tolerance ustabil og skrøbelig. Den må ændres. Den vil altid blive udfordret. Før eller senere vil nye forskelle mellem tolerance og intolerance blive artikuleret og erstatte tidligere forskelle, som ændrer den diskursive orden.

Dekonstruktion er en analysestrategi, der fokuserer på ufuldkomne identiteter. *Diskursanalyse* er en analysestrategi, der fokuserer på artikulationer omkring forsøg på at fikse ufuldkomne distinktioner, og hvordan disse artikulationer konstruerer foreløbige diskursive identiteter, subjektpositioner og hege-

monier. Dekonstruktion og diskursanalyse kan bruges som komplementære analysestrategier. Hvor dekonstruktion fokuserer på umuligheden i at drage en ren forskel samt identificerer specifikke forskelles ubesluttelighed, undersøger diskursanalyse tilblivelsen af muligheder gennem artikulatoriske praksisser, der stammer fra de ufuldkomne strukturer (for en mere uddybet diskussion af dette se Andersen 2003:58-61). Vi bruger diskursanalyse til at undersøge, hvordan ét element – "ansvar" – er blevet formuleret forskelligt over tid i forhold til et andet element – "forældre". Ved at tilføje dekonstruktion studerer vi også ansvarets ufuldkomne struktur for at forstå diskursmaskineriet omkring ansvarliggørelse.

Vi ser på, hvordan forskellen mellem ansvar og ikke-ansvar fungerer diskursivt. Vi spørger: Hvordan er ansvaret adskilt fra, hvad det ikke er? Hvordan er denne forskel ufuldkommen og umulig at drage entydigt? Og hvordan installerer denne umulighed ansvarslogikkens infinitet, som må gentages og udfoldes i kontinuerlige artikulationer af ansvar? Vi trækker i særlig grad på Jacques Derridas dekonstruktion af ansvarslogikken.

Jacques Derrida argumenterer, at muligheden for ansvar begynder i umuligheden af ansvar (Derrida 1992:24). Han argumenterer for, at det at skelne ansvar fra ikke-ansvar involverer en enhed af en forskel mellem to oppositionelle former for ansvar. Personligt ansvar er så at sige splittet i to inkomensurable former: Det *generelle ansvar*, der med sin etik, normer og regler forpligter alle i enhver situation – og det *absolutte ansvar*, hvor du er alene med dit ansvar, svarer for ingen andre end dig selv og ikke blot kan følge fælles regler, normer eller etikker. At være ansvarlig i generel forstand udelukker det absolutte ansvar og vice versa. Så at være ansvarlig er ikke kun i modsætning til at være uansvarlig. For at være ansvarlig er du nødt til at nægte et vist ansvar, det vil sige, at du er nødt til at være uansvarlig for at være ansvarlig. Hvordan kan det være? Vi må her se nærmere på, hvad der forventes af de to former for ansvar samt deres adskillelse- og forbindelsespunkter.

Det *generelle ansvar* sætter en forventning om, at en person er nødt til at redegøre for sine handlinger i relation til forventningerne i omgivelserne. Du er ansvarlig, når du reagerer på den anden og holdes ansvarlig over for den anden. At være generelt ansvarlig vil sige at følge generelt accepterede regler, normer og råd og vejledninger. Allerede her kan øjnes et problem, for hvornår stopper ens ansvar om at stå til regnskab over for eksterne ansvarsforventninger? Hvordan skal man forholde sig, hvis der er et overskud af forventninger om ansvar, sådan at man reelt ikke kan opfylde det ene ansvar uden at ofre et andet?

