

Muligheder og barrierer i samarbejde om børn

- når kontakt mellem professionelle
og forældre er svært

Lene S. K. Schmidt,
Jimmy Krab &
Charlotte Jørgensen

Center for Pædagogik

Indhold

Tak.....	4
Projektgruppen.....	5
Resumé.....	6
Indledning.....	11
Det kulturelt selvfølgegjorte samarbejde i daginstitution og skole	14
Trivsel - at have det godt som barn	18
Muligheder og barrierer i professionelles og forældres samarbejder, når børn har det svært	21
Rapportens opbygning	25
Metodisk design.....	28
Interviews med forældre	29
Interviews med professionelle	33
Analysestrategier - tætte etnografisk inspirerede beskrivelser som empiri-mættede analyser	34
Del 1. Tillid og mistillid i relationer mellem skolen, daginstitution og/ hjemmet	37
Forældreskab(else) og tumult i samarbejdet mellem skole, hjem og daginstitution	41
Familier og sociale forskelle	43
Familiernes levestruktur	45
Familier der lever i økonomisk knaphed	50
Når professionelle og forældre er i kontakt om en underretning	55
Opsamlende	59
Børns trivsel. Forældrestrategier og positioner, når børn har det svært	62
Tæt beskrivelse 1. "Jens er en følsom dreng"	64
Brugen af en 'sænkeprofil' af Jens i forældres forhandlinger med professionelle	65
Jens forældres opmærksomhed på at skabe gode relationer til de professionelle	67
Balanceakten at stille krav som forældre	69
Tæt beskrivelse 2. Signe i en ressourceplads i børnehaven	71
"Det kunne godt være jeg en dag skulle spørge" – at være i tvivl om hvad en ressourceplads er	74
Signes skolestart og forhandlinger om udskydelse af den	76
At få hverdagen i familien til at hænge sammen – balanceakten at spørge om hjælp	78
Tæt beskrivelse 3. Johans mor, der ønsker mindst mulig kontakt med kommunen	79
At forsøge at bringe et system i kontakt med et andet system	82
"Det her, det er ikke min skyld" – om mistillid og tillid i kontakt med skolen og kommunen	83
Opsamlende	84
Mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker	87
Tæt beskrivelse 1. Gaming og drengegruppen i Magnus klasse	89
"Jeg synes ikke skolen gør nok ved sådan noget"	93
Forældres forskellige regler for børns skærmtid som konfliktuelt	94
Tæt beskrivelse 2. "Drillerierne startede allerede i børnehaven"	96
Om venskabs værdi for Silas og venskaber der bryder med normer	98
Fra forældres opbakning til skolen til kritik – om dårlig samvittighed	101
Tæt beskrivelse 3. Fra Sørenes vuggestuestart til den dag i skolegården	105
Fra at være et socialt vellidt barn i skolen til at være et socialt isoleret barn	106

" Så vi skulle være venlige at blive hjemme" – at opleve at blive udelukket fra skolen	109
De udskiftelige professionelle og Søren's historie der må genfortælles	110
Opsamlende	113
Børns fællesskaber og sprogets betydning for deltagelse.....	114
Tæt beskrivelse 1. "Vi er ikke danskere, de kan tillade sig alting, men vi er flygtninge, det kan vi ikke"	117
Forældres oplevelse af Rubens modtageklasse og forskellige syn på sprog	120
Om naboskab og betydningen af lokalt netværk	121
Tæt beskrivelse 2. Lukas og familien som tilflyttere fra by til land	123
At være opsøgende som forældre i forhold til skolen	126
Om forældrenes tilbagevendende forsøg på at få Lukas ind i børnefællesskaber	128
Tæt beskrivelse 3. Karl og skolens frikvarterer	129
At balancere som forældre mellem skolens blik på Karl og eget syn på ham	132
Marginaliserende dynamikker i flere sammenvævede lag	135
Forældres indbyrdes kontakt i Karls klasse om børns fællesskaber	136
Tæt beskrivelse 4. Forældre i 'Ung mor tilbud' til Henrik i vuggestue	138
Det ambivalente i at modtage et tilbud, hvor en underretning er en forudsætning	141
Forældrearrangementer og forældres arbejdsliv	145
Opsamlende	146
Samspil mellem forældre om børnefællesskaber	147
Delkonklusion for første del	152
Del 2. Professionelles og institutioners kendte og gentænkte mikro-praksisser i forhold til familier og børn.....	157
De interviewede professionelle og deres institutionelle felter	158
Professionelles tillidsarbejde	161
Telefonopkald og 'omsorgsopkald'	165
Om når tæt professionel kontakt med forældre bliver "for tæt"	168
Professionelles og/ forældres 'hjemmebane' – om hjemmebesøg hos forældre	170
Når daginstitutionens skiftekasse bliver til genbrugskasse som nødløsning	176
Professionel opmærksomhed på at gentænke/skabe rum for forældreperspektiver og deres deltagelse på møder	178
Professionelle i forskellige roller som 'partnere' eller 'bisiddere' for forældre på møder	180
At arbejde med det sociale landskab i skolen og daginstitutionen	186
Forældre arrangementer - forsøg på at åbne for andre deltagelsesmuligheder	191
Delkonklusion for anden del.....	197
Rapportens samlede konklusion.....	201
Referencer	208

Tak

Til de deltagende forældre der har børn i skole og daginstitution – vi sender en særlig tak til jer for at dele jeres oplevelser med og om jeres børn med os og for at lade os komme tæt på historier og erfaringer fra jeres levede liv.

Til de deltagende professionelle: Pædagoger, lærere, skolevejledere, ledere, socialrådgivere og frivillig koordinator sender vi en stor tak for at dele jeres refleksioner, tanker og erfaringer om samarbejde og kontakt med familier, som I eller andre finder er svære at nå.

Tak til Mary fonden for økonomisk støtte til projektet. Mary Fonden har ydet én forskningsbevilling til projektet i perioden 2020-2021, og Professionshøjskolen Absalon medfinansierer også projektet. Absalon er den part, der når frem til projektets forskningsresultater og designer og udfører projektets undersøgelse.

Endelig skal også lyde en tak til studentermedhjælpere; Amanda Ray Rasmussen, Asta Sofia Worm-Fritzbøger & Laurits Winther Pedersen for grundigt arbejde med transskribering af de mange og lange interviews.

Januar 2022

ISBN Nr. 978-87-92717-76-4

Projektgruppen

Projektgruppen udgøres af: Docent, ph.d. Lene S. K. Schmidt (projektleder), lektor, ph.d. Jimmy Krab og adjunkt Charlotte Jørgensen, alle Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik, forskningsmiljøet: Pædagogisk arbejde med familier, børn og udsathed.

Projektets analyser er frembragt igennem interviews med forældre og professionelle, som alle i projektgruppen fælles og hver for sig har været med til at udføre. Lene S. K. Schmidt er hovedskribent på den samlede rapport, mens Jimmy Krab især har bidraget til anden del, og sammen med Charlotte Jørgensen i første del har hver skrevet én af de etnografisk inspirerede tætte beskrivelser pba. interviews af forældre og bidraget i analyseværksteder til de øvrige.

Ved spørgsmål vedrørende projektet kan der rettes henvendelse til projektleder Lene S. K. Schmidt: lesc@pha.dk

Projektets formidlingsmaterialer

Ud over forskningsrapporten er der for projektet udarbejdet følgende formidlingsmaterialer:

En sammenfatning af forskningsprojektets tematiske analyser hhv. belyst fra forældres og professionelles perspektiver. Til hvert tematisk udsnit følger refleksions spørgsmål, som professionelle kan anvende til at reflektere over muligheder og barrierer i samarbejdet mellem skolen, hjemmet og/ daginstitutionen, og de kontaktformer, der opstår i de daglige møder med forældre.

Der er også udarbejdet dialogkort til professionelle, der kan bruges fx på en pædagogisk dag i daginstitutioner, i skoler på teammøder, i forvaltninger i tværgående vidensnetværk eller hvor der ellers er brug for det.

Disse materialer kan downloades her:

www.ucviden.dk/da/projects/muligheder-og-barrierer-i-samarbejde-om-børn

Resumé

Der opstår dagligt kulturmøder mellem familien, skolen eller daginstitutionen (0–6 år), når forældre, professionelle og børn i mange forskellige rammer og situationer er sammen med hinanden. Kulturmøder forstås her som det, der opstår mellem skolen, familien og/ daginstitutionen, når professionelle, forældre og børn dagligt er sammen, og når der forhandles om hvilke normer og værdier for børns hverdag, som kan gøres gældende. De daglige rammer, samværsformer og situationer i skoler og daginstitutioner oplever professionelle, forældre og børn ofte forskelligt. Forældre og professionelle er samtidig gensidigt afhængige af hinanden, når de er i kontakt om, hvordan børnene har det i skolen, hjemmet og/ daginstitutionen. I denne rapport belyser vi forældres og professionelles oplevelse af, hvilke muligheder og barrierer der er for at etablere et samarbejde, som er til gavn for børns trivsel og udvikling. Fokus omfatter især, når familien, skolen og/ daginstitutionen er udfordret i at have og opretholde kontakt med hinanden, og når børn har det svært. Vi zoomer ind på tematikkerne: mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker, børns fællesskaber og hvad sprog betyder for deres deltagelse i dem.

Rapporten tager teoretisk afsæt i pædagogisk forskning om relationer og samarbejder mellem familie, skole og/ daginstitution, kulturstudier og socialpsykologiske studier af forældreskab samt socio-kulturelle tilgange til børns trivsel, mobning, gruppedynamikker og fællesskaber. Rapporten er baseret på analyser af kvalitative, etnografisk inspirerede dybdeinterview med 17 forældre, der har børn i danske skoler og/ daginstitutioner samt analyser af 3 fokusgruppe interview og 1 enkelt interviews med 9 professionelle fra skolefeltet, daginstitutionsfeltet, det socialfaglige og frivillige felt. På baggrund af rapportens analyser rejses følgende tematikker, problemstillinger og spørgsmål til videre overvejelse og drøftelse:

Gennem kulturalanalytiske og sociologiske tilgange belyser og diskuterer vi, i rapportens første analyser, bredere kulturelle og samfundsmæssige rammer, som har betydning for muligheder og barrierer i samarbejde og kontakt mellem forældre og professionelle om børn. Her fremhæver vi: hvordan tillid og mistillid dannes mellem skole, familie og daginstitution og dagligt bliver (gen)forhandlet, den tumult der opstår i familielivet og forældreskabet, når et barn får det svært, spørgsmål om normalitet og dilemmaer knyttet til skolers og daginstitutioners underretninger til andre offentlige institutioner. Endelig belyser og diskuterer vi, hvad sociale forskelle mellem forældre og ulighed og økonomisk knaphed for nogle forældre betyder for deres møde med skoler og daginstitutioner. Til sammen skaber det

rapportens "udsigtsposter" til at se hvordan de muligheder og barrierer, som forældre og professionelle oplever i daglige møder mellem skole, hjem og/ daginstitution er sammenvævede med det øvrige samfund. De rejste sociale problemstillinger kan altså ikke løses alene af professionelle eller forældre. Når børn får det svært, kan det ikke kun forstås som resultat af en bestemt skole, daginstitution eller familie, eller afledt alene af forældres og professionelles måder at gøre tingene på eller barnets indre verden.

I rapporten går vi tæt på en myriade af historier om børn, der trivselsmæssigt har det svært i skolen, daginstitutionen og/eller hjemme. Rapporten omfatter således tætte etnografiske beskrivelser, der udgør mættede analyser. Disse går analytisk tæt på en variation af forældres oplevelser af mødet med deres barns skole og/ daginstitution. Dette omfatter forældrenes oplevelser af muligheder og barrierer i samarbejder om deres barn, og hvad de forsøger at gøre for at hjælpe deres børn, når de har det svært. Dette danner en "flerhed af stemmer", hvad angår forældres fortællinger, oplevelser og erfaringer om relationer mellem hjem, daginstitution og/ eller skole. Det inviterer til at stille spørgsmål ved, om de kulturelt fremherskende fortællinger, der ofte lyder om forældre som fx "overpylrede", "vanskelige", "krævende", "ressourcestærke" eller "ressourcesvage", er de eneste rigtige eller mulige. Her møder vi eksempelvis forældrene til Jens, der fortæller om et stort og krævende arbejde med at holde en dialog kørende med skole og SFO om, hvordan institutionshverdagen presser Jens og om at forhandle sig frem til aftaler for, hvordan der kan tages højde for dette. Der er også Signes mor, som har en resourceplads til datteren i en børnehave, men som er i tvivl om, hvad det tilbud egentlig går ud på, og som mest tager til møder, når de indkalder til det. Endelig er der også Johans mor, der helst undgår kommunen, men som er opsøgende i forhold til andre dele af det offentlige system, om de bekymringer hun har i forhold til, hvordan hendes barn udvikler sig.

Ved at tage læserne med i analytiske vandringer i de nævnte forældres og flere andre forældres fortællinger og oplevelser forsøges åbnet for mange mulige forståelser af vidt forskellige familieliv og børn, der i mødet med skolen og/ daginstitutionen får det svært. På den måde udfordrer det antagelser om, at der er én rigtig fortælling om forældre og børn, der kan være den dominerende. Det viser i stedet, at der i de små historier om familieliv med et barn, der har det svært, viser sig flere store dilemmaer og spørgsmål. Når det er vigtigt, er det fordi, det giver andre vinkler at anskue familiers og børns oplevede sociale virkeligheder og dermed også andre veje at gå til det på.

Det kan åbne op for andre mulighedsrum at tilgå, når der ikke kun ses fra samfundet, skolen og daginstitutionen udefra og "ind" i familierne, men også ses fra familiernes perspektiver udefra og "ind" i skoler og daginstitutioner. Der skabes mange sociale kategorier og kategoriseringer om forældre, når deres børn har det svært. Fx når der bliver lagt vægt på, at forældre med 'højere' indkomst og uddannelse end forældre fra 'lavere' indkomst er mere involveret i deres børns læring, trivsel og udvikling. Men de interviewede forældre til børn, der i skolen, daginstitutionen og/ hjemme har det svært, lægger, uanset 'hvorfra' de kommer, store kræfter og energi i, hvordan deres børn kan få det godt (nok) igen. Hvorvidt det, forældrene gør, anerkendes eller ej, og deres oplevelse, af hvilke former for indflydelse de kan få, varierer derimod. Hvis børn får det svært i skolen eller daginstitutionen, er der en tendens til at prøve at finde forklaringer og årsager ved at se indad i familien og prøve at finde forklaringerne der. Men familien er en dynamisk form, som (gen)skabes via kulturelle normer, værdier og samfundsmæssige institutioner samt de samspil, som dens medlemmer selv har med hinanden. Det, som familier og børn oplever, må derfor ses i sammenhæng med det omgivende samfund og deres nærmeste omverden. Det vil sige, hvordan børn har det skabes og forhandles i mødet mellem familie, skole/ daginstitution og andre institutioner.

Når børn får det svært i skolen, daginstitutionen og/ hjemme bryder det med idealet om det gode forældreskab og det glade barn, der er afstemt med omgivelserne. Det er især i forældres *møde mellem* hjemmet, skolen, daginstitutionen og/ andre institutioner, at de bliver udfordret. Forældrene gør mange forsøg på at skabe forbindelser på tværs af disse arenaer i et forsøg på at børnene får det bedre og afstemme deres egne handlinger dermed. På forskellig vis oplever familierne det som tumultarisk og tids- og energikrævende at være i kontakt med professionelle i skolen, daginstitutionen og andre institutioner, når deres barn midlertidigt eller langvarigt får det svært. Det omfatter også forældres kontakt til andre forældre om legegrupper, venskaber, gruppedynamikker eller mobbeprocesser og normer og værdier for børns sprog og ageren. Når der opstår noget svært rundt omkring et barn i skolen eller daginstitution, opstår der for forældrene en form for alarmberedskab. Ved telefonopkald fra fx skolen eller daginstitutionen går et udsagn hos de interviewede forældre igen: "Åhh, nej – hvad nu?". Den type udsagn giver et indblik i de forstyrrelser, som kan blive bragt ind i familien, når et barn har det svært.

Ofte forventes forældre i kontakten med skole og daginstitution at være samarbejds-, dialog- og konsensusorienteret. Det kan imidlertid være vanskeligt som forældre at indgå i, når de oplever, deres børn ikke har det godt, og at de "slår sig" på de institutionelle rammer. Forældrene skal navigere mellem mange forskellige

hensyn ud over deres eget barn, samtidig med at de især prøver at formidle, hvordan deres barn har det. Forældrene lægger vægt på, at det er afgørende for dem, at der er mulighed for at præge de rammer, som barnet indgår i, men de gør sig meget forskellige erfaringer med i hvilken udstrækning, de får mulighed for det.

De interviewede professionelle fra skole og daginstitutionfeltet har udviklet en række familierettede praksisser. De familierettede praksisser, som er udviklet, omfatter eksempelvis at foretage 'omsorgsopkald' til forældre for at nå dem, der "ikke er digitale", invitere forældre til samtale i barnets skole /institution før det starter eller foretage hjemmebesøg hos forældrene. De professionelle bevæger sig her ofte i et krydsfelt mellem tillidsopbyggende relations arbejde, omsorg og op-søgende arbejde, hvor det sidste også kan indebære dimensioner af kontrol og regulering. Det er pædagogiske praksisser, der primært retter sig mod den enkelte familie og det enkelte barn. Skolen og daginstitutionen rækker i de praksisser længere ind i familiens sfære, end hvad der typisk forventes. Det kan også gælde, når en ledelse prioriterer særlige ressourcer til familier i 'sociale nødsituationer'. Fx når en inklusionspædagog ved forældres længerevarende sygdom tager hjem til dem for at følge barnet i skole, eller en pædagog i en daginstitution undtagelsesvist gør noget tilsvarende. Eller som når en daginstitution sløjfer deres skiftekasse, og i stedet gør den til genbrugskasse for de forældre, der har størst økonomisk knaphed, og tilbyder dem det, når andre forældre ikke er til stede. De arbejder også med andre dimensioner, når de gentænker organisering af rum for forældres og børns deltagelse. Fx ved kollektive forældremøder prøver de at afholde det i et andet 'format' end i en mødeform og i stedet omkring fælles madlavning at tage en dagsorden op. I forhold til børn, der står udenfor fællesskaber, bliver der bygget gruppebaserede-aktiviteter op rundt om et barn ved at tage afsæt i noget, der interesserer barnet, og som også kan vække interesse hos andre børn. Her bliver arbejdet med, at de forældre og børn, der ellers står udenfor det sociale liv, kan blive positivt bemærket.

De professionelle indenfor daginstitution- og skolefeltet arbejder også med at gentænke deres organisering af møder for forældre til børn, der har det svært. På fx netværksmøder kan deltagelse af et større antal professionelle; ledere, lærere, pædagoger, psykolog, konsulent etc. ud over forældrene deltage. Her forsøger skoler og daginstitutioner at kompensere for at både antallet af professionelle på et møde og selve mødestrukturen utilsigtet kan medføre, at forældrene ikke får taleret eller reel indflydelse, eller at det overses, at forældre ikke har forstået præcis, *hvad* de har givet tilsagn til. De organiserer, at én fra skolen eller daginstitutionen bliver forældrenes bisidder eller "oversætter", og som forældrene før og efter møder kan kontakte. Det kan også være en socialrådgiver eller en frivillig fra en NGO,

der deltager som forældrenes bisidder på mødet, og som selv har tilbudt det, eller er blevet kontaktet af forældrene. Hvis forældre har brug for bisiddere fra professionelle, der er ansat på selv samme skole eller daginstitution for at kompensere for de institutionelle rammer for den type møder, kan det kalde på et behov for at se på netop disse rammer i stedet. Omvendt kan det også ses som professionelles forsøg på at tage højde for magtforhold og sociale dynamikker i rummet.

Den selvfølgelighed, der omgiver skolen og daginstitutionen, kan gøre det svært at rejse vigtige spørgsmål om, *hvorfor* noget i forhold til forældre og børn bliver grebet an på netop den måde og ikke en anden. Det kan også gøre, at det næsten ikke kan tænkes på andre måder, og det har betydning for, hvilke handlerum det er muligt at få øje på. Når børn i de daglige rammer får det svært, bryder det med de selvfølgeliggjorte rammer og praksisser, og forældre kan også blive nødt til at rejse flere spørgsmål end de ellers plejer. Det giver mulighed for at gentænke de daglige organiseringer og/ ændre blikket på barnet og hinanden, men det er samtidig også et krævende arbejde for alle at være involveret i den type forandringer.

Indledning

Der er internationalt og nationalt lagt op til, at professionelle i skolen og daginstitution anbefaler og vejleder forældre om, at de samspil - de har sammen med børnene hjemme - er noget, der spiller godt ind i deres skoleliv, børnehavetid og i de tidlige år i vuggestuen (Schmidt, 2017). Familien er en væsentlig del i børns liv, og den er vigtig for deres trivsel og opvækst. I velfærdsstater har det offentlige samtidigt en del af ansvaret for børn helt fra svangerskab frem til de er myndige. Børn har i dansk kontekst således mindre tid indenfor rammerne af familien og lever en større del af deres liv i skoler og daginstitutioner (0-6 år). Disse børneinstitutioner er således også en stor del af børns opvækst og hverdag i dag. For børnene udgør de familiemæssige og institutionelle kontekster forskellige dele af deres liv, mens de voksne mest er sammen med og oplever børnene i én af disse kontekster (Kousholt, 2014). Forældre og professionelle er således indbyrdes afhængige af den anden part for, at kunne yde omsorg for barnet i den kontekst, som de selv er sammen med barnet i.

Formålet for denne rapport er at belyse og analysere hvilke muligheder og barrierer for at etablere et samarbejde, som forældre og professionelle oplever har en betydning for børnenes trivsel og udvikling. Dette omfatter især forældre, hvor hjemmet, skolen og/ daginstitutionen er udfordret i at få og have kontakt med hinanden, og hvor børn er i mistrivsel og har det svært. I policy er et markant fokus på forældresamarbejde og - involvering inden for skole- og daginstitutionsfelt og dens betydning for børn (Krab 2021; Schmidt 2017). Policy henviser her mere bredt til forvaltning og styring, som det også tager sig ud i andre former end alene statslige og ministeriel lovgivning (Kryger, 2008, s. 48). I policy bliver typisk lagt vægt på de positive gevinster og virkninger af forældresamarbejde og – involvering. Fx at tidlig og øget forældreinvolvering forventes at give socialt udsatte børn en bedre kognitiv og social udvikling (Dyssegaard & Egelund, 2016). Professionelle bliver her ofte set som fagpersoner, der forventes at rådgive forældre, og forældre bliver forstået som nogle, der skal vejledes. De former for samarbejde bliver set som noget, der er entydigt godt, men i praksis kan det ikke desto mindre være komplekst og krævende at indgå i for de involverede. De dilemmaer som en forældreinvolvering også kan skabe for de involverede bliver kun omtalt i mindre grad (Schmidt, 2020; Sparrman, Westerling, Lind & Dannesboe 2016; Strandell, 2012). Der er imidlertid brug for i højere grad, at forstå 'forældresamarbejde' som et relationelt fænomen, og at involvering ikke kun omfatter den ene part, men begge parter. Når professionelle fx oplever, at forældre er svære at opnå kontakt til og få i tale, er det ofte gensidigt i den forstand, at forældrene også oplever det som vanskeligt at være i kontakt med skolen eller daginstitutionen.

Når der i policy er fokus på trivsel i skolen sker det ofte med henvisning til, det er en forudsætning for læring og ikke som noget i sin egen ret, og det gør sig til dels også gældende for daginstitutionen¹ (Simovska & Kousholt, 2020; Schmidt, 2017, 2020). I dansk sammenhæng er der under indflydelse fra angelsaksiske lande bl.a. kommet et stadig større fokus på mulige sammenhænge mellem forældres involvering i deres børns skole/daginstitution, børnenes tidlige læring og/ skolepræstationer og udligning af sociale forskelle (Jensen, 2018; Epstein, 2011; se også forskningsoversigter af Nielsen, Tiftikçi & Larsen, 2013; Berliner & Kousholt 2012a, 2012b, 2013). Dette omfatter også et fokus på familiens miljø i hjemmet som et læringsmiljøer og forældres mindset og investering i forhold til dette (fx Justice, Purtell, Bleses & Cho 2020). Forældresamarbejde gøres til et spørgsmål om, at professionelle skal vejlede og instruere forældre på måder, hvor de forventes at kunne identificerer sig med denne dagsorden og lægge et bestemt engagement for dagen (Dannesboe, Bach, Kjær & Palludan, 2018; Schmidt 2021, 2020, 2017). Der bliver i andre studier imidlertid rejst spørgsmål om et øget krav om den type forældreinvolvering kan føre til marginalisering og eksklusionsprocesser fremfor intentionerne om inklusion og lige muligheder (Røn Larsen et al., 2014, s. 37). Der synes i ambitioner om forældreinddragelse at være rationaler om, hvad der er det rette forældreskab og det normale barn. Der er samtidig forældre og børn som jævnligt forstyrrer den form for institutionel orden ved at gøre og sige noget andet end det der forventes.

Samfundsmæssigt er det at tage vare på børn og deres ve og vel en delt opgave mellem flere parter. Det kan forstås som, at professionelle og forældre hver udgør et led i en 'omsorgskæde', og hver af de voksne således bidrager til den samlede kæde (Toronto, 2015, s. 10, 15; Andenæs, 2011; Juhl, 2021). Det er nødvendigt at hver af de forskellige voksnes bidrag, til at børn har det godt, spiller sammen med de andre parter. For at forstå hvad der sker i og for familier, når børn mistrives og får det svært, er det således nødvendigt at forstå, hvad der sker rundt om familierne – i dens relationer til skolen og/ eller daginstitutionen og bredere i forhold til samfundet. Imidlertid kan der være en tendens til primært at rette opmærksomheden mod selve familien, og hvad der sker inde i familien (Pedersen, 2015). Forældrene er ikke en så direkte del af børnenes skoledag, børnehaveliv og vuggestueliv, som de professionelle er, og de tager mest del i børnenes institutionelle hverdag

¹ Dette er ikke en entydig bevægelse. Der er samtidig et mere styrket fokus på børns rettigheder, der generelt nyder større historisk bevågenhed. Der er dels et fokus på barndommen, som tillægger det en værdi i sin egen ret, og dels en øget interesse for en børneorienteret og – involverende tilgang (Andersen, 2015, s. 77).

ved udvalgte lejligheder og/ til daglig på bestemte tidspunkter af dagen. For forældre kan det samtidig opleves som vanskeligt, hvis de indenfor familiens egne rammer forventes, at løse nogle af de problemstillinger, der kan opstå i skolen eller daginstitutionen, når et barn ikke har det godt.

Der er samfundsmæssigt et forstærket fokus på familie og forældreskab og på at anbefale både professionelle og forældre at være opmærksomme på forebyggelse af risici for børn. Det er ikke altid, at det er særlig konkret, hvad de risici - der skal forebygges - består af andet end, at noget kan gå galt. Ofte bliver samarbejdet mellem professionelle og forældre set som en del af svaret på at reducere risici, såfremt de følger en række råd, anbefalinger og metoder. Dette kan for professionelle og forældre resultere i et overvældende fokus på, at de forventes at foregribe risici, inden de overhovedet opstår (Harrits & Møller, 2016, s. 10). Der er samtidig mindre fokus på det pres, som der knytter sig hertil for professionelle og forældre, når der er børn, som rent faktisk får det svært. Når børns liv berøres af noget af det, der ses som risici, opstår der både i hjemmet, barnets skole eller daginstitution ofte en vis tumult i den forstand, at det skaber brud på idealer og normer for, hvad der ses som det gode samarbejde, hvordan et barn forventes at have det, og i den daglige orden for de liv, som familier og børn lever. På tværs af skole og daginstitution er der forældre, der gør sig erfaringer med at have børn, som har det svært. Selvom der er forskelle mellem de to institutionelle arenaer deler forældrene det vilkår, at skulle samarbejde med professionelle om at støtte barnet i at få en bedre hverdag.

Forskningsspørgsmålene for projektet lyder således:

Hvilke muligheder og barrierer er der for at etablere et samarbejde, som forældre og professionelle oplever er til gavn for børnenes sociale trivsel og udvikling?

Hvordan skabes et samarbejde, når forældre og professionelle er udfordret i at få og opretholde kontakt med hinanden om børns sociale trivsel?

Fokus i rapporten er især afgrænset til forældres og professionelles samarbejde om børns sociale trivsel, og hvad der er på spil for dem, når børn mistrives. Dette sættes i relation til, hvilke perspektiver et udvalg af professionelle og forældre, når det kommer til spørgsmål om trivsel, og dette sættes også i relation til temaerne: Børnenes fællesskaber, mobning og marginaliserende gruppedynamikker, og som en del heraf betydningen af børns sprog for deres deltagelse i de daglige miljøer og

fællesskaber². Herigennem bliver forældres og professionelles oplevede barrierer og handlemuligheder i samarbejder om børns trivsel undersøgt og analyseret. Det vil sige hvilke rammer, situationer og omstændigheder, som professionelle og forældre finder gør det muligt at samarbejde om, hvordan børn har det i deres hverdag, og gøre noget når de ikke har det godt, og hvilke forhold der vanskeliggør dette.

Hvad professionelle og forældre finder, de bør gøre i forhold til børn, og hvad de forventer sig af andre og hinanden, tager sig forskelligt ud afhængigt af kontekst, værdier og omstændigheder. Pædagogisk praksis omfatter ikke sikker viden og løsninger (Biesta, 2009, s. 36). Når børn har det svært midlertidigt eller langvarigt, er der ikke uden videre en enkel løsning at gribe til, snarere er der tale om 'en prøven sig frem' og at gentage flere og forskellige forsøg. Her kan tvivl være en vigtig del af professionelles og forældres handlerepertoire. Tvivl som pædagogisk begreb henviser til det at vide, at man ikke ved alt (Johannesen, 2013, s. 13). Det ikke er det samme som ikke at vide, men henviser til at kunne stille sig åben overfor det uforudsigelige i sociale relationer, samspil og møder i en given praksis og situation. Tillid er nødvendig, når de involverede ikke ved, hvad der vil ske, samtidig med at tillid netop kan blive hårdt prøvet under de omstændigheder. Der er forældre, der i forhold til børnenes trivsel ikke har tæt kontakt med professionelle fra skole eller daginstitution, og som i stedet opsøger anden sparring, eller forældre som kombinerer en kontakt med skole og daginstitution med anden sparring. Vi belyser hvor og hos hvem forældrene opsøger denne sparring.

Det kulturelt selvfølgeliggjorte samarbejde i daginstitution og skole

Der er en kulturel selvfølgelighed forbundet med forældresamarbejde, idet organiseringer for samarbejdet i skoler og daginstitutioner følger nogenlunde samme rytmer. Der er i skolen og daginstitutionen indenfor et år typisk følgende: Forældremøder, sociale arrangementer for børn og deres familier, individuelle forældre-samtaler, kollektive møder for forældre og digitale platforme til daglig kommunikation (Akselvoll 2015, 2016; Dannesboe, Ravn, Kryger & Palludan, 2012). Det er også det, der i daglig, pædagogisk tale ind imellem bliver kaldt for et "årshjul" for forældresamarbejdet, og som omfatter årets tilbagevendende begivenheder. I

² Forskningsprojektet er med bevilling fra Mary fonden (jf. rapportens side 4). Da forskningsprojektet danner afsæt for Mary Fonden til videre udvikling af fondens egne programmer og indsatsområder falder udvælgelsen af de tre temaer i relation til trivsel indenfor disse. Det er temaer, der er åben for undersøgelse fx forventes professionelle og forældre ikke at have bestemte udsagn om disse temaer, ligesom at andre problemstillinger, der dukker op i det empiriske materiale og kalder på analyse for at kunne belyse de nævnte temaer, medtages. At der er fokus på de voksnes perspektiver på nævnte temaer er alene et spørgsmål om projektets afgrænsning og er ikke udtryk for at børns egne perspektiver ikke er vigtige.

skoler kan også være lokalt udarbejdet 'principper for forældrebestyrelse', 'principper for kommunikation og kontakt mellem skole og forældre' og for 'trivselsforældre', og i daginstitutioner kan der være udformet informationsmateriale til alle forældre om tilsvarende. I takt med barndommen er blevet institutionaliseret er forældreskab også blevet det, om end det sidste ikke er ligeså belyst som det første. De institutionelle ordener og daglige rytmer samt skriftligt og mundtlig overleverede principper afspejler værdier og normer for, hvilke samarbejds- og kontaktflader som professionelle og forældre forventes at have med hinanden, og hvad de forventes at gøre, når de er i kontakt. I rapporten gives et indblik i, hvordan forældre oplever, hvad der sker i samarbejder, når de kulturelt selvfølgeliggjorte ordener og rytmer udfordres af, deres børn har det svært.