Besvarelsen af dette spørgsmål kræver, at man krydser forskellen fra det generelle ansvar til absolut ansvar. Absolut ansvar er det sted, hvorfra man kan relatere til det generelle ansvar og foretage valg. I det *absolutte ansvar* refererer man kun til sig selv. Man har ingen at spørge til råds, for hvis man gjorde det, ville man straks referere til det generelle ansvar og dermed lægge

ansvaret uden for sig selv. At være absolut ansvarlig udgør en forventning om, at man er nødt til at stå alene med ansvaret. Som Derrida siger det: "Such a responsibility keeps it secret; it cannot and need not present itself" (Derrida 1992:62). Man må selv bære det fulde ansvar for at vurdere, hvad der er ansvarligt. Man har kun sig selv at lytte til. Man kan ikke forklare sit valg til nogen ved at henvise til generelle regler; det er den enkeltes beslutning og den kan ikke forklares eller begrundes. At forklare sig selv er at løbe fra sit ansvar. Så for at opfylde forventningen om at være absolut ansvarlig, må man skuffe forventningen om at stå til regnskab for det generelle ansvars regler og gode råd. "It is both a scandal and a paradox" (Derrida 1992:60).

Vi ender altså i et paradoks, hvor man for at være ansvarlig både må være generelt ansvarlig og absolut ansvarlig, samtidig med at de to forventninger afviser hinanden. Altså, for at være generelt ansvarlig er man faktisk nødt til at være absolut ansvarlig, og for at være absolut ansvarlig er man nødt til i en vis grad at være generelt uansvarlig. Dette er ansvarets diskursive umulighedsbetingelser: Du er kun ansvarlig, hvis du er uansvarlig.

I de to første ansvarsdiskurser håndteres dette paradoks på en måde, så man aldrig rigtig opdager, at det eksisterer. Forvaltningen og skolerne gør det usynligt, at man producerer uansvarlighed, når man i ansvarliggørelsens navn ekspanderer mængden af regler, råd, anvisninger og vejledning. Paradokset håndteres simpelthen ved, at man aldrig snakker om den absolutte side af ansvaret. Det absolutte ansvar markeres som "privat" og "personligt", og dermed er der ikke mere at snakke om. Det eneste, der er at snakke om, er regler og råd.

Gennem 1960'erne, 1970'erne og 1980'erne vokser mængden af oplysninger og gode råd, og de kommer til at omfatte en større og større del af familiens aktiviteter også langt ud over dem, der direkte er forbundet med skolen. Det generelle ansvar er så omfattende, at det bliver tydeligt, at man ikke kan imødekomme alle forventningerne. Hvordan er det fx muligt for en mor både at have en karriere, at være en grøn forbruger, en aktiv borger, en perfekt mor, ildsjæl i skolen og frivillig i den lokale sportsklub? (Se McCarthy et al. 2000; Lareau 2002; Hay 1996, for disse dilemmaers tyngende realitet og deres heterogene fordeling mellem forskellige sociale grupper i samfundet). Dermed bliver det et helt reelt spørgsmål, hvordan man kan stå til regnskab for det hele. Forældrene mødes af et overskud af generelt ansvar.

Der er således en tragedie involveret i ethvert ansvarliggørelsesinitiativ i de to første diskurser: Jo mere offentlige myndigheder udvider det generelle ansvar både i form af nye regler og pligter og i form af råd, vejledninger og anvisninger, jo mere ansvar skal den enkelte forælder modstå, for at han/hun kan være absolut ansvarlig. Og fordi absolut ansvar nødvendigvis er dit eget alene og i hemmelighed, er det ikke let for myndighederne at anerkende det. Således vil myndighederne tendere at være skeptiske over for borgernes ansvarsindsats. Ansvarliggørelse producerer altså også uansvarlighed, og vi

ender med en skole og en offentlig forvaltning, der i stigende grad udtrykker skuffelse i forhold til forældrenes indsats. Man begynder simpelthen at betvivle, hvorvidt forældrene har vilje og evne til ansvar. Og det betyder, at forvaltningen og skolen ikke længere holder sig på den generelle side af forskellen generel/absolut. Kommuner og skoler får ambitionen om at forsøge at styre "absolut ansvar" ved at inddrage spil, lege og dialoger. Daværende velfærdsminister Karen Jespersen udtrykker styringsambitionen således i et interview med Ugebrevet A4, 26. maj 2008:

Vi har en kæmpe opgave med at styrke og fastholde den grundlæggende følelse af pligt i forhold til at opdrage sine børn og tage ansvar for, hvad der foregår i børnehaver og skoler.