Forskellige, skiftende politiske og institutionelle rammer har betydning for, hvilke relationer og forbindelser mellem hjem, skole og/ daginstitution der muliggøres, og de idealer og de praksisser for professionelles og forældres samarbejde der udvikler sig (Schmidt, 2021, 2020, 2014; Højholt et al., 2005). Der er eksempelvis forskel på tidligere forsøg på demokratisering af skolen og daginstitutionen med fokus på at gøre forældres stemmer og indflydelse gældende, og så at vægte at forældre igennem partnerskab og vejledning skal involveres mere i, hvad børnene behøver at lære i hjemmet og ikke kun i skolen og daginstitutionen (Ravn, 2008; Kryger Palludan, Ravn, Winther 2008; Schmidt, 2017). De kontaktflader og -former der udvikler sig over tid mellem daginstitution, skole og hjem varierer, ligesom de former for samarbejde professionelle og forældre forventes at indgå i med hinanden gør det. I en tid hvor, der er vægt på idealer om partnerskab og dialog med vægt på at opnå konsensus, kan det udfordre at have blik for, at professionelle og forældre kan have forskellige erfaringer og perspektiver om, hvad der er brug for at støtte op om børns sociale deltagelse i de forskellige sfærer. Hvis godt samarbejde sættes synonymt med at undgå konflikter kan det dog hindre et samarbejde om det, der reelt er svært (Marschall, 2019, s. 75). Konfliktsuelle forhandlinger, om hvad der muligheder og udfordringer i samarbejdet og kontakten, rummer set i det perspektiv ikke kun noget farefuldt eller truende, men også noget der potentielt kan være produktivt i forhold til skabe andre rammer for børnene i hverdagen (Højholt & Kousholt, 2018, s. 80).

Der er i pædagogiske institutioner som skolen og daginstitutionen en del voksen bestræbelser på at opretholde orden, der med mange voksne og børn samme sted hurtigt kan komme til at handle om at få den institutionelle hverdag til at fungere og hænge sammen. Der er daglige rytmer og orden: børns egen garderobe, rytmer for måder for børn og voksne at ankomme og tage af sted igen, bestemte rammesætninger for fx frokost og måltider, lektioner og frikvarterer, børnegrupper og fri

leg. Dette afspejler bestræbelser på at skabe sammenhæng mellem personer, hensyn og steder og samtidig at afgrænse sig fra det, der forstyrrer den sammenhæng (Andersen & Kampmann, 1996). Pædagogiske institutioner er noget, der fungerer som ramme for børns og voksnes samværsformer, tanker, følelser og oplevelser mv. I en sociologisk optik forekommer følelser hvor som helst i samfundet og som en bestanddel af alle menneskers hverdagsliv store som små (Glavind & Jacobsen, 2017, 16). Samfundet – herunder pædagogiske institutioner – omfatter en mængde følelser og kollektive stemninger, værdier og normer, som også berører den enkelte og er med til at forme deres liv.

I pædagogisk forskning er belyst, hvordan institutioner bliver medproducerende af, hvad der ses som den 'rigtige' pædagog, den 'gode' forældre og det 'normale' barn der er institutionsparat (fx Alasuutari, Kelle & Knauf, 2020; Plum & Schmidt, 2020). I skolen og daginstitutionen forventes det eksempelvis, at barnet sætter pris på de pædagogiske og sociale aktiviteter, det skal indgå i, at det tillidsfuldt interagerer med voksne ved fx reagere på deres henvendelser, spørgsmål og anvisninger, dog uden at være (for) afhængige af dem, dvs. de forventes selv at henvende sig til en voksen, hvis de har brug for hjælp. Det er idealer, som virker ind på, de liv der leves, samtidig med de ikke entydigt former børns, forældres og pædagogers tanker, ageren og meningskabelse. Der er eksempelvis blandt forældre dukket modkategorier op såsom 'det særligt sensitive barn'³ og 'det følsomme barn', som de søger som forklaringsramme for, hvorfor det, der forventes i skolen eller daginstitutionen, ikke altid kan modsvares af barnet. De søger således forklaringen i og hos barnet, fremfor fx i forhold til de miljøer barnet er i.

Familien er en dynamisk form, der både bliver til gennem kulturelle normer, værdier og samfundsmæssige institutioner samt medlemmernes egne samspil. En "almindelig" hverdag for familier og børn i hjemmet er indlejret i andre, institutionelle kontekster. For forældrene er børnenes hverdag i deres skole og daginstitution forbundet med en lang række aktiviteter, som de forsøger at støtte dem i dagligt. Forældre bruger således en del tid og energi på at tilrettelægge familielivet efter børnenes hverdag i skolen og daginstitutionen fx i form af daglige informationer og overleveringer, at få styr på madpakke, overtøj og tasker, at hjælpe med lektier. Tilsvarende forventes forældre at være i samtaler med andre forældre og forholde sig til venskaber og konflikter i børnegruppen etc. (Røn Larsen et al., 2014, s. 16). Det er ofte noget, som forældre dagligt lægger deres kræfter i, og som der ikke nødvendigvis altid er synlige for lærere, pædagoger og andet personale, fordi en

³ Barbara Hoff Esbjørn et al. (2016) har indenfor psykologi som videnskabelig disciplin kritisk undersøgt og diskuteret retningen og begrebet om særligt sensitive børn.

del af den foregår i hjemmet (Dannesboe, Ravn, Kryger & Palludan, 2012). Forældre spørger omvendt også lærere og pædagoger om fx at få daglige beskeder og se fotos og videoer af det, der foregår i skolen eller daginstitutionen. Ud fra det prøver forældre at skabe sig en fornemmelse af, hvordan barnets dag har været. Det, som lærere og pædagoger fortæller om barnets dag, kan også virke ind på, hvad de gør sammen med barnet resten af dagen. På den måde griber andre institutioner ubemærket ind i de måder, familielivet leves på, og er med til at rammesætte vilkårene for forældre og børns hverdag, også når de befinder sig udenfor disse arenaer.

I denne rapport søges belyst og diskuteret professionelles og forældres oplevelser af samarbejdet indenfor de institutionelle rammer, når børn har det svært, og når de voksne er udfordret i at få eller have kontakt med hinanden. Det gælder både, hvordan de oplever de daglige begivenheder, som i institutionslivet har status som forældresamarbejde, og de mere ubemærkede og sansede oplevelser af situationer og hændelser i hverdagslivet, som ikke nødvendigvis har denne status for de involverede selv, men som stadig har betydning herfor (Dannesboe, Ravn, Kryger & Palludan, 2012, s. 131). Der kan være en tendens til at naturliggøre institutioner og institutionsliv, og at regne med at børn og forældre indordner sig de daglige rammer, der er for de liv, der her udfoldes. Institutioner og institutionsliv er imidlertid en samfundsmæssig og kulturel specifik form for tilværelse og er således alt muligt andet end selvfølgeligt. Når et samarbejde mellem professionelle og forældre ikke glider lige så naturliggjort som andre, eller børn har det svært, bliver det ofte betragtet som ualmindeligt, bekymringsvækkende eller afvigende. Det er imidlertid stadig familier, der er tilknyttet det 'almene' pædagogiske system; daginstitution, folkeskole, fri grundskole, gruppeordning, en ressourceplads eller som har skolevægning fra netop det system, de er tiltænkt at være tilknyttet (og som evt. ikke stilles et alternativ udenfor hjemmet). Det er familie og børneliv, hvor en del af deres hverdagsliv udfoldes i nævnte institutioner, og i den betydning er de en helt almindelig del af institutionerne, også selvom det er svært.

Det er samtidig børn og forældre, der på trods de er i skolen og daginstitutionen kan komme til at befinde sig i et grænseland/mellemland mellem det socialpædagogiske og almenpædagogiske. I skolens og daginstitutionens sociale landskab er der forældre og børn, der omfattes af spørgsmål om, hvad der falder indenfor 'det normale', og hvad der falder udenfor. De samfundsmæssige og kulturelle forestillinger, der omgiver skolen og daginstitutionen om den ideelle forældre eller det rigtige barn, kan ind imellem vanskeliggøre at få øje på de forskelligartede familie- og børneliv, der leves, og skabe udfordringer for de forældre og børn, der ikke lever op til de forestillinger. Dette kan også vedrøre spørgsmål om barnet "hører til" i

skolen eller daginstitutionen, og en væsentlig del af at børn kan have det svært, kan vedrøre de typer spørgsmål. I den daglige orden og rytmer sker det således, at der er forældre og/ børn, som "stikker ud fra mængden" eller "ikke passer ind", dvs. at de afviger fra, hvad der institutionelt forventes på den ene eller anden måde. Men selvom en forælder eller et barn har det svært indenfor skolens eller daginstitutionens hverdagsrammer, er de stadig deltagere i den forstand, at de er til stede i institutionerne (eller er fraværende fra, hvor de var tiltænkt en plads). Det er også børn, der selv kan være udfordret af ikke at leve op til den kulturelle norm, der ofte er sat om, at de bør trives i skolen eller daginstitutionen. Hvor det fx kan opleve det som, at det er dem, der er noget galt med, hvis de ikke gør det, og ikke selve normen om, hvordan man har det godt.

Trivsel - at have det godt som barn

Der er i dag fokus på trivsel fra politisk hold og med forskellige dagsordner om, hvad trivsel er, kan og bør være for børn. Der sker eksempelvis nationale, kommunale og lokale målinger af børns trivsel, og det enkeltes barns trivsel er også noget, der forsøges målt. Trivsel er i den forstand blevet et politiseret og institutionaliseret felt (Sointu, 2004), og der er peget på, at det ligefrem i målinger kan blive et tyranni (Simovska & Kousholt, 2021). Indenfor børneområdet ses tendenser til et skift i fokus på "child welfare" til også at have fokus på "child well-being" (Ben-Arieh, 2010). Når børn er helt små, er der en tendens til, at deres trivsel først og fremmest beskrives på baggrund af forældres og professionelles vurderinger af deres følelsesudtryk og livsomstændigheder (Ben-Arieh & Frønes, 2011). Først når børn bliver større, spørges de selv om deres trivsel, om end det er muligt at få indsigt i mindre børns perspektiver på, om de har det godt (Rasmussen, Chirimi, Juhl & Gitz-Johansen, 2019). Der er efterhånden udviklet en del familie- og forældreprogrammer, der arbejder med at frembringe målbare indikatorer for sammenhænge mellem forældreinvolvering og graden af fx virkning i forhold til børns trivsel samt udvikling (Dyssegaard & Egelund, 2016). Samtidig er der anden forskning, der belyser, der ikke nødvendigvis altid er en almengyldig definition på at trives for alle børn (Lind, 2019). I denne rapport forstås trivsel som et mangetydigt, dynamisk og socialt fænomen. Det sætter forældre, pædagoger, og lærere overfor til daglig, at skulle håndtere mange muligheder og dilemmaer både i forhold til børnene og indbyrdes i deres samarbejde om dem.

Trivsel omfatter ikke kun enkelte børn, men er også forbundet til eksempelvis de professionelle arbejdsbetingelser (Lind, 2019, s. 154), familiens livsvilkår og børns opvækstvilkår (Grumløse, 2019) og de børnefællesskaber og fysiske miljøer, som børnene er en del af (Kirkeby, Gammelby & Elle, 2013). Professionelle og forældre kan også have forskellige idealer og syn på, hvordan trivsel "ser ud" – dvs. på hvilke

måder det kommer til udtryk, om børn trives og udvikler sig, og hvad deres opgaver er i den henseende. Det er ikke kun mellem professionelle og forældre, at der kan være forskellige syn på det, det kan der også være professionelle imellem. Forståelser af trivsel ændrer sig over tid, og fremherskende forståelser af, hvornår børn har det godt er ofte influeret af de aktører, der vil noget med børnene (Grumløse 2019, s. 35). Det skifter historisk set, om børns trivsel ses overvejende som et anliggende for familien som en privatsfære, eller som et offentligt anliggende, der kalder på politisk og samfundsmæssige rammesætninger af familiers og børns hverdagsliv⁴ og mulig indblanding (Grumløse, 2019, s. 36). Der kan også være forskel i, om professionelle og forældre er optaget af, hvorledes barnet kan blive et menneske, der lever et godt liv, og om de processer, faktorer og mekanismer, de forventer, forebygger og skaber trivsel på sigt og/ eller om de er optaget af, hvordan barnet har det her og nu (Lind, 2019, s. 57). I vores rapport ses i den optik den lille og lokale kontekst for den enkeltes levede liv i hverdagen som tæt forbundet med den helt store kontekst af sociale og politiske forhold, der begge spiller sammen. Dette omfatter på hvilke måder forskelligartede relationer mellem hjem, daginstitution og skole former sig, når der er børn, som har det svært, og hvorledes forældre og professionelle fra et hverdagslivsperspektiv oplever kontakten og samarbejdet herom. Dette indebærer, hvad de forsøger at gøre sammen og hver for sig indenfor de vilkår, kontekster og situationer, som de er i.

Et fokus på trivsel er ofte en del af et fokus på tidlig indsats og forebyggelse, som igen er under indflydelse fra den del af det sundhedsfaglige felt, som ser trivsel som et målbart og objektivt fænomen. Trivsel forstås fx i trivselsskemaer som led i tidlig opsporing og som en tilstand hos det enkelte barn, der kan indkredses, måles og vurderes ud fra overordnede indikatorer. Dette omfatter i skemaerne et fokus på, hvordan bekymringsvækkende børn tidligt kan opspores fx ved at kategorisere alle børns trivsel ud fra om de er grøn, gul eller rød (Houmøller, 2018, s. 56). De indikatorer, der måles ud fra, kan tage sig ud, som om de er neutrale, men de indgår i og former politik, og det, der måles, afspejler mere en historisk og kulturel betinget ide om børns trivsel, end det vurderer givne realiteter (Ben-Arieh & Frønes, 2011, s. 462). Trivsel er et begreb, hvor der i videnskabelige idealer ofte trækkes en skillelinje mellem det som henholdsvis et subjektivt og objektivt fænomen. Når trivsel forstås som et objektivt fænomen, henviser det ofte til at forsøge at måle

⁴ Spørgsmål om børns trivsel går som Sine Grumløse (2019) har belyst – og her stærkt forenklet gengivet - helt tilbage til fattighjælp (1522), fabrikslove (1873) til Børneloven (1905). Dengang handlede det især om nogle børn var truet på deres 've og vel' i forhold til sikre relationer og fysiske rammer for børnene og som en respons på uhensigtsmæssige og ulige forhold i børns liv. Senere i det 20 århundrede især fra 1960'erne og fremefter bliver alle børn set som samfundets ansvar og ikke kun børn, der lever under bekymringsvækkende forhold. Forældre sættes i 1990erne overfor forventninger om, at de er reflekusive i forhold til at organisere hverdagen på bestemte måder, der tilgodeser netop deres børn, og i 2000'erne dukker ord som forældreevne og forældrekompetence op.

trivsel i forhold til faktorer som socio-økonomiske forhold, levevilkår og uddannelse mv. Ved trivsel som et subjektivt fænomen er fokus imidlertid mere på individets oplevelse af trivsel. Det sidste kan være i forhold til spørgsmål om den enkelte oplever meningsfuldhed i et livsperspektiv, eller hvordan den enkelte oplever at have det her og nu (Thingstrup & Marschall, 2019, s. 23). Hvor fokus på trivsel som objektivt fænomen har været kritiseret for at underkende menneskers egne og forskelligartede forståelser af, hvori et godt liv består, har et syn på trivsel som subjektivt fænomen været kritiseret for at være for fokuseret på flygtige oplevelser (Ibid., s. 23-24). Denne skelnen mellem trivsel som hhv. subjektiv og objektiv er samtidig svær at opretholde, og ofte vil begge syn være til stede i en vis udstrækning.