Men "den grundlæggende følelse af pligt", den absolutte side af personligt ansvar er fundamentalt set uden for rækkevidde. Det er usynligt og urørligt. Og i bestræbelserne på at styrke det personlige ansvar risikerer disse spil at skabe, hvad Derrida ville kalde en etisk fristelse ved at bede forældrene om offentligt at overveje dette spørgsmål: Hvis dette var situationen og dette var forventningen, hvad ville da være dine indre hemmelige tanker og beslutninger?

Fra det øjeblik skolen betvivler borgerens vilje til ansvar, eksploderer paradokset om generelt og absolut ansvar lige "i øjnene på" skolen. I det øjeblik skolen betvivler forældrenes vilje til ansvar, forsøger den at krydse forskellen mellem generelt ansvar og absolut ansvar. Man tematiserer borgernes absolutte ansvarlighed som et offentligt og generelt anliggende. Det højst personlige bliver politisk. Dette resulterer i en ny form for ansvarliggørelse, hvor ansvarsrets form fordobles, og det generelle ansvar så at sige går anden orden. Vi ser fremkomsten af ansvarsdialoger, partnerskabsaftaler og ansvarsspil som et forsøg på at generalisere det personlige og det absolutte ved at bringe det under en offentlig og legende kontrol.

Et spil, der opfylder disse ambitioner, kaldes "Ansvarsspillet" (se Knudsen 2011 for udførlig beskrivelse og analyse). Vi vil bruge det som eksempel på, hvordan ansvarliggørelsesambitionen kan udspille sig empirisk og blandt andet vise, at med ansvarsspillet kan temaer som familiens samtaleemner omkring middagsbordet og bedstemorens måde at spille spil på tages op til diskussion på forældremødet. Forældre til børn i børnehaveklassen er en aften samlet på deres børns skole for at spille i omkring to timer. Spillet spilles i tre runder. Efter den generelle introduktion og en fællessang inddeles forældrene i grupper på fem eller seks, placeret omkring bordene. På bordet ligger en kuvert med 32 udsagn, der afslutter sætningen: "Hvem er ansvarlig for at sikre ...?". Eksempler på udsagn er: "... at barnet går på plads, når klokken har ringet", "...at barnet kan klare konflikter mellem sig selv og andre", "...at barnet føler "jeg er god nok"", "...at barnet kan tåle at tabe i spil", "...at bar-

net udvikler kreativitet og fantasi", "...at barnet har glade dage", "...at barnet lærer at blive en god kammerat".

På bordet er der også en spilleplade med tre cirkler med teksten "skole", "fælles" og "hjemmet". I "Første runde" af spillet trækker en forælder et kort, læser det højt og reflekterer over spørgsmålet: "Hvem er ansvarlig for at sikre ...?". Derefter drøfter gruppen udtalelsen og når til enighed om, hvor kortet skulle placeres på bordet – som et ansvar der tilhører enten skolen, hjemmet eller som et fælles ansvar. I "Runde to" skal forældrene prioritere et udsagn fra hver bunke og lægge resten af kortene tilbage i kuverten. Hver gruppe bliver derefter bedt om at tilføje kommentarer til hvert af de valgte udsagn, der kan beskrive konkrete tiltag, der kan bidrage til at gøre udsagnene til virkelighed. Et af udsagnene går på, at barnet lærer at blive en god kammerat. Her foreslår nogle af forældrene, at familien bør tilstræbe at spise middag sammen hver dag, fordi det vil skabe en god lejlighed til at tale om følelser og venskab. Ved udsagnet "...at barnet udvikler kreativitet og fantasi" kommer en mor med en ide om at have barnet med til at bage småkager til jul. Udsagnet "...at barnet kan tåle at tabe i spil" udløser en ide om, at forældrene bør forhindre bedstemoderen i at lade barnet vinde i spil med vilje.