Denne rapport trækker primært på en tredje tilgang til trivsel som et socialt fænomen, som noget der skabes *mellem* mennesker, og som er kontekstuelt forankret (Thanggaard, 2014; Lind, 2019, s. 56; Thingstrup & Marschall, 2019, s. 24). Trivsel anskuer vi således som et dynamisk fænomen, som må forstås i relation til børns sociale og kulturelle miljø, som de deltager og indgår i, og den enkelte forstås således ikke som et uafhængigt og målbart subjekt (Taguchi & Palmer, 2013, s. 675). Børns trivsel kan således se ganske forskellig ud, afhængigt af, hvem der ser og oplever barnet, og i hvilke kontekster de gør det (Marschall, 2019, s. 81). Hermed ses trivsel som en socialt erfaret proces, som er fleksibel og foranderlig og ikke alene som noget, der finder sted i den enkelte. Hvornår det enkelte barn har det godt, eller ikke har det godt afhænger set i den optik af den specifikke kontekst, vilkår og situation som det er i. Dette omfatter, hvad forældre og professionelle fortæller om, hvad relationer og interaktioner med andre institutioner, mennesker og karakteren af disse betyder for, hvordan barnet har det. Professionelle og forældre ses indenfor en sådan anskuelse som meningsskabende og fortolkende, dvs. at deres forståelse af verden, deres samarbejder og sig selv ses som noget, der har betydning for, hvordan de oplever, at familien og barnet har det, og denne forståelse må ses i sammenhæng med sted, tid og sprog. Herunder at familien og barnets trivsel må forstås og indkredses med henvisning til deres liv i relation til et bredere socialt liv, og de relationer der dannes med øvrige institutioner og sfære.

Hermed er det de voksnes perspektiver på børnenes velbefindende – hvordan de har det – som der er omdrejningspunktet i rapporten. Der er andre vigtige studier af børnenes egne perspektiver på, hvad der betyder noget for dem i deres hverdag, og for hvordan de har det i den hverdag (Rasmussen, Chirimi, Juhl & Gitz-Johansen, 2019). At børneperspektivet ikke er medtaget i denne rapport er ikke det

samme som, at det ikke er væsentligt⁵. Børn udtrykker, hvordan de har det igennem kropslige, mimetiske udtryk og det sproglige og stemningsmæssige. Når børn bevæger sig mellem arenaer lærer og opdager de, hvad de kan det ene sted, men måske ikke kan gøre det andet sted. I skolen og daginstitutionen gør de sig erfaringer med at begå sig sammen med andre voksne end alene deres forældre. Det at have det godt eller svært er en foranderlig og ikke særlig konstant tilstand (Ibid. 2019, s. 13). Hvad børn trives i, hvornår de gør det, og hvordan er ikke almenlydig. Dette må ses i sammenhæng med børns fortrolighed med det sted og de voksne, der omgiver dem, og om de kan modsvare, de forventninger der ligger til dem indenfor de rammer. Det varierer, hvordan børn har det, når de forsøger at begå sig i skolen og daginstitutionens univers sammen med voksne og andre børn. Hvis børnene ikke har det godt - enten i skolen, daginstitutionen eller hjemme - er der en del forhold i deres liv, som kan blive berørt.

Muligheder og barrierer i professionelles og forældres samarbejde, når børn har det svært

Der er i dansk kontekst en lang tradition for samordning og relationer mellem familie, daginstitution og skole, og som omfatter et møde mellem forældre og professionelle (Bach, Dannesboe & Kjær 2018; Røn Larsen, 2005, 2011). Det er i daglig tale også ofte i skole og daginstitutioner omtalt som forældresamarbejde. Professionelles og forældres samarbejde er både præget af formelle og mere uformelle former (Plum & Schmidt 2020; Schmidt 2017, 2014). Vi belyser og analyserer i rapporten, hvordan forældre og professionelle oplever: både det der i praksis har status af et formelt samarbejde i skole, daginstitution og/ hjem, og de mere uformelle, daglige hændelser der ikke nødvendigvis har det, men som virker ind på deres oplevelse af samarbejdet. Vi inviterer i rapporten således til en empirinær indsigt i en række af de muligheder og barrierer, som forældre og professionelle oplever, der er i forhold til at etablere et samarbejde, som er til gavn for børn, og når de er udfordret i at få og opretholde kontakt med hinanden. Herigennem giver vi bud på begreber, handle- og analysemåder at tænke og arbejde videre med.

Der er policy for både skole, daginstitution og familie, som kan omfatte transnationale og nationale reformer og love, og som udgør de "store politikker", mens lokalt udarbejdede pjecer og retningslinjer udgør "små politikker", og som aktører også

⁵ Professionelles og forældres samarbejde har forskellige betydninger for børn. Der er en tendens til, at børnene som sociale aktører overses, og i stedet ses de som nogle, der har brug for voksen styring, og som dermed ikke så ofte får deres perspektiver i samarbejdet repræsenteret. Børns perspektiver på relationer mellem daginstitution, hjem og skole er forskningsmæssigt vigtige at få belyst og særligt taget i betragtning af, at hverdagen kan blive domineret af voksnes bestræbelser på at leve op til de mange krav og forventninger på området. Der er forskning og andre studier, som har undersøgt børneperspektiver på dels relationen mellem daginstitution, hjem eller skole og voksne (fx Kousholt, 2005; Børnerådet, 2011), dels overgangen mellem daginstitution, skole og hjem (fx Winther-Lindqvist 2013, s. 4).

er medskabende af (Schmidt 2021, 2020). Der bliver i policy og praksis for både skole og daginstitution i dansk kontekst ofte skelnet mellem formelt og uformelt samarbejde med forældre. Det formelle samarbejde henviser til fx forældres bestyrelsesarbejde (Folkeskoleloven LBK nr. 1887 af 1/10 2021, § 42, 43,44; Dagtilbudsloven LBK nr. 1912 af 06/10/2021, §14, §15, §16). Det uformelle samarbejde henviser til det samarbejde, som foregår til daglig og som forventninger til forældre og børn om at "leve op" til skolens formål (LBK nr. 1887 af 1/10 2021, §2 stk. 3).

Det som professionelle og forældre i skolen og daginstitutionen gør, siger og tænker må ses i sammenhæng med de policy, sociale organiseringer og styringsrelationer, der omgiver dem. Professionelle og forældre bliver ud over lovgivning fx mødt på forskellig vis af krav om brug af metoder, at have møder med hinanden og tekstliggøre barnet til andre institutioner (fx ved skolestart eller en bekymring der leder til en underretning). Det, der sker mellem forældre og professionelle om et barn, der har det svært, kan således også foregå med forbindelse til noget, der omfatter andre institutioner, sker på andre tidspunkter og med andre mennesker. Det har også eksempelvis indflydelse på, hvad de professionelle ser, når de er bekymret for en familie og/ et barn, hvordan de forstår det, de ser, og hvad de stiller op med det, og hvordan forældrene oplever dette. Det er også flettet sammen med følelser, teoretisk viden og relationel praksis om fx: hvad god trivsel er og hvad 'normal' udvikling for børn omfatter, hvad der er til samfundets gode, hvad noget koster samfundet, hvad der er godt forældreskab, og hvad der er de bedste opvækstvilkår (Buus, 2020; Nilsen 2017, s. 24).

Der kan internationalt og nationalt i forhold til forskning om forældresamarbejde omkring børn der har særlige behov grovkornet optegnet skelnes mellem anglo-amerikanske traditioner for evidens-orienterede forældreprogrammer (parenting programs) og en mere deltagerorienteret og processuel tilgang (se Røn Larsen et al., 2014, s. 46-47). Disse traditioner afspejler forskellige positioner og samarbejdsrelationer, som i praksis sjældent ses i rendyrket form, men blander sig sammen og også inkluderer andre rationaler. Det er især i forhold til de forældre og børn, der ikke falder direkte ind i skolens eller daginstitutionens selvfølgelige dagsordener og forventninger til dem. Den første tilgang ser forældrene som nogle, der skal og bør ændre deres forældreskab - dvs. de tilgange, strategier og måder de er forældre på, og som ofte omfatter vejledning og træning. I dansk kontekst ses det fx i tendenser indenfor skoleområdet som fx familieklasser og forældrekurser og som familiegrupper⁶ indenfor daginstitutionens område, om end det sidste endnu ikke er

⁶ Århus kommune har eksempelvis Familiegrupper i daginstitutioner (0- 6 år): <https://www.aarhus.dk/borger/personlig-hjaelp-og-stoette/er-du-bekymret-for-dit-eller-et-andet-barns-trivsel/familiegrupper-i-dagtilbud/>

så udbredt. Den anden tilgang lægger mere op til at professionelle samordner indsatser for det enkelte barn eller børnegruppen med forældres viden. Det vil sige fokus er mere på gensidige deltagerprocesser, hvor forældrenes perspektiver på børnenes og deres samlede livssituation indgår i at udforske, hvad der kan være afsæt for at tilrettelægge indsatser.

I dansk kontekst er ud fra evidensbaserede idealer foretaget fx forsknings- og litteraturkortlægning om sociale indsatser og programmer, der rettet mod 'udsatte' forældre og børn i skole og daginstitution, og som omfatter værktøjskasser og handleanvisninger formuleret *for dem* (Dyssegaard & Egelund, 2016; Jensen et al., 2016, 2017). Set indenfor rammerne af skolen og/ daginstitutionen omfatter det ofte de forældre og børn, hvor der er en bekymring for, hvordan børnene trives, lærer og udvikler sig, og en opmærksomhed på hvorledes forældrene agerer i samspil med deres børn herom. Professionelle forventes her ikke kun at være eksperter i børn, men også i forældreskab. I forlængelse af policy og ministerielle initiativer omkring forsøg med "målrettede sociale indsatser i dagtilbud" er også foretaget afdækning af kommunale praksisser for samarbejde mellem dagtilbud, forældre, sundhedspleje, pædagogisk psykologisk rådgivning, socialrådgivere og frivillige på området (jf. VIVE's kortlægning: Lindeberg, Flarup, Strandby & Larsen, 2018). Temaer for denne form for kortlægninger, programmer og afdækninger spænder over eksempelvis: Tværfaglige samarbejder, programbaseret forældreinvolvering, forældrepartnerskab, forældretræning, organisatorisk og økonomisk perspektiv på forebyggelse af visitation til specialområdet og støttende aktiviteter for børn.

Disse kortlægninger sker typisk ud fra bestemte policy og forskningsmæssige idealer om, at viden er målbart ud fra bestemte parameter såsom om, hvorvidt programmer og indsatser er evalueret og dokumenteret via effektstudier, hvad der er virkningsfuldt, og hvad der overførbart på tværs af kontekster. I det afspejles typisk et bestemt videnskabeligt ideal om, der er kausale årsags-virkningsforhold mellem en specifik indsats og et bestemt udbytte, og dermed er andre parameter udeladt eller nedtonet (Dahler-Larsen, 2015). Men selv i kortlægning af evidensorienterede programmer og afdækninger af viden er der også eksempler på, at der er lagt vægt på, at hvad der er virkningsfuldt ikke er helt entydigt. Altså at kompleksiteten i feltet omkring familier og børn, der er udfordret, kalder på, at ikke én specifik indsats kan udbredes, men at det er nødvendigt med flere forskellige indsatser (Jensen, Petersen & Wind, 2015, s. 70).

De metodologiske tilgange og inspirationer i denne rapport adskiller sig fra de evidensorienterede tilgange ved at belyse helt tæt på forældre fra varierende kontekster, og hvordan de oplever, de former for daglige mikro-praksisser de indgår i, og hvad de betyder for barnet og de konkrete problemstillinger de står i deres liv. Der er i relationer mellem familien, skolen og/ daginstitutionen også andre former for tilbud og indsatser for familier og børn, som har det svært, som ikke følger faste programmer og metoder. Det ses fx i de tilbagevendende samtaler og kontaktforsøg mellem professionelle og forældre om barnets trivsel og hverdag. Det kan eksempelvis ske, når en lærer eller pædagog tager en forælder til side for fortælle og spørge ind til, hvordan barnet og de har det, når en forælder skriver på aula eller forsøger at ringe til læreren eller pædagogen eller ved, at der holdes flere, fælles møder end det, der ellers gøres. Det kan også ske, at pædagoger, lærere og/ eller forældre finder, der er brug for andre professionelle, eller at forældrene inddrager en bisidder til møderne og opsøger andre personer. Det er forældres og professionelles oplevelser af disse typer "brogede" sammenhænge, som denne rapport belyser. Pointen er ikke her, at det er praksissammenhænge, som der bør ensrettes eller gives en særlig opskrift for, derimod at der er brug for kontekstnært at forstå og tilnærme sig de problemstillinger.

Der kan være en tendens til forskningsmæssigt kritisk at fremhæve, hvordan der i forhold til policy og styringstendenser sker en standardisering og normalisering af børn og forældre ved at professionelle hele tiden sættes overfor at skulle bekymre sig om og opdage risici og det afvigende. Men der er samtidig i professionelles og forældres levede hverdagsliv også modsatrettede bevægelser, hvor der er en orientering mod 'mangfoldighed' og forhandlinger, som forsøger i en vis udstrækning at omfavne afvigelser og udvide rammerne for, hvad der ses som det 'normale' (Nilsen 2017, s. 11, 24, 61). Det sidste referer også til, der kan være forskellige forventninger og vurderinger overfor forskellige forældre og børn, og at nogle kategorier af forældre eller børn søges forklaret som legitimt anderledes, mens andre stadig ikke bliver set sådan. Samtidig er et ideal om det glade og afstemte barn ofte dominerende (Koch, 2012, s. 2). Hvis noget omkring børn udvikler sig svært, børn selv ikke har det godt, eller opfører sig på måder, der ses som u hensigtsmæssige, kan der institutionelt være en tendens til at rette et fokus på, at problemets kerne og løsning må findes i de enkelte familier eller i børn som individer. Dette overser imidlertid den tætte forbundethed, der er mellem familier og de arenaer, som børn i øvrigt opholder sig i. Det der sker det ene sted har ofte betydning for, hvad der sker det andet sted og omvendt (Forsberg, 2009).

Der er således ikke et ukendt fænomen, at der børn, der både langvarigt og midlertidigt ikke har det godt i skolen, daginstitutionen og/ hjemme, og professionelle og

forældre der oplever, at det er svært at etablere og opretholde kontakt med hinanden om det. Det følger ofte nogle bestemte spørgsmål i policy, i hverdagsforståelser og i institutionelle logikker: Hvad er der galt med skolen? Daginstitutionen? Familien? Eller barnet? Hvor mange børn drejer det sig om og kan det nu være så slemt, hvis det er et mindretal? Og 'ødelægger' de børn det egentlig for de andre børn? Ønsket her er at dreje på de former for spørgemåder og i stedet spørge set fra andre steder og vinkler. Det vil sige, hvad vi kan vide om det flerfacetteret fænomen på mere aktør- og kontekstnære måder; som de opleves i skiftende situationer og under foranderlige omstændigheder, og på hvilke måder der kan udvikles nye forståelser af, hvad det er, der foregår i vanskelige og indviklede praksisser, som forældre og professionelle oplever dem.

Rapportens opbygning

Rapporten stiller skarpt på de relationer der er mellem daginstitution, hjem og skole, som forældre og professionelle oplever dem, når de er i daglig samarbejde og kontakt. Vi har i denne indledning præsenteret de teoretiske hovedinspirationer for selve rapporten og hvilket genstandsfelt, som der er konstrueret for nærmere undersøgelse. Efter indledningen fremlægges projektets metodologi om, hvordan rapportens empiri er frembragt og analysestrategier heraf. I rapportens første del og anden del udfolder vi selve analyserne af, og hvilke nærmere analytiske kategorier, der er etableret som en integreret del af selve fremstillingen. I starten af rapporten er et resumé, som opsummer de primære analytiske fund og konklusioner og de principielle problemstillinger og spørgsmål, som dette rejser.

Rapportens analyser består af to hoveddele:

I rapportens første del belyser vi, hvordan forskellige forældre oplever deres muligheder i samarbejder med professionelle om børnenes sociale trivsel i skole, hjem og/ daginstitution, og hvilke barrierer de støder ind i. Dette omfatter især forældre, hvor hjem, skole og/ daginstitution er udfordret i at få og have kontakt med hinanden, og hvad der er på spil for dem, når deres børn mistrives. Her gives indblik i, hvad forældrene forsøger at gøre, når de oplever, at skole og/ daginstitution er svære at have kontakt med, og når de afsøger muligheder for, hvordan deres barn kan få og have det bedre i deres daglige rammer. Det første kapitel tematiserer således tillid og mistillid i relationer mellem skolen, hjemmet og/ daginstitutionen, og det tumultariske der kan opstå rundt om og i familien, når et barn ikke har det, som det forventes. Dette kapitel inddrager uddrag fra interviews med forældre på tværs af det empiriske materiale, og det er også her sociale forskelle mellem forældre diskuteres og betydningen af økonomisk knaphed blandt de interviewede for-

ældre belyses. Dernæst følger tre kapitler, der hver er baseret på etnografisk inspirerede tætte beskrivelser af tre til fire forskellige familier. Disse tætte etnografiske beskrivelser udgør empirimættede analyser af udvalgte familiers relationer og kontakt til skole og/ daginstitution, og hos hvilke andre institutioner de opsøger viden og sparring, eller af andre bliver forsøgt sat i forbindelse med. Der bliver her gået tæt på de problemstillinger, der optager forældrene i mødet med skolen og/ daginstitutionen og omkring deres barn. Kapitlerne fordeler sig på: a) De aspekter som forældre finder er vigtige for børns trivsel i skole, hjem og/ daginstitution, og de positioner de indtager, når deres børn har det svært. b) Hvordan forældrene i forhold til professionelle og andre forældre forstår hvad mobning og marginaliserende gruppedynamikker betyder for deres barn. c) Endelig belyses også, hvorledes forældre tillægger børnefællesskaber betydning i forhold til, hvordan deres barn har det, og hvorledes de arbejder for, at barnet får en legitim plads i de fællesskaber, og hvordan de oplever kontakten med andre forældre herom. Heraf fremgår også hvad sprog betyder for, hvordan forældrene oplever børnene, og de selv er en del af fællesskaber i skole, daginstitution og/ hjemme.

Rapportens anden del omfatter analyser af interviews med professionelle fra daginstitution, skole, socialfagligt og frivilligt felt. Det er professionelle, som indgår i relationer mellem skole, hjem og/ daginstitution, som omfatter daglig kontakt med forældre, som andre ellers anskuer som svære at få og opretholde kontakt med. Gennem denne del bliver belyst, hvad de gør for at skabe samarbejder med forældre, som andre finder det svært at få og opretholde kontakt med. Det går tæt på professionelles perspektiver på deres mikro-praksisser; både de der er kulturelt selvfølgeliggjorte, og de som de har gentænkt mht. at få og opretholde kontakt med forældre og børn. I disse kapitler belyser og diskuterer vi, hvad de professionelle finder er vigtigt i deres tillidsarbejde i forhold til forældre. Dette spænder over fx omsorgsopkald til familier, til besøg i familiernes hjem og til at forsøge at finde 'praktiske' løsninger for familier med knappe økonomiske ressourcer i forhold til børns tøj. I forhold til tematikkerne om trivsel, mobning og marginaliserende gruppedynamikker samt børnefællesskaber og sprog fortæller de professionelle om, hvordan de på møder med forældre forsøger at gentænke og skabe rum for forældreperspektiver og deres deltagelse. Derudover belyser og diskuterer vi, hvordan de arbejder med det sociale landskab i skolen og daginstitutionen i forhold til børn, og hvordan de i forhold til forældrearrangementer forsøger at gentænke de måder, hvorpå forældre er deltagere og har indflydelse derpå. En række dilemmaer og paradokser ved de gentænkte mikro-praksisser rejses og diskuteres undervejs.

De to dele giver til sammen indsigt i muligheder og barrierer i forældres og professionelles samarbejde om børns sociale trivsel, og hvad der er på spil for dem, når

børn ikke har det godt. Og hvad de stiller op, når de skal være i kontakt med hinanden derom. Del 1 og 2 kan således også for læsere med særlige tematiske interesser læses på kryds og tværs ved at springe frem og tilbage mellem kapitler for hhv. forældre perspektiver og professionelles perspektiver. Professionelle og studerende, der primært er interesseret i kapitler, der belyser forældre perspektiver kan især ved hvert tematisk kapitel gå til afsnittene "Tætte beskrivelser". Disse afsnit udgør empiri-mættede analyser af interviews med en række forskellige forældre om ovenfor nævnte.

Metodisk design

Forskningsprojektet er primært baseret på kvalitative interviews med forældre og sekundært med professionelle. Dette sker via semi-strukturerede etnografiske dybdeinterviews (Ehn & Löfgren, 2001; Gullestad, 1989), og dermed er fokus på forældre og professionelle som sociale aktører. Interviews er gennemført som interviews med samtale som metode (Tanggaard & Brinkmann, 2020; Halkier, 2020). Fokus er på de interviewedes beskrivelser af deres oplevede muligheder og barrierer i samarbejder og børnenes hverdag i skole, hjem og/ daginstitution, når de har det svært. Dette giver indblik i, hvorledes de interviewede oplever, hvad der er på spil, når børn har det svært og sætter deres oplevelser og erfaringer analytisk i centrum. Det vil sige, hvad de erfarer og oplever som meningsfulde situationer og hændelser og det modsatte. I interviews med forældre omfatter det også deres fortællinger og beskrivelser af, hvordan det er at være forældre til børn, der ikke har det, som det forventes. Fremfor fortællinger om forældre, søges der således også tilnærmet, hvordan forældre selv oplever, erfarer og forhandler de roller og opgaver, som de forsøges tildelt og selv forsøger at tildele andre.

Ved at gå på tværs i kontakt til forældre med børn både i skole og daginstitution arbejdes der ud fra at maksimere variationen i udvælgelsen (Francis, 2012, s. 377). Det gør det muligt at genkende og analysere tværgående tematikker for de interviewede forældre, der går igen som mønstre og brud på tværs af de pædagogiske institutioner; skolen og daginstitutionen som institutionelle felter og deres oplevelse af, hvad der skaber vanskeligheder i deres børns liv, trivsel og hverdag⁷. Der er blandt de interviewede forældre nogle, som har flere børn, som er fordelt på hhv. skole og daginstitution (0-6 år), mens andre forældres børn er enten i skolealderen, børnehave- eller vuggestuealder. En sådan spændevide i udvælgelse har dog også begrænsninger. Det er en gruppe af deltagere, som det ikke er særligt enkelt at generalisere om, og som derfor heller ikke har været formålet her. Der er således i analyserne af de fælles tematikker i stedet lagt vægt på variationerne og særtrækkene ved forældrenes oplevelser af at have et barn, der har det svært (Francis, 2012, s. 377). Herigennem søger vi at belyse og diskutere, hvor sammensat og varieret relationer mellem hjem, daginstitution og skole tager sig ud, og hvordan forældre og professionelle egentlig oplever det, når deres konkrete samarbejder udformer sig omkring børn, der har det svært.

⁷ Lærer og pædagog professionen adskiller sig også fra hinanden ligesom skolens og daginstitutionens formål gør det. Skolen, fritidstilbud/SFO og daginstitutioner (0-6 år) er forskellige pædagogiske og uddannelsesmæssige institutioner med forskellige formål, og forskellene mellem dem ses i vores rapport stadig som vigtige, og ikke som noget der skal udlignes.

Der er gennemført interviews med forældre som enkelt interview enten i hjemmet, pr telefon eller online (i alt 17), mens professionelle er interviewet (i alt 9) fra skole, daginstitution (0- 6 år), det socialfaglige og frivillige praksisfelt. Størstedelen af interviews er gennemført, mens Covid19 som pandemi medførte en 'nedlukning' af Danmark⁸, og en del interviews er derfor foregået pr telefon eller online. De gennemførte interviews er blevet tilpasset de sociale omstændigheder og de interviewedes hverdag i deres udførsel. Blandt interviews med forældre var der 4 af familierne, hvor interviews blev gennemført fysisk i deres hjem. Fx var det forældre, som var i en livssituation eller helbredssituation, hvor interviewet mest etisk forsvarligt og praktisk lod sig gennemføre fysisk, eller forældre som ikke havde dansk som hovedsprog, og hvor fysisk tilstedeværelse sammen var til fordel i forhold til at sikre størst mulig forståelse. Øvrige forældre blev interviewet pr telefon eller live online. I modsætning til hvad vi forventede, spurgte flere forældre om at lade interviews foregå pr telefon fremfor skræm. Enkelte af forældrene henviste til, at det var enklere at fortælle om vanskelige ting, når det ikke foregik visuelt, mens andre foretrak at kunne se interviewer, mens interviewet stod på.

Alle interviewede er anonymiseret, og der anvendes pseudonymer, inkl. for de professionelle arbejdssteder. Det betyder også, at i uddrag fra interviews og analyser i øvrigt fremgår for fx geografi kun ved at skrive verdensdel, land/by, landsby, stationsby, hovedstadsområdet, stednavne er undladt, årstider bruges i stedet for datoer nævnt af forældre, børns klassetrin nævnes eller børnehave eller vuggestue angives fortrinsvis fremfor deres alder etc.

Interviews med forældre

De interviewede forældre bor demografisk forskellige steder i Danmark og har børn i skolealder og daginstitutionsalder. Forældrene har børn i forskellige skoler og daginstitutioner. Det er således ikke fokus på en bestemt skole eller daginstitution, og det forældresamarbejde, som foregår der. De professionelle, der interviewes, er som udgangspunkt heller ikke fra de interviewedes forældres skoler og daginstitutioner, med mindre der er tilsagn fra begge parter dertil⁹. Dette er valgt ud fra, at det er et kendt forhold, at hvis en forsker som interviewer, når de er i

⁸ Pandemien Covid 19, også omtalt Corona, betød at skoler og daginstitutioner i 2020 og 2021 i flere perioder var helt eller delvist nedlukket og med en række anbefalinger om at begrænse socialt samvær og holde afstand. Deriblandt var der for nogle forældre også hjemsendelser fra deres erhverv. Forældrene referer i interviews overvejende til dette som Corona, når de omtaler det. Det som de interviewede forældre fortæller om som svært i kontakten med skole og daginstitution går forud for pandemien.

⁹ Det sidste gør sig gældende for en enkelt forældre i nærværende rapport, resten er der etableret kontakt til via andre fora og netværk end skoler og daginstitutioner. Mens der via den deltagende frivillig koordinator i en NGO er formidlet kontakt til familier for interviews. Koordinatoren indgår i kontakt med familierne om det, de finder, er vanskeligt i deres familieliv, herunder at fx være bisidder ved møder med børnenes skole og daginstitution.

kontakt med forældrene, også er i kontakt med børnenes skole eller daginstitution begiver de sig ikke nødvendigvis ud i at fortælle om de mere udfordrende sider i deres samarbejde og børnenes liv, eller gør det kun i meget lille grad (Jørgensen, 2019a, s. 63). Hvorimod hvis interviewer ikke er i kontakt med den samme skole og daginstitution, som forældrenes børn går i, så forstås interviews mere som et trygt rum ("safe space"). I de former for interviews er der skabt et andet rum for, at forældre kan fortælle om fx vanskelige vilkår, følelser, oplevelser og situationer – sådan som det tager sig ud set fra deres perspektiver i samarbejdet (Ibid. 2019, s. 63). Det er således et empirisk materiale, der på tværs af udvalget af professionelle og forældre kan modstille såvel barrierer og muligheder for samarbejde set fra deres perspektiver. Dette sker uden, at det bliver indbyrdes stedbundne fortællinger, hvis de interviewede på individniveau vil kunne genkende hinanden og eksempelvis i forhold til samarbejder få udleveret sårbare udsagn.

Der er blevet brugt snowball sampling til at komme i kontakt med forældrene (Francis, 2012, s. 376). Der er demografisk spredning i udvalget af forældre, der er interviewet. Da det er forældre, som ikke har en tæt eller god kontakt med skole og daginstitution, er det ikke nødvendigvis forældre, som der i forhold til interviews ubesværet kan opnås kontakt med. Der er arbejdet med flere adgange til aftaler for interviews med forældre. Forældrene er primært blevet kontaktet fx via; a) frivillige organisationer som har grupper for forældre til børn i skole og/ institutionsalder (NGO, boligsociale indsatser, kvinde- og fædre grupper mv), b) Opslag i online fora for forældre der deler viden og bekymringer om børn, der ikke har det godt i skolen, c) Interviewede forældre og andre der skaber kontakt videre til andre nye for interview, d) Socialrådgivere der arbejder opsøgende med familier (en enkelt af familierne). Der er således brugt en variation af indgange via netværk i praksisfeltet og foruden informationsbrev som første kontakt til alle forældre er interview- og kontaktformer med selve forældrene tilpasset efter disse variationer.

Blandt de interviewede er primært etableret kontakt til 12 forældre i demografiske bolig/områder, der er karakteriseret af få socio-økonomiske ressourcer. Der vil dog uanset bopæl forekomme variationer blandt de interviewede. I interviews indgår således spørgsmål til forældre om, hvorvidt og hvordan de oplever, deres levegrundlag har betydning for deres kontakt og samarbejde med skole og/ daginstitution og familieliv. Da forældreskab forstås relationelt er der derudover interviewet 5 forældre, som har andre livsvilkår og/ hverdagsrammer end de øvrigt interviewede (fx familieforhold, boform, former for netværk eller livsvilkår og etc.). Dette sker for i det empiriske materiale at muliggøre, at kunne kontekstualisere det, de forældre, der primært er i fokus oplever, og især hvad mødet med andre "typer" forældre betyder for deres oplevelser af muligheder og barrierer for samarbejde

med skole og daginstitution. Dette er for analytisk at sikre, at den primære gruppe af forældres oplevelser af samarbejde med skole og daginstitution som udfordrende ikke bliver direkte årsagsforklaret med fx deres socio-økonomiske status, men i et bredt perspektiv også kan ses i sammenhænge med hvilke aspekter, der også har at gøre med at være forældre, og med det at være forældre til et barn i skole og daginstitution (Jørgensen, 2019a). Der er eksempelvis i interviewmaterialet på tværs af de to udvalg et sammenfald mellem hvor uigennemsigtigt og følelsesmæssigt krævende forældre til børn, der har det svært, finder samarbejdet med skole og daginstitutioner, og hvordan de beskriver det, at børnene ikke har det godt, influerer på hele familielivet. Hvorimod det, der adskiller sig, er fx, hvorvidt forældre har købekraft/ økonomiske midler til at søge hjælp på det private marked for rådgivning (fx psykolog, familie coach etc.), eller om de (alene) er henvist til det offentlige eller frivillige organisationer.

De interviewede forældre har børn, der har det svært i en længere eller kortere periode. For forældre med flere børn er det typisk et barn, der primært har haft det svært, men som berører hele familiens hverdag og søskende. Der er blandt de interviewede både forældre, der er gift/samlevende, forældre der er skilt, og mødre der har forældreansvaret eller forældremyndigheden alene. De fleste af de interviewede forældre er mødre, enkelte har deltaget som forældrepar. Heraf er to mænd repræsenteret. Det sidste udgør en begrænsning i det empiriske materiale, da forældreskab dermed bliver mere lig moderskab end faderskab. Men da mødre referer til at dele forældreren med fædre, eller om fraværet af dem har vi omvendt ikke fundet det dækkende at omtale det som moderskab. Når vi i rapporten benytter forældre ud over mødre og fædre er det for opnå sproglig variation og med nævnte nuance og forbehold i mente. Det varierer om forældrene har et barn eller flere børn, og om de både har børn i skole og daginstitution eller kun i den ene af delene. Børnene fordeler sig både på vuggestue, børnehave, skolens forskellige klassetrin; indskoling, mellemtrin og udskoling. Familiernes levegrundlag varierer og fordeler sig på forældre, der er i beskæftigelse (primært i erhverv til lav til mellemindkomst), arbejdssøgende forældre, forældre der modtager sociale ydelser (fx kontanthjælp, sygedagpenge, førtidspension, tabt arbejdsfortjeneste) og andre offentlige ydelser (fx SU). Familierne er fordelt på land og by og bor overvejende i lejligheder, mens der er enkelte der bor i ejerboliger. Boligformerne er fordelt på fx lejlighed, villa, rækkehus og fler-generationer under samme tag eller i samme boligkompleks.

Til forældre er i kontakten forud for interview blevet formidlet, at vores forskningsmæssige interesse er på at høre om deres oplevelser af, når børnene har det svært i deres hverdag, og om de ønskede at fortælle om hvilke muligheder og barrierer,

de finder, der er i skole og/ daginstitution for et samarbejde om børns sociale trivsel. I interviews med begge udvalg af forældre er de spurgt om deres oplevelser af, hvilke barrierer og muligheder, de finder, der er i samarbejde om børns trivsel - især i relation til temaerne: børnefællesskaber, mobning og marginaliserende gruppedynamikker og børns sprog og øvrige emner, de måtte finde vigtige. Forældre og børn selv bruger ikke nødvendigvis begrebet trivsel og de tre temaer. Til selve forældrene har vi derfor fx spurgt til, hvornår børnene har det godt, og hvornår de har det mindre godt eller svært, hvilken kontakt og samarbejde de har med professionelle om det og samspil med børnene selv. Heriblandt hvad de som forældre finder har en god betydning for børnene, og hvad der medfører mistro i skole, daginstitution og/ hjem. Her er forældrene også spurgt om, hvor og hos hvem de søger viden og sparring om børnenes trivsel (fx internet, i lokalområde, evt. professionelle, netværk). Interviews med forældre er blevet tilpasset de sociale kontekster, som de finder sted i. Forældrene er blevet spurgt, om de ønskede interviewet gennemført, da Covid19 restriktioner påkrævede det online eller pr. telefon, og når de restriktioner muliggjorde det, blev de derudover som en tredje mulighed foreslået forældrenes hjem eller som gående interview. Forældrene valgte eget hjem, pr. telefon og enkelte online. Til to interviews deltog en koordinator for frivillige i en NGO organisation for familier for at sikre, at det var sprogligt og socialt en gennemskuelig situation for familier med migrant- og flygtningebaggrund om, hvad de deltog i. Hvert interview er ca. på min. 1 – max 3 ½ times længde.