Endelig i "Runde tre" skal hver gruppe fremlægge deres konklusioner om prioriteringer og mulige handlinger til alle tilstedeværende. Disse præsentationer er åbne for spørgsmål fra publikum og bliver senere skrevet ned og sendt til forældrene og givet til klasselæreren, der inddrager dem i klassens bog og forpligter sig til at "følge op på dem en gang i mellem". På denne måde bliver de foreslåede handlinger om fx fælles middag i familien "skrevet i referat" i "klassens bog".

De fleste udsagn ender med at blive kategoriseret som "fælles". Den pædagogiske leder siger i et interview, at forældrene næsten altid kommer til den konklusion, at skolen og forældrene er fælles om ansvaret for næsten alt, hvad der sker i skolen. Dette er meget vigtigt, siger hun, fordi:

Det bliver så synligt for forældrene på sådan en aften, at det er i den grad en fælles opgave. Og vi kan ikke lave skole, hvis ikke vi er fælles om det.

Spillet sigter mod at få forældrene til at se familien gennem skolens øjne og få dem til tage et personligt og udefineret ansvar for at gøre familien til en "skolefamilie". Ansvar er ikke fuldstændig åbent, da det ikke er til diskussion, hvad kortene definerer som de relevante ansvarsområder. Og ansvaret inkluderer ikke, at diskutere skolens handlinger og ansvar, da fagfolkene ikke deltager i dialogen, men kun faciliterer forældrenes refleksioner over deres del af det fælles ansvar (Se Knudsen 2011 for analyse af grænsen for det fælles). Ansvar omfatter således primært at deltage i den fælles refleksion over, hvad det personlige ansvar kunne omfatte. Refleksioner over, hvordan man

fremmer barnets kreativitet, over om barnet bør bære tasken selv, om man bør bede bedstemoren holde op med at tabe i spil med vilje osv. På den måde bliver det et generelt ansvar at reflektere over skellet mellem generelt og absolut ansvar. I spil inviteres forældre og elever til at eksperimentere med potentielle relationer mellem absolut og generelt ansvar, og spillet i sig selv bliver til en ny form for generelt ansvar: en legens etik.

Konklusion: Mod en legende hyperansvarslogik

Det, vi observerer i den nyeste fase, er, at myndighederne ikke blot tilføjer regler eller rådgivning til det generelle ansvar. Men snarere at myndighederne, ved at definere det som et generelt ansvar at være personligt ansvarlig, erkender risikoen for at overbebyrde forældrene med generelt ansvar. Kommuner og skoler oplever sig mere og mere afhængige af, at forældrene tager ansvar, ikke kun for de simple ting som, at barnet møder forberedt i skolen, men også for mere komplekse former for ansvar om at skabe familien som et læringsrum, og om at tage et socialt ansvar for andre børn og deres familier. Problemet er, at det ansvar, skolen nu efterlyser, er så komplekst, foranderligt og kontekstafhængigt, at man hverken kan eller længere ønsker at definere, hvad der præcist er ansvarligt, og hvad der ikke er. Derfor forskydes og fordobles ansvaret. Det ansvar, kommuner og skoler adresserer til forældrene, er nu et ansvar for konstant at undersøge, hvad der er ansvarligt. Det er et ubegrænset ansvar af anden orden.

Hvis man skal genkendes som ansvarlig forælder, er man er nødt til at deltage i disse simulationsspil. Man er nødt til at spille med og vise sin evne til at identificere potentielt ansvar, hvis man vil fremstå som ansvarlig. Både generelt og absolut ansvar er simuleret, herunder de mulige relationer imellem dem. Vi kalder dette *legende hyperansvar*. Det er en legende form for ansvar, da fokus ikke er på at handle ansvarligt, men på at være legende i undersøgelserne af potentielt ansvar. Leg er her en kommunikationsform, som fordobler verden i leg og virkelighed og dermed gør virkelighedens kontingens synlig. "(Play) discovers where the lines are and learns to cross them" (Bateson 1955:151, se også Andersen 2009 om leg som kommunikationsform). Det er et hyperansvar, da det er rettet mod hyperfølsomhed i relation til potentielt ansvar. Der er ingen på forhånd givne etikker, normer eller regler at læne sig op ad. Der er kun opfordringen til leg. Spillene bliver ansvarslaboratorier. Det er også en forbigående form for ansvar, fordi det aldrig bliver fikseret. Hvis det skulle blive fikseret, ville den blotte opfyldelse af ansvaret være uansvarlig. Så ansvar handler ikke længere om at lytte til pligtens stemme og reagere på den. Legende hyperansvar handler om potentialiseringen af ansvar. Bevidstheden om potentielt ansvar er her vigtigere end opfyldelsen af det ansvar, der er givet og fikseret på forhånd. Det centrale bliver forældrenes evne til at forestille sig muligt ansvar.