Etiske retningslinjer, social situationsfornemmelse og lytning er kombineret i interviews (Brinkmann, 2020, s. 594). Forældre er bestræbt at blive mødt af interviewere som sociale aktører under etiske hensyn. Det samlede antal af interviewede har således også betinget af de aftaler, der var mulighed for at indgå med forældre om deres deltagelse. Tre af de adspurgte forældre, som kontaktede forskerne, om de ønskede interview vendte fx efterfølgende ikke tilbage ved opfølgende kontakt. Forældrene har også været rammesættende for interviews. En forælder oplyste eksempelvis i starten af interviewet en særlig familie- og livskrise, der lå år tilbage, og samtidig med at hun oplyste, at ud over at nævne det ikke ønskede at fortælle derom. Ved telefoninterview som foregår uden direkte visuel kontakt er som led i interviewernes etiske og forskningsmæssige opmærksomhed sket "tætte" lytninger som interviewer: fx ved at bemærke tonationer i tale, pauser, at rømme sig, blive 'grødet' i stemme som noget af det, der i fysiske interviews i form af andre og sammensatte former for kropslig gestik er mere direkte adgang til. Der er også blandt de forældre, som har fortalt interviewere om sociale problemstillinger for familien eller børn som har det svært, der ikke har vidst, hvor de eventuelt kan

henvende sig om det. Her har interviewer efter afsluttet interview - såfremt forældrene har spurgt dertil eller det er skønnet relevant - delt eventuel viden indenfor feltet. Dette er bestræbt gjort efter endte interviewspørgsmål, bl.a. for undervejs i interviewet som samtale ikke at få en anden rolle tildelt eller selv indtage en sådan.

Interviews med professionelle

I forældres samarbejde om børn i skole og daginstitution (0-6 år) er fx lærere og pædagoger de nærmeste, som forældre møder som led i børnenes dagligdag. Det møde, der opstår mellem familien/ hjemmet og de øvrige institutioner, omtales i daglig tale ofte som forældresamarbejde. I rapporten forstår vi samarbejdet og kontakten mellem daginstitution og hjem som relationelt. Der er derfor også foretaget tre fokusgrupeinterviews med et udvalg af i alt 9 professionelle om deres oplevelser af samarbejde med forældre. De professionelle, der er interviewet, fordeles sig på: skolefeltet (3), 0- 6 år daginstitutionsfeltet (4), det socialfaglige (1)¹⁰ og frivillige praksisfelt (1). Hvert interview er ca. på min. 1 – max 2 ½ times længde. Der blev også gennemført et enkelt interview med en pædagog fra daginstitutionsfeltet, som var forhindret i at deltage i gruppeinterviewet. De udvalgte professionelle er fagpersoner, som har oparbejdet en praksis, hvor der mellem forældre og dem er opnået et samarbejde med de, det ellers er svært at få og opretholde en kontakt med om deres børn.

Når professionelle til fokusgrupeinterviews fortæller om forældre og børn, så fletter det sig flere gange sammen med samfundsmæssige og kulturelle idealer, som institutionelt er velkendte og udbredte. Det afspejler også fra hvilken profession og institution de taler, og der fremkommer også modfortællinger til fremherskende idealer og herigennem gives nye og andre bud på, hvordan en problemstilling kan anskues, eller hvad der er det potentielt gode at stille op og gøre. Fokusgrupeinterviews giver mulighed for at se på professionelles syn på muligheder og barrierer i samarbejdet med familier om børn, de finder har det svært – dvs. hvordan de konstruerer, udtrykker, begrundes og modificerer udsagn i dialog med an-

¹⁰ De tre førstnævnte professionelle er mellemledere, pædagoger, lærere og socialrådgivere (se rapportens afsnit: De interviewede professionelle og deres institutionelle felter). Professionssociologisk bliver eksempelvis anvendt forskellige betegnelser for disse såsom velfærdsprofessionelle og relationsprofessionelle. De begreber bruges til at indfange de særlige karakteristika for de professioner, der varetager funktioner, som er blevet almindelige med velfærdsstatens udbygning (Brante, 2005, 2009), og/ når de interagerende arbejder med relationer til mennesker (Moos, Kreisler & Lauersen, 2004). Det ligger udenfor denne rapportens omfang også at belyse de former for professionssociologiske spørgsmål og diskussioner, om end de er relevante. I denne rapport er taget forbehold for at studiet ikke er et argument for at udligne forskelle mellem skolens og daginstitutionens formål og professioner. Heriblandt hvorfor der stadig er prioriteret et tværgående studie, der vedrører relationer mellem hjem, skole og daginstitution (jf. rapporten s. 28, fn. 7 samme side).

dre. Deltagerne indgår ved interviewet i en kollektiv vidensudveksling med hinanden, og i denne udveksling finder ofte meningsdannelse sted. Med interviews gives indblik i sproghandlinger, men ikke i handlinger i selve praksis med de aktører, som de fortæller om.

De professionelle blev interviewet ud fra en tematisk semi-struktureret interviewguide, som blev tilpasset interviewsituationen, der udfoldede sig. Ved interviewene blev de professionelle spurgt om at fortælle, om hvilke former for samarbejdspraksis og kontakt med forældre de har og give eksempler på samarbejde, som de oplever er gået godt i praksis. Deriblandt især hvilke samarbejds- og praksisformer, som de har oparbejdet sammen med forældre, de oplever, ellers er svære at nå. For at forstå, hvad det er - de har erfaret – er gået godt er vægten også lagt på at høre om de dilemmaer, paradokser og barrierer, der typisk opstår, imens denne praksis bliver etableret (Schmidt, Krab & Kofoed, 2015). Deltagerne blev sammen med interviewguiden givet små dialogiske eksempler på konkrete situationer og problemstillinger, og hvor alle eksempler langt fra nåede at komme på spil, før de selv kom ind på andre eksempler. Deltagerne blev, ud fra en egen medbragte skoleklasseliste/institutionsliste/ familiekontakt¹¹ i anonymiseret form som kun de havde foran sig, spurgt om at fortælle om forskellige forældre i forhold til mis/trivsel og undertemaerne; børnefællesskaber, mobning og marginaliserende gruppedynamikker samt sprog og spurgt om at fortælle om forskellige forældre og børn. De fortalte herigennem om deres perspektiver på flere familier og børn til sammen. Herigennem skabes et empirisk materiale, der giver indsigt i, hvordan professionelle forstår forskellige forældre og deres børn. Fx hvilke forældre de finder "ligner" hinanden (fx i vilkår og livsførelse), og hvornår de finder nogle forældre adskiller sig fra andre forældre i samarbejds- og kontaktform med skole og daginstitution og dem. På den måde sker en kontekstualisering af, hvorfor og hvornår de finder, der er forældre, der er nemme eller svære at komme i samarbejde og opnå kontakt med.

Analysestrategier - tætte etnografisk inspirerede beskrivelser som empiri-mættede analyser

Den pædagogiske og kulturvidenskabelige tilgang skaber afsæt for en grundig, systematisk kvalitativ og dybdegående viden om relationer mellem hjem, skole og daginstitution, som det tager sig ud, når professionelle og forældre finder det er svært i samarbejdet at få, have og/ opretholde en god kontakt. Hermed er grund-

¹¹ Fx er socialrådgiver og den frivillige koordinator spurgt om sidstnævnte.

lag for at få indsigt i en variation af professionelles og forældres oplevede muligheder og barrierer i samarbejde. I forhold til temaer på tværs af de professionelles og forældres samarbejde om børns trivsel analyseres således, hvilke mulige og udfordrende erfaringer de har med; børnefællesskaber, mobning og marginaliserende gruppedynamikker og børns sprog i deres hverdagssammenhænge (jf. indledningen). Der er samtidig løbende bevaret en åbenhed for, hvad der viser sig i det empiriske materiale. Der er oparbejdet en teoretisk og begrebslig horisont for hver af hovedtematikkerne, der indrammer de tætte beskrivelser af interviews, som består af empirimættede analyser. De tætte beskrivelser er således mættede analyser af det fænomen, som vi har undersøgt empirisk.

I analyser af interviewmaterialet er anvendt etnografisk inspirerede metoder såsom søgelister og konstratering – dvs. materialet sammenstilles på måder, der giver plads til systematik, nuancer og flertydigheder (Ehn & Löfgren, 2001). Der benyttes således at skabe etnografisk tætte beskrivelser ud fra interviews med professionelle og forældre som empirimættede analyser (Ibid. 2001, s. 15). Dette danner i forhold til det de interviewede beretter en "flerhed af stemmer", hvad angår fortællinger, oplevelser og erfaringer om relationer mellem familie, daginstitution og/ eller skole. Analyserne, der trækker på denne empiri, har ikke repræsentativitet som ideal, men i stedet at kunne belyse dybdegående hvilke mange forskellige facetter af og perspektiver på forældres og professionelles samarbejde, der er i materialet. Det handler om, hvordan forældres og professionelles oplevelser af samarbejder og møder i det daglige forhandles og konstrueres i fortællinger om børn, der har det svært. Det omfatter et "mylder af historier" (Lavaud, 2018), der samtidig åbner op for at få øje på andre mulige historier end de dominerende om forældre og børn, der har det svært. Det er de små fortællinger, der er i fokus, som også rummer elementer af store fortællinger, og som kan virke som mindre og mere usammenhængende. De giver ikke desto mindre indblik i oplevelser, der ellers kan forblive usagte og indforstået.

Ved transskribering af interviews er der brugt store versalier, når de interviewede ligger tryk på ordet. Der er i transskriberinger brugt tegnet * når de interviewede tager ordet, og tegnet () når de ikke afslutter sætninger eller gør lange ophold i tale, da det ses som en del af det meningskabende. Ved telefon og online interviews er der ofte af interviewerens sagt "ja/hmm" for at samtalen "holdes i gang" og alle "ja" og "hmm" er ikke i gengivelse af empiriuddrag medtaget.

På baggrund af de dybdegående interviews er empirien således systematiseret ud fra forskellige analysestrategiske metoder, som i hovedtræk er følgende:

Interviews er gennemført ud fra undersøgelsens fokus, spørgsmål og genstandsfelt. Det analytiske arbejde blev allerede indledt under tilrettelæggelse og udførelse af de første interviews og foregik fortløbende i forhold til hvad der begyndte at vise sig og komme til syne. Dette skærpede de spørgsmål, der blev stillet i de næste interviews og "i dybde lytninger". Her begyndte empiri så småt at blive sorteret ud fra forskellige kategorier og der identificeres forbindelser mellem forskellige interviewtyper og empiri.

I forhold til muligheder og barrierer i samarbejdet mellem forældre og professionelle om børn søger vi at skabe indsigt i den flerhed af familieliv, som der fortælles fra i mødet med og kontakten med børneinstitutioner. Her er det empiriske interviewmateriale systematiseret via: transskriberinger, gennemlæsninger og gennemlytninger af materialet. Her er materialet både systematiseret og analyseret ud fra projektets formål og genstandsfelt, og der fremlæses i forhold til de overordnede temaer " børns trivsel, "mobning og marginaliserende gruppedynamikker", "børns fællesskaber" osv. og spørgsmål for at identificere mønstre og brud på disse. Indenfor hver af hovedtematikkerne: trivsel, mobning etc. er valgt de interviews med størst mulige variationer og brydninger i mulige fortolkninger, mens der i analyser der anlægger tværgående perspektiver på materialet såsom "tillidsrelationer", "sociale forskelle mellem forældre" er set efter mønstre og sammenfald. Blandt de 17 interviews med forældre er 10 udvalgt til etnografisk inspirerede tætte beskrivelser, som udgør de empiri-mættede analyser af dette materiale.

Et afgrænset fokus og genstandsfelt er sjældent nok til at kunne producere dybe nok analyser. I vekselvirkning mellem teoretiske optiker, der oparbejdes og dybdegående arbejde med interviewmateriale, stilles mere empirisk mættede spørgsmål for belysning. Med analyserne inddrages udvalgt, relevant forskning indenfor feltet samtidig til at pege på materialets mulige relevans i forhold til samarbejde mellem forældre og professionelle ud over den konkrete empiri, og de spørgsmål og problemstillinger dette rejser (Palludan, 2010).

Analysestrategierne er vævet sammen. Der er således sket bevægelser frem og tilbage mellem analysestrategierne, de anvendte metoder dertil og det konkrete interviewmateriale, der er fremkommet løbende undervejs.

Del 1. Tillid og mistillid i relationer mellem skolen, daginstitution og/ hjemmet

Tillid bliver ofte set som et grundlæggende element mellem hjemmet, skolen og daginstitutionen for at danne en god relation og et godt samarbejde. Sociale relationer mellem voksne og børn rummer altid en eller anden følelsesmæssig dimension, som er influeret af samfundsmæssige forhold og socialisering (Glavind Bo & Jacobsen, 2017, s. 35). Tillid er en af de følelser, som fremtræder i professionelles og forældres udsagn som særlig betydningsfuld i forhold til deres samarbejde og kontakt om, hvordan det går med børnene. Tillidsarbejde er et ofte overset følelsesarbejde, hvor professionelle og forældre forventes at være til stede og tilgængelige i en vis udstrækning for hinanden, samtidig med at de løbende må gøre sig "fortjent" til hinandens tillid. En del af professionelles og forældres kontakt handler således om, at det, som den ene part gør, er nogenlunde forudsigelig for den anden part, og at forsøge at "tune sig" ind på hinanden (Høyrup, 2021, s. 45). Omsorg for børn er i den forstand en delt opgave for hele samfundet og ikke kun familiens ansvar. 'Caring-with' indebærer, at man kan stole på en omsorgscyklus, hvor alle parter tager del i omsorgsopgaver. Denne omsorgscyklus skaber tillid og solidaritet i et samfund (Toronto, 2015, s. 10, 15). Men når børn har det svært, kan tilliden komme under pres, og relationer mellem hjem, skole og/ daginstitution bliver på én gang ofte fortættet og samtidig sat på en prøve.

Tillidsrelationer kan overbelastes. Daginstitutioner og skoler repræsenterer statslig eller private institutioner, der skal kunne skabes tillid til, så forældrene ønsker at overgive barnet til institutionerne i bestemte tidsrum. Tillid handler om at have tillid til pædagogiske sammenhænge og til skoler og daginstitutioner i institutionel forstand og ikke kun til de professionelle og praksis (Andersen, 2018). Der bliver løbende arbejdet på at (gen)skabe tillid til, at børneinstitutioner kan tilvejebringe en 'kvalitet', som kan berettiggende den tillid, som der kan forventes af dem. Der er samtidig et fortættet fokus på 'kvaliteten' i familiens miljø i hjemmet for barnet (Schmidt, 2021). Professionelle er i princippet udskiftelige i skolen og daginstitutioner, samtidig med, at for at der kan næres tillid til institutionerne ofte også er brug for at etablere en form for tillidsfuld kontakt imellem professionelle og forældre, som er personbåret. Når forældre afleverer deres barn til skolen og daginstitutionen, er det til institutioner, og ikke kun til bestemte personer. Det er en tillid, der som alle mulige andre tillidsrelationer, kontinuerligt skal (gen)skabes ved, at de, der er involveret i relationerne, handler tilstrækkeligt overbevisende (Andersen, 2018).

Tillid handler således om forventninger til andre institutioner og mennesker, dvs. om de involverede vurderer hinanden som pålidelige, til at tale med og til at regne med. De vurderinger aktører imellem bliver i høj grad til og formet af de daglige interaktioner. Til daglig vurderer både pædagoger og forældre løbende igennem sprog og mimetiske handlinger, hvilken tillid de kan have til hinanden. Disse vurderinger er ofte kropsliggjorte og indøvede, uden nødvendigvis for de involverede at udøves bevidst. Barrie Thorne (2001) har i et studie vist, hvordan forældre kigger efter tegn på omsorg ('reading signs of care'), når de henter deres børn. Tegn-læsning er en af forældrenes måder at tolke tegn på om, de andre voksne, som barnet er sammen med i daginstitutionen eller skolen, yder omsorg for barnet - såsom om madpakken er spist, bleen skiftet, barnets påklædning, sms'er på barnets mobil fra andre børn, tegn på tryghed/ utryghed, ked-af-det-hed (Ibid., s. 370). På samme måde er de professionelle - eftersom de ikke er med barnet i hjemmet - nødt til at kigge tilsvarende efter tegn på, om barnet har det godt eller ej og dermed på, om der er grund til bekymring for barnet eller ej (Juhl, 2014). Det kan i forhold til begge parter forstås som gentagne forsøg på at forstå barnet, og hvordan det har det set ud fra forskellige perspektiver.

Herom fortæller én af de interviewede mødre til Magnus i indskolingen, som har oplevet at stå udenfor klassefælleskabet følgende om han har været ked af det¹²:

"Det er også, det var, har set med Magnus og i skolen, siger de: 'Jamen, jeg kan ikke forstå det. Vi ser bare en dreng, der trives'. Og jeg kan godt forstå dem. Altså, jeg kan godt forstå, at de ikke kan se andet, fordi det er det, de ser. Det er børn, der tager sig sammen, ik? Og det er også derfor, jeg tænker, at det der skole-forældre samarbejde er så vigtigt, fordi det kan vi se. Og hvis ikke de får den information, så kan man ikke andet end at agere på den måde man gør som lærer, fordi det er jo ikke til at se"

Og en leder fra daginstitutionen Firkløveren fortæller følgende, om hvad de bemærker, hvis det er børn, der ikke har det godt:

" Det kan jo være mange ting. Man kan se det i fysiske forhold, at de ikke er soigneret og alle sådan nogle ting og sager. Det er jo sådan ret tydeligt. Det kan man jo se ik? Men det kan også være, det er jo typisk adfærden. Det kan både være, at de trækker sig, men det kan også være, at de bliver mere udad reagerende og langer ud efter, skubber eller bider eller sådan nogle ting og sager. Det kan både være

¹² For en nærmere analyse af selve interviewet med Magnus mor se rapportens afsnit: Gaming og drenggruppen i Magnus klasse.

voksen og børn jo. Det kan også være verbalt, at de råber og skriger og sådan nogle ting og sager ik?”.

Både professionelle og forældre gør som led i et nødvendigt tillidsarbejde en indsats for, at den anden part kan have tillid til dem og have en tiltro til, at den anden tager vare om barnet. Betydningen for tillidsrelationer af de professionelle og forældres arbejde med tegn-læsning og deres indbyrdes afstemninger samt forhandlinger herom overses ofte. Der er en tendens til at se det som noget andet og mindre værd end det planlagte pædagogiske arbejde, og som noget der bliver henvist (alene) til at foregå i mellemrum, og som noget der forstyrrer arbejdet, hvis det bringes i spil på andre tidspunkter (Røn Larsen, 2018; Marschall, 2019, s. 88). Det er imidlertid en væsentlig del af forældres og professionelle kontakt og udvekslinger til daglig, også når der er et fravær af samme. Det er også her de sig ofte bevæger sig i et spændingsfelt mellem tillid og mistillid, hvor de forsøger at ”stykke sammen” og forstå, hvad der sker i barnets liv i skolen, daginstitutionen og/ eller hjemmet. Eller hvor de som professionelle eller forældre undres over det mindre synlige tilstedevær i kontakt og udvekslinger, der kan være fra den ene eller anden part. Det er et arbejde, der langt fra altid glider glat. De forskelle, der kan være i forældres og professionelle perspektiver på, hvordan et barn har det svært, og hvad der kan stilles op, kan ind imellem handle om variationer over noget af det samme, og andre gange kan de involverede opleve, at de anskuer det fundamentalt forskelligt.

De interviewede professionelle og forældre betoner vigtigheden af at have en relationel kontakt med hinanden, og forskellen mellem om den kontakt er skriftlig eller mundtlig båret. En mor til Karl der går i indskolingen, hvor samarbejdet går trægt og siden udvikler sig med hendes udtryk til at de professionelle og forældrene ”går helt forbi hinanden”³³. Hun fortæller adspurgt af interviewer følgende:

”Interviewer: Hvornår har du mulighed for at tale med lærerne og pædagogerne om, hvordan Karl har det?”

Karls mor: Det er meget svært, altså lærerne er, synes jeg, er rigtig svært. Så har vi selvfølgelig også haft nogle udfordringer med Karl alle årene, så der har vi haft nogle møder. Og ellers bliver det jo skriftlig kommunikation inde på Aula eller Intra, og det er bare ikke (), det er ikke optimalt. Det kan gå til de små ting, men jeg synes ikke, at det er optimalt.

³³ For en nærmere analyse af selve interviewet med Karls mor se rapportens afsnit: Karl og frikvartererne.

Interviewer: Hvordan - I har ikke mulighed for som forældre at ringe til læreren i sådan nogle ekstra ordinære situationer?

Karls mor: Jeg tror ikke, vi har hendes nummer. Altså, nej, og jeg vil sige, at jeg har, mens de har gået i skole, der har jeg snakket (). Altså jeg havde én gang her i efteråret, hvor jeg skrev frem og tilbage, altså her før efterårsferien, hvor jeg skrev frem og tilbage med den daværende lærer, matematiklæreren, hvor jeg til sidst skrev til matematiklæreren: 'Jamen kan du ikke bare ringe til mig?'. Og det hjælper jo hel del gange bare at snakke om, hvad det er for nogle bekymringer, man har, og hvad de gør. Men ellers har jeg ikke den der med at sige: 'Kan vi ikke bare lige snakke sammen'? Det virker ikke rigtig som en mulighed."

Moren siger senere i interviewet; "I en periode havde jeg det sådan lidt, at hvis jeg kunne se, at det var skolen, der ringede, så tænkte jeg 'ÅHH NEJ hvad nu?'. Men så kunne det lige så godt være fra fritten og ja, en anden far der ingen telefon har, og så har han lånt frittens telefon for at ringe og spørge om, de må lege sammen".

Tillid og mistillid kan antage forskellige former i hverdagspraksisser og møder mellem mennesker og blive til under mange forskellige vilkår. Når dette interviewuddrag med Karls mor er udvalgt her er det fordi, at det indrammer noget, som de interviewede forældre fortæller om: De oplever, at skulle være kontaktbare for skolen og daginstitutionen, fx når professionelle derfra kontakter dem i deres arbejdstid om deres barn, mens de omvendt finder det svært at finde veje til at komme i kontakt med dem, når der er noget, som er svært. Tillid indebærer at turde løbe en risiko, og for forældre til børn, der ikke har det godt, er den risiko mere tilstede i deres forholdemåder. Når forældrene først har sagt farvel om morgen til børnene, ved de nemlig ikke, hvad der sker i løbet af den dag i forhold til den foregående dag, der måske har været svær. De kan ud fra, hvad de taler sammen med andre forældre, de professionelle og børnene selv have deres forestillinger om, hvad der foregår for og omkring barnet. Men de ved faktisk ikke helt, hvad der sker. Gert Biesta (2009) taler om "tillid uden grund". Herom skriver han: "at hvis man vidste, hvad der skulle ske, eller hvordan den person man var nødt til at vise tillid til ville agere og reagere, ville der slet ikke være brug for tillid. I det tilfælde kunne tillid erstattes af beregninger" (ibid., s. 36). Betragtet i dette perspektiv er tillid central for at kunne håndtere usikkerheden.

I Karls mor fortælling ses, at hun ved opkald fra skolen er i tvivl om, hvad det kan handle om, og at hvis det er en anden forældre, der ringer fra fritten afdramatiseres opkaldet. Med udtrykket 'Åh nej hvad nu' gives et indtryk af nogle af de forstyrrelser, som det også kan bringe ind i familielivet og forældres hverdag, når der er et barn, som har det svært i skolen eller daginstitutionen. Af de senere afsnit

med tætte beskrivelser som mættede analyser af interviews med forældre ses det, hvordan det er en bekymring, som flere forældre fortæller om, de får og har, når skolen eller daginstitutionen ringer.

Forældreskab(else) og tumult i samarbejdet mellem skole, hjem og daginstitution

Denne rapport trækker på inspirationer fra sociologisk, socialpsykologisk og antropologisk familieforskning og herunder især forskning i forældreskab (Lind, Westering, Sparrman & Dannesboe 2016). Inden for internationale og nationale kulturstudier af forældre og børneliv i moderne samfund sondres der ofte mellem at udforske hhv. forældreskab (parenthood) og forældrepraksis (parenting). Forenklet gengivet omfatter studier af forældreskab at belyse, hvilke sociale og kulturelle forventninger, som der er til forældre, og hvordan det både er med til at forme forældre og formes af dem, mens studier af forældrepraksis mere henviser til at udforske, hvilke daglige handlinger i hverdagslivet som forældre gør sammen med andre i forhold til deres børn, og hvorfor de gør som de gør. Studier kan også kombinere begge dele. Forældreskabelse er omgivet af en værdimæssig orientering og forestillinger om, på hvilke måder forældre og børn bør være, opføre sig og handle. I dette forskningsprojekt er der talt med familierne om deres levede familieliv og hverdagspraksis, når det der sker omkring og for deres børn i skole, daginstitution og/ de hjemlige rammer er svært.

Sociologisk kan familiers hverdagsliv ses som sammenvævet med andre af samfundets institutioner, og det personlige liv er i den forstand socialt organiseret. At være en del af en familie og selv at skabe familie giver en plads i den sociale orden (Francis, 2012, s. 373). Forældreskab er typisk med til at definere et individs andre statusser, roller og identiteter (Francis, 2012, s. 374). At være en mor, en far, en forælder eller et barn er roller, der er forbundet med at skulle indtage en bestemt plads i institutioner og relationer. Familier er samtidig vigtige arenaer for konstruktion af både sociale identiteter og selvet og er derfor også én af de arenaer, hvor dens medlemmer kan opleve krise (Francis, 2012, s. 372). Der kan indenfor familien som arena opstå større vanskeligheder eller omvæltninger med fx børn i vanskeligheder, skilsmisse og sygdom. Indenfor den samfundsmæssige og kulturelle ramme, der omgiver forældreskab i dag, kan det således få en forstyrrende virkning i forældres levede og personlige liv, når børnene ikke har det godt (Krab 2021; Francis, 2012, s. 372, 374). Familien og dens medlemmer kan ved vanskeligheder i barnets liv blive revet ud den mikro-sociale orden, der ellers omgiver deres hverdag. Disse forstyrrelser kan virke ind i familiens oplevede livskvalitet, livsførelse, og at have børn, der har det svært, kan for nogle forældre kulminere med sorg og bekymring. De interviewede forældre bruger udtryk som "at være presset", "at

hverdagen er svær at få til at hænge sammen". Herom siger en mor til en søn, der har lange perioder med skolevægring, og som hvis han gik fysisk i skole ville gå i de sidste klassetrin:

" ..det er mellembarnet, der meget tidligt og meget langvarigt har været i massive trivselsproblemer. Min yngste han er egentlig meget velfungerende, men han er også presset af vores familiesituation. Hun tilføjer lidt senere i interviewet: Jeg tror simpelthen ikke folk gør sig begreb om, hvad man er igennem som forælder".

Der skabes ved familie vanskeligheder, der er knyttet til et barn har det svært, en række forstyrrelser af hverdagslivet eller ligefrem opløsning af dens orden. I flere af de interviews vi har gennemført med forældrene, var de præget af tumultariske og springende fortællinger, der bryder med idealer og forestillinger om linearitet og sammenhæng i eget forældreskab, familieliv og børnenes livsforløb. I stedet betegnede forældre deres børns hverdag med ord som "presset", "udfordret", "uforudsigelig", "svær", "vanskelig", "opbrudt", "svær at få til at hænge sammen". Det er vel og mærke ikke børnene, som de betegner således, men det som det afstedkommer, når de i samarbejdet med skolen og daginstitutionen og eventuelle andre institutioner forsøger at afklare, hvordan barnet kan få en bedre hverdag. Idealet i de samfundsmæssige institutioner, der er indrettet til børn, er, at børn skal have det godt, og derfor kan det også udfordre forståelser af, hvordan børn skal være, når de ikke har det, som det ønskes. For de forældre, hvor vi senere har tætte beskrivelser af interviewet med dem som mættede analyser fremgår, at der er børn - som i de rammer og omstændigheder de er i - har det svært i varierede grader. For nogle af børnene tegner sig på tidspunktet for forældreinterviews en forandring til det bedre, for andre står det mere åbent og uafklaret, og for andre igen står det svære snarere til at være forstærket.

Inspireret af Francis kan et begreb om familie vanskeligheder (family trouble) bruges til at indfange forholdet mellem mikrosocial orden og personlige omvæltninger. Indenfor en sociologisk optik (re)fortolker Francis begrebet vanskelighed som noget, der må forstås som en del af en mikrosocial orden, der gør det muligt af få øje på den *sociale* natur af indre tumult. I modsætning til dele af psykologien ser Francis ikke tumulten som noget, der kun er indeni individet¹⁴ (Francis, 2012, s. 373). De vanskeligheder en familie og deres barn står i anskues snarere som noget,

¹⁴ Det er særligt begrebet om familie vanskelighed (family trouble), som dette projekt metodologisk er inspireret af, og som inddrages til at understrege den sociale dimension af vanskeligheder og ikke kun en psykologisk dimension. Francis studie er om forældre med middelklasse baggrund, mens nærværende studie er baseret på interviews med en anden variation i forældres socio-økonomiske status.

der bliver til i multiple arenaer i deres sociale liv fremfor som noget, der opstår i en bestemt situation eller rækkefølge (Francis, 2012, s. 374). Det er stadig vanskeligheder, som opleves som smertefulde og besværlige for de, der befinder sig i dem, og som skaber omvæltninger i interaktioner mellem familiemedlemmer og med omverdenen (Francis, 2012, s. 375). I mødet mellem hjem, skole og/ daginstitution er som nævnt ofte idealer om et konsensusorienteret og gnidningsfrit samarbejde, men i forhold til børn, der er i vanskeligheder, og som har det svært, udspiller sig for de involverede oftere konflikter, uenigheder og kampe (Kjær, 2020). Når børn har det svært, er der for forældre netop ofte brug for en tættere kontakt med professionelle og skoler og daginstitutioner, og derfor forekommer det også paradoksalt, at de ofte finder denne kontakt tumultarisk, krævende og opslidende.

Der er en række forhold for forældre til børn, der har det svært, som kan medvirke til, at familiers livssituationer midlertidigt eller langvarigt kan udvikle sig til at blive vanskelig, krævende og/ belastende. Det, de interviewede forældre fortæller om i samarbejdet, mødet og kontakten med skolen og daginstitutionen har en spændvidde fra børn, der holdes udenfor børnefællesskaber eller har sparsomt med venner, er, at deres barns sproglige og sociale ageren vækker bekymring hos professionelle, at de som forældre ser et barn som mistrives, men de professionelle ikke gør, at have børn som er kede af at gå i børnehave og skole til børn med egentlig skolevægring og selvskadende tanker og -forsøg, børn der er i en skole og daginstitution, og hvor det er i limbo om rammesætninger heraf skal ændres og/ eller om de behøver støtte til at være det eller ikke. Et fællestræk er, at der ofte er flere problemstillinger på én gang, som virker ind på familiernes og børnenes udfordringer i hverdagen, og som også kan forstærke hinanden. Det er forældre, der fortæller, de er i mere hyppig kontakt med professionelle end andre forældre om, hvordan deres barn i skolen eller daginstitutionen kan få en hverdag, hvor de har det bedre. De oplever det som meget ressource- og energikrævende at få og opretholde kontakt med de rette professionelle om problemstillinger, og at det tumultariske ofte opstår i denne kontakt. Dette kan især også omfatte offentlige myndigheder og forvaltninger, og det der af forældrene opleves som en kamp med disse om at få den rette hjælp og støtte, mens andre forældre, som har de økonomiske midler til at tilkøbe privat hjælp. Der er også forældre, som foretrækker at holde offentlige myndighederne ude af disse spørgsmål, og forsøger at løse dem i nærmiljøer.