Vi mener, at dette er en radikal forskydning i formen på forældres ansvar; en forskydning som ændrer det diskursive spil om ansvar. Vi mener dog ikke, at hyperansvaret fuldstændig overtager og erstatter de tidligere former for ansvar. Hyperansvaret lægger sig over de øvrige diskursive spil om ansvar og bliver et slags ansvarsspil af anden orden; et spil der sigter på konstant at åbne og gøre det kontingent, hvad der kan menes med ansvar både i generel og absolut forstand. Hyperansvar er et diskursivt spil, der sætter potentialisering af ansvar højere end realisering af ansvar.

Vi har undersøgt værdiladningen af forældreansvar over tid, og vi har dekonstruktivt undersøgt det nye ansvars "umulighedsbetingelser" og de paradoksale forventninger, det afstedkommer. Vi har derimod ikke undersøgt, hvad det nye hyperansvar har af effekter på udfoldelsen af det førsteordens ansvar, som jo stadig eksisterer og søger at gøre sig gældende over for forældre gennem eksempelvis regler og ekspertråd. Men vi har gjort os nogle overvejelser, som vi afslutningsvis gerne vil dele:

Først og fremmest tror vi, det bliver vanskeligt for forældrene at være sikre på, at de faktisk er ansvarlige. Hvordan kan man leve op til forventninger, der bevidst fremstår uarticulerede? Hvordan kan man undgå den etiske fristelse, når man offentligt bliver bedt om at overveje sit absolutte ansvar? Hvordan kan man undgå hykleri der, hvor der ikke er etableret sammenhæng mellem ord og handling (Brunsson 2003), og hvor man bliver bedt om at forestille sig alle mulige handlinger? Hyperansvar tilbyder både muligheder for undersøgelse af potentielt personligt ansvar og øger kontingens og usikkerhed i det absolutte valg, hvilket gør absolut ansvar endnu mere usandsynligt.

En anden mulig konsekvens af vanskelighederne ved at blive genkendt som ansvarlige angår risikoen for eksklusion. Hvis de eneste forældre, der genkendes som ansvarlige, er de forældre, der kan "spille spillet" og tale i skolens sprog, kan barrieren for inklusion stige.

En tredje mulig konsekvens vedrører skolens evne til at fastholde sin position som pålidelig myndighed (Knudsen 2011). Skolen holder både igen ved at lade forældrene definere deres eget ansvar, men blander sig også i forældrenes måde at definere deres ansvar på ved at definere mulige former for generelt ansvar, fx i form af på forhånd definerede kort i spillet, som forældrene kan vælge imellem. Og som vi har påpeget, udelukker den nye ansvarsdiskurs ikke tidligere italesættelser af forældres ansvar. Der er stadig pligter og regler, ligesom eksperter stadig giver gode råd. Men set igennem en legende hyperansvars optik mister sådanne generelle former for ansvar deres faste og givne karakter. Regler og råd bliver genstand for leg. Dette kan vise sig at være en vanskelig udfordring for fagfolk, der til tider har brug for at kunne sige "du skal gøre ..." eller "som eksperter ved vi ...". For hvordan er det muligt at invitere forældrene til at lege med ansvar det ene øjeblik for i det næste at insistere på visse regler eller ekspertise? De forskellige italesættelser af ansvar virker ind på hinanden.

Derfor kan en fjerde mulig konsekvens være, at det, der i første omgang virkede som en smart og hurtig løsning – at styre gennem personligt ansvar – viser sig at være en vanskelig og omkostningsfuld styringsform. Som den tyske sociolog Frank Nullmeier siger:

Educating people to be personally responsible burdens politics with the tasks of controlling people's behavior, which are more complex, problematic, cost-intensive and incalculable than those tasks from which politics aims to free itself in the first place (Nullmeier 2006:394).

En femte mulig konsekvens handler om muligheden for at have en politisk debat om det generelle ansvar, som regler, etik og normer og om, hvad der med rimelighed kan forventes af forældrene. Hvordan kan forældre, politikere og fagfolk tage en fælles debat om rimelige forventninger, hvis forventningerne tager form af legende udsagn, som ændres fra interaktion til interaktion i bestræbelserne på at lade alle muligheder stå åbne?

Den nuværende forskydning i diskursen om personligt ansvar kan føre til en situation, hvor forældrene forventes, og selv forventer, at bidrage ganske betragteligt, men hvor kapaciteten til at handle ikke stiger tilsvarende. Dette kan resultere i en følelse af afmagt og en situation, der avler bebrejdelser og skyldfølelse. Det bliver svært at finde en position, hvorfra man legitimt kan sige: "det er ikke vores ansvar", "hvis du ønsker at gøre det, så bare gør det" eller "hvad vil vi gerne gøre sammen?". Legende hyperansvar kan således både øge muligheden for personligt ansvar og muligheden for uansvarlighed. Hyperansvar tilbyder muligheden for at forældre kan undersøge det potentielle personlige ansvar, men det øger også usikkerheden og det uselvfølge-lige i det enkelte valg og gør dermed det absolutte ansvar endnu mere usandsynligt. Hvordan kan man insistere på sit absolutte ansvar, når det er blevet en del af det generelle ansvar at reflektere offentligt over sit ansvar? Emil Cs mor har et lidt overraskende bud på, hvordan man kan svare, når Asbjørns mor fremturer med, at alle forældre bør lægge en uddannelsesplan for deres børn allerede i 3. klasse. Midt i Asbjørns mors strøm af overvejelser om vigtige valg af fag, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse har Emil Cs mor denne replik: "Emil han samler bussemænd i et lille syltetøjsglas." "Hvorfor siger du det?", spørger Asbjørns mor, meget forståeligt lidt forbavset, inden hun igen fortsætter med sine egne overvejelser om Asbjørns kompetencer og fremtid.

Litteratur

- Andersen, N. Å. 2003: *Discursive analytical strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: The Policy Press.
- Andersen, N. Å. 2004: "The Contractualisation of the Citizen – on the transformation of obligation into freedom". *Social Systems* 10, no. 2:273-291.

- Andersen, N. Å. 2008: "The World as Will and Adaptation: the inter-discursive coupling of citizens' contracts". *Critical Discourse Studies* 5, no. 1:75-89.
- Andersen, N. Å. 2009: *Power at play. The relationships between play, work and governance*. London: Palgrave Macmillan.
- Andersen, N. Å. 2011: "Who is Yum-Yum. A cartoon state in the making". *Ephemera* 11, no. 4:406-432.
- Baez, B. & S. Talburt 2008: "Governing for responsibility and with love: Parents and children between home and school". *Educational Theory* 58, no. 1:25-43.
- Bateson, G. 1955: "The message "This is play"", i Bertram Schaffner (Ed.): *Group processes, Transactions of the second conference October 9, 10, 12, 1955, Princeton, N.J.* New York: Josiah Macy JR. Foundation.
- Bjerg, H. & Knudsen, H. 2012: "Når personkendskab bliver professionskundskab", i N. Mik-Meyer og M. Järvinen (red.): *At skabe en professionel – ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bridges, D. 2010: "Government's construction of the relation between parents and schools in the upbringing of children in England: 1963-2009". *Educational Theory* 60, no. 3:299-324.
- Brunsson, N. 2003: *The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Coninck-Smith, N.D. 1990: *Klasselærerens historie 1875-1975*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Crozier, G. 1998: "Parents and schools: partnership and surveillance?" *Journal of Education Policy* 13, no. 1:125-136.
- Dahlstedt, M. 2009a: "Governing by partnerships: dilemmas in Swedish education policy at the turn of the millennium". *Journal of Education Policy* 24, no. 6: 787-801.
- Dahlstedt, M. 2009b: "Parental governmentality: involving "immigrant parents" in Swedish schools". *British Journal of Sociology of Education* 30, no. 2:193-205.
- Dahlstedt, M.; Fejes, A.; Schönning, E. 2011: "The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioural programmes in school". *Journal of Education Policy* 26, no. 3:399-414.
- Derrida, J. 1988: *The ear of the other*. London: University of Nebraska Press.
- Derrida, J. 1992: *The gift of death*. London: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. 2005: *Paper machine*. Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, M. 1973: *The Birth of the Clinic*. London: Tavistock Publications Limited.
- Furedi, F. 2011: It's time to expel the "experts" from family life. <http://www.familyandparenting.org/Parenting/Frank+Furedi>.
- Franklin, B. M.; M. N. Bloch, & T. A. Popkewitz (Eds.) 2003: *Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children, and Families*. New York: Palgrave.
- Gilliam, L. & E. Gulløv 2012: *Civiliserende institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gillies, V. 2005: "Meeting parents' needs? Discourses of "support" and "inclusion" in family policy". *Critical Social Policy* 25, no. 1:70-90.
- Gillies, V. 2008: "Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualising Values and Practices". *Law and Society* 35, no. 1:95-112.

- Hays, S. 1996: *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Juelskjær, M.; Knudsen, H.; Pors, J. G. & Staunæs, D. (red.) 2011: *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Knudsen, H. 2009: "The betwixt and between family class". *Nordic Educational Review* 29, no. 1:149-162.
- Knudsen, H. 2010: *Har vi en aftale?* Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, H. 2011: "The game of hospitality". *Ephemera* 11, no. 4:433-449.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985: *Hegemony & Socialist strategy*. London: Verso.
- Laclau, E. 1996a: "Deconstruction, pragmatism, Hegemony", i Chantal Mouffe (Ed.): *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- Laclau, E. 1996b: *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Lareau, A. 2002: "Invisible inequality: social class and childrearing in Black and White Families". *American Sociological Review* 67:747-76.
- McCarthy, J.R.; Edwards, R. & Gillies, V. 2000: "Moral Tales of the Child and the Adult: Narratives of Contemporary Family Lives under Changing Circumstances". *Sociology* 34, No.4:785-803.
- Fødevareministeriet 2008: *Leg dig sund*. http://www.legdigsund.dk/Lav_aftaler_med_dit_barn/aftaler.htm (accessed: 22 November 2010).
- Nielsen, K.; S. Dalgaard & S. Madsen 2011: "Pastoral techniques in the modern Danish educational system". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 24, no. 4:435-450.
- Nullmeier, F. 2006: "Personal Responsibility and its Contradiction in Terms". *German Policy Studies* 3, no. 3:386-399.
- Popkewitz, T. S. 2003: "Governing the Child and Pedagogization of the Present", i M. N. Bloch; K. Holmlund; I. Moqvist; T. S. Popkewitz (Eds.): *Governing Children, Families, and Education: Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ramaekers, S. & J. Suissa 2011: *The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Heidelberg: Springer.
- Rose, N. 1999: *Powers of Freedom*. Cambridge: University Press.
- Schee, C. V. 2009: "Fruit, vegetables, fatness, and Foucault: governing students and their families through school health policy". *Journal of Education Policy* 24, no. 5:557-574.
- Staunæs, D; Juelskjær, M. & Knudsen, H. 2011: "Psy-Management: Drei Perspektiven auf neue Formen des (Schul-)Managements", i Metelmann, J. & S. Schwall (Eds.): *Bildungsbürgerrecht: Schulverweigerung – Erziehungskrise – Social Entrepreneurship*. Münster: Waxmann Verlag, p. 109-132.
- Vincent-Jones, P. 2006: *The New Public Contracting*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Aarhus Kommune 2003: *Sammen kan vi mere*. Aarhus Kommune.