Familier og sociale forskelle

Der er store og små forskelle i hvilke muligheder og barrierer forældre oplever, der er for i mødet mellem hjem, skole og/ daginstitution at etablere et samarbejde og

kontakt med professionelle om deres børns trivsel og udvikling. Det er internationalt og i nordisk perspektiv belyst, at skolen, børnehaven og vuggestuen ikke er (klasse)neutral arenaer, og forældre er en sammensat gruppe med forskellig socioøkonomisk status, køn, etnicitet, alder etc. (Lareau, 2011; Axelvoll, 2016, Westerling, Bach, Dannesboe, Ellegaard, Kjær & Kryger, 2020). Der er samtidig forskelle mellem angelsaksiske og nordiske kontekster, og hvor der ligesom i resten af Norden i dansk kontekst er en anden form for intens samordning mellem familier og velfærdsinstitutioner om børnene. Dette har betydning for hvilke værdier og normer, der omgiver forældreskab (Sparrman, Westerling, Lind & Dannesboe, 2016). Forældre har forskellige syn på, hvilke formål skolen og daginstitutionen skal tjene for barnet og har forskellige erfaringer med samarbejdet og kontakten med dem. I idealer for samarbejdet har det imidlertid ofte med at fremstille forældre som en ensartet gruppe dannet ud fra 'middelklasse' normer om, hvad der ses som ressourcer hos forældre eller ej. Det er idealer, som afspejler magtforhold i samfundet, der handler om sociale forskelle og uligheder, som utilsigtet også (gen)skabes i skolen og daginstitutionen (Stefansen, 2011). De uligheder, der opstår, er således ikke kun resultat af professionelles praksis eller forældres klasse-mæssige tilhørsforhold eller individuelle formåen. Ofte er der fx lagt vægt på, at jo mere forældre kommer fra socialt, økonomisk velstillede og (akademisk) uddannede hjem, desto mere er de involveret i børnenes skolegang eller daginstitution. Der er imidlertid set fra et sociologisk og kulturanalytisk perspektiv snarere tale om, at de måder, forældre med bestemte sociale baggrund engagerer og involverer sig på i skolen og daginstitutionen, anerkendes mere end forældre med andre baggrunde, og at de dermed får mere ud af de kræfter, de lægger deri (Schmidt, 2021; Palludan, 2012; Gillies, 2005). Hvis forældre, i skolen og daginstitutionen bliver forsøgt involveret på ensartet vis, risikerer de, at få ulige betingelser at deltage i samarbejdet på.

Der er forældre, som er mere på "hjemmebane" i skole og daginstitution i forhold til at kommunikere på måder, der anerkendes ("tale samme sprog") og aflæse de institutionelle koder, fordi skole og daginstitution bygger på netop den viden og de værdier, som de selv repræsenterer (Reay, 2004). Det kan være udfordrende for forældre med en anden baggrund end middelklasse at finde en legitim plads i samarbejdet, der giver reel indflydelse på deres børns skoleliv eller institutionsliv (Dannesboe, Ravn, Kryger & Palludan, 2012). Der er samtidig en udfordring ved at have fokus på sociale forskelle blandt forældre, fordi forældres (og børns) ageren risikeres at essentialiseres – dvs. forklares ud fra "hvorfra de kommer". Det ses fx ved en herskende forestilling om, at når børn klarer sig mindre godt i skolen eller daginstitutionen end andre børn, hænger det sammen med manglende forældreinvolve-

ring, men hvor forældre til de børn lige så ofte arbejder for at bakke dem op (Angion, 2009; Helms, 2020). Skole- hjem samtaler har eksempelvis vist sig utilsigtet at risikere at forstærke forældres og børns risiko for eksklusion ved at bekræfte børnenes position som fagligt eller socialt udfordret, og dermed ikke at se på de ressourcer og perspektiver hos forældre og børn, som der er tilstede (Helms, 2020). Problemstillingen om ulighed handler snarere om, at skolens og daginstitutionens institutionelle krav, forventninger og normer om, hvordan forældre bør indgå i et samarbejde, og hvordan børnene og de bør tilpasse sig den daglige, institutionelle orden for hverdagen, ofte er indforståede. Der sættes ofte kun i mindre grad spørgsmålstejn derved, og de forældre, der gør det, risikerer at blive set på som mindre samarbejdsorienteret.

Skoler og børneinstitutioner omfatter sociale kategorier og forståelsesformer, som ses afspejlet i samfundet også. De afspejler samtidig magtforhold, som ofte kun afspejler nogle samfundsgrupperes umiddelbare sprogformer, viden, værdier og forståelsesformer. Der er eksempelvis sociale kategorier, der som en del af samfundsliv, kultur og institutioner, og ikke kun professionelles og forældres samarbejde, virker ind på synet på, hvad der er en ideel familie - fx om forældre er 'højt' eller 'lavt' uddannet, bolig og økonomi, fler- eller etsprogede. De måder at forstå familier på kan i skoler og daginstitutioner stik imod hensigten betyde, at nogle forældre ses som 'ressourcestærke' og andre ses som 'ressourcesvage' eller 'ressourcekrævende' (Schmidt, 2017; Krab, 2015; Jørgensen, 2019a; Høyrup, 2018). Ved et øget fokus på forældreinvolvering er et af paradokserne, hvordan familier i skole og daginstitution, når de er i forskellige, sociale positioner, kan blive mødt på måder, der ikke forstærker ulighedsskabende processer. Det kan fx ske ved en differentieret tilgang, som er tilpasset de enkelte forældre, barnet og den givne situation. Her rejser der sig til gengæld et dilemma om, hvordan det kan ske på måder, der ikke forstærker marginalisering i forhold til andre forældre og børn for de forældre, der modtager en udvidet kontakt om deres barn. Endelig er der også den mulighed at forsøge at ændre samfundsdynamikker, der virker ind i børneinstitutionerne og ikke kun forsøge at forandre forældrene.

Familiernes levegrundlag

Familien har det med både at blive set som en vigtig forudsætning for den velfærdspolitiske udvikling og som et middel, hvorigennem velfærdspolitiske målsætninger kan opnås. Familien forandrer sig i samspil med det omgivende samfund - såsom hvordan arbejdsmarkedet ser ud, hvorledes børne- og ungeområdet udvikler sig, og hvilket samarbejde der er med skole eller daginstitution, og familien er også selv en forandrende kraft. Kernefamilien er stadig en del af idealer for, hvad der er en 'rigtig' familie, selvom det ikke afspejler de måder, en del faktisk lever

(Grumløse & Marshall, 2020). I den velfærdspolitiske udvikling har kernefamilien som forestillingsbillede igennem historien en central plads og har betydning for idealer om moder/forældreskab, familieliv og forældreadfærd, der forventes at forme børn som gavnlige samfundsborgere. Dette er idealer, som ofte skelner mellem, hvad som er normalt og afvigende, godt og dårligt, 'ressourcefuldt' eller ej for børn at vokse op i, og som har betydning for, på hvilke måder de enkelte forstår deres egne liv og handlinger.

Familieliv og børn er også omgivet af en materiel kultur, som er influeret af fx TV og digital kultur, medier, forældremagasiner og reklamer, og det er således langt fra policy og stat, der alene influerer på idealer for forældreskab og barndom. Der kan samtidig være forskel på, hvilke idealforestillinger for familien, der kulturelt er fremherskende – også de familier de enkelte lever i og med alle de store og små genvordigheder, der kan opstå i hverdagen. Familien er et socialiseringsfællesskab, og de måder børn opdrages på, og hvad børn lærer om livet, varierer. På trods af der samfundsmæssigt og kulturelt tit er snævre idealer for, hvad den gode og ressourcefulde familie er, og hvad det gode forældreskab består af, udfolder selve familielivet sig på en ret broget og varieret måde for de fleste ud fra de konkrete livsvilkår, som de har (Kousholt, 2014).

Der sker løbende en politisering af familien, og hvor policy er rettet mod at have en moralsk korrigerende funktion i forhold til nogle familier. Der er i social policy ofte et ideal om, at familier skal fremme børns læring og udvikling og kunne klare sig selv, samtidig med at der er særlig bevågenhed på bestemte kategorier af forældre (Schmidt, 2021). De, som i daglig tale betegnes "ressourcestærke" forældre, har typisk en række andre personer til hjælp og støtte i at få familielivet til at gå op med øvrige forpligtigelser og at få hverdagen til at hænge sammen. Det kan være bedsteforældre, fælles aftaler med andre forældre om at dele at hente børn, privat rengøringshjælp, barnepige mv, og at have et arbejde med flekstid, så de kan afstemme aflevering og afhentning med, hvad der ses som ideelt. Når det kommer til forældre, der ikke har de samme muligheder, så er der en tendens til, at de ses som nogle, der er mere afhængige af andre til at håndtere hverdagen end øvrige forældre. Dette afspejler samfundsmæssige forestillinger om familien som en selvstændig og selvbærende enhed bestående af et forældrepar (med to indtægter) og børn, samtidig med at der i begge tilfælde i praksis ofte er brug for flere personer til at opretholde familiens hverdag. For de første forældre kan de typisk tilkøbe hjælp - og spørge om hjælp - uden at det rejser spørgsmål ved, om de kan "løfte" forældreopgaven. For de andre forældre, der må spørge om hjælp i det offentlige, kan det imidlertid koste på tilliden til, hvor "ressourcefuld" eller "stabil" familien er.

Der er også forskel på, om forældre, der er i lønnet job, kan deltage i forældre arrangementer, som noget de tager fra deres flex, eller om de har et job, der er time-lønnet, på akkord eller uden flex og derfor må tage fri, hvis de skal deltage og med nedsættelse af indtægt til følge. Hvis forældre har børn, der har det svært eller har særlige behov, hvor de er omfattet af rettigheder, giver det ikke automatisk forældre direkte indflydelse. Hvilken hjælp børnene og de får kan også afhænge af, hvorvidt de har de 'rette' ressourcer til at få gennemslag for dem (Nilsen, 2017). Det er således forskellige positioner for forældre at opleve deres møde med professionelle og institutioner fra, samtidig med at det ikke er vilkår, der entydigt betinger, hvordan forældre agerer, eller et konkret samarbejde udfolder sig.

Der er forældre, som vi har interviewet, som fortæller om, hvordan de ud over, at deres barn har det svært er ramt af økonomisk knaphed. Når de fortæller om, hvordan de håndterer den økonomiske knaphed, bruger de formuleringer såsom: "Altid at købe brugt", "få foræringer", "låne fra andre", "intet af det jeg ejer er nyt", "min far har måtte give tilskud til det ene og andet", "vi får gavekort" fra familie, "købe på afbetaling", at søge økonomisk støtte ved sociale organisationer fx "julehjælp", "tøjhjælp", prioritere at sikre "mad på bordet", " sælge ud af værktøjet" for "at betale regninger", at vælge familieaktiviteter som "ikke koster noget" og udvikle alternativer for, hvordan der kan "lægges til side" til noget af det "som andre børn får", eller "som de aldrig selv fik som barn" (fx ferie) eller materielle goder og fornødenheder (fx vaskemaskine, telefon).

Der er ikke en entydig sammenhæng mellem en families økonomiske trængte situation, og at et barn har det svært. Blandt de interviewede forældre til børn, der har det svært, er der også interviewet forældre, der ikke er økonomisk trængt. Deres udsagn lyder, når de bliver adspurgt om familiens økonomi svarer til leveomkostninger; " Vi har ikke økonomiske udfordringer", " Vi tjener nok", "Økonomi fylder ikke i hverdagen", "Økonomi fylder altid noget, men vi har begge to gode indtjening og har et hus", " Vi bor billigt til leje i et rækkehus tæt på vandet, og det giver en stor frihed". For nogle af forældrene beretter de, at udfordringer i barnets skole, daginstitution og hverdag har medført, at de har foretaget mere gennemgribende livsændringer, hvor de har ændret om, de arbejder begge to, og/ hvor meget de arbejder. For de interviewede forældre, der har midler og ansættelsesforhold, som muliggør det, er der også eksempel på, at i periode/r, hvor deres barn har det svært, søger især mødre orlov, går ned i tid, eller hvis de er to forældre, at den ene træder ud af arbejdsmarkedet, og de lever for én indkomst. Deriblandt er der også et forældrepar, som fortæller, de forbliver lejere fremfor at foretage huskøb, og andre sælger den ene bil.

En mor til Jens, der nu går i skole, fortæller, han havde en vuggestuestart, som hun kalder for svær og utryg. Hun siger følgende:

“Jeg havde en rest ferie det første halve år eller sådan noget, og så blev det så efter det til, at jeg måtte gå til chefen og sige, jeg vil gerne bede om at gå ned i timer.. det er da helt sikkert, det er jo en stor løn nedgang og.. jeg har siddet i det samme job siden 2007, og jeg har meget svært ved at finde noget andet, som jeg kan skifte til.. egentlig så ville jeg rigtig gerne noget med ledelse, men kan jeg ikke altså. Så der er helt klart nogle faglige ting, man går glip af. Til gengæld så giver det derhjemme så meget, så det er jo en prioritering.”

Der er forældre til børn, der har det svært, hvor mødet med skolen eller daginstitutionen og eventuelle hjælpesystemer ikke berører familiens økonomiske situation, og omvendt er der forældre, som beretter om, at deres levegrundlag ændrer sig. Ikke bare for en afgrænset periode, men mere længerevarende.

En anden mor til Søren, fortæller hun, har modtaget tabt arbejdsfortjeneste og at Sørens og hendes møde først med daginstitution og siden skole har været svær. Hun siger således:

“Jeg har søgt julehjælp og fået julehjælp og søgt nede hos børnenes kontor og fået julehjælp der og noget tøjhjælp herude .. og sådan noget. Og det har jeg ikke noget imod at tage imod. Men det er da svært. Du sidder jo overfor en, der har fire uddannelser og som har arbejdet hele mit liv. Og jeg har rejst rundt og boet i udlandet”.

Forældreskab er omgivet af politisk opmærksomhed, vejledninger og forbrug, der alt sammen er blevet forstærket i dag. Der er en række idealer for forældreskab, og et problemfrit liv med børn er ofte et af idealerne, særligt i middelklassen. Der er store selvinvesteringer i at være forælder for de enkelte, og det skaber forstyrrelser, når det ikke kan opfyldes på de måder, som var forventet, før barnet kom til verden. Et kønsperspektiv for forældreskab er uden for dette projekts fokus, om end det er vigtigt og også ses afspejlet i, at de fleste af de interviewede forældre er mødre. Sociologiske forskere argumenterer for, at især moderskab er blevet et projekt, der griber langt ind i den enkelte kvindes liv, men også opmærksomheden på faderskab bliver mere og mere forstærket. I kraft af stadig mere kommerialisering i den vestlige verden rykker det ind i familiens intime liv, hvor ægtefæller og partnere forhandler om kønsideologier og arbejdsdelinger i forhold til at få familielivet med børn til at hænge sammen (Hochschild, 2012). Der er interviewede forældre – både de der er økonomisk trængt og de der ikke er – som fortæller om, de er

udsat følelsesmæssige belastninger og "ikke har overskud". Når forældre bliver hårdt ramt af, at deres barn har det svært, har det både at gøre med de relationer, der er dannet med barnet, og med det omgivende samfunds normer og forventninger til, hvad en ideel forælder er.

Blandt de forældre der har gået på orlov og ned i tid, bruger de også egne midler til i forhold til forældre rollen og barnets trivsel ved at tilkøbe fx privat psykolog, coach, familierapeut, online vejledning for forældre vejledninger. Der er mellem de interviewede forældre en forskel om professionelle med anden fagkundskab end lærere og pædagoger er noget, som de har fået kontakt til a) gennem skolen eller daginstitutionen, eller b) noget som de selv i privat regi har opsøgt og betalt for, eller c) om det er sket via andre, offentlige institutioner. Forældrene fortæller i forhold til de to sidste dele, at det at have andre ekspert råd eller tilkøbte ydelser "i ryggen" kan give anledning til at forhandle med skolen og daginstitutionen om at få kontakt til andre systemer og fagpersoner. Dog er der også forældre, der opsøger andre fagpersoner eller tilkøber ydelser, fordi de ikke ønsker skolen eller daginstitutionen involveret i familie vanskeligheder eller når der er noget der er svært rundt omkring barnet.

Fælles for de interviewede forældre er, at de fortæller, de bruger mange kræfter for at opretholde hverdagens rytmer, og for nogle oplever de sammenbrud i disse. De oplevelser, som de interviewede forældre fortæller om, hvordan deres børn midlertidigt eller langvarigt har det svært, omfatter både opbrud og omvæltninger i deres eget levede liv, og i forholdet mellem familien og andre institutioner. Når børn har det svært udfordrer det værdier og normer for, hvad der er den gode barndom og det ideelle samarbejde. I skolens og daginstitutionens kontakt med forældrene er der ind imellem også en tendens til at konstruere en særliggørelse af forældre. Der kan være en risiko for en "patologisering" af forældre til de børn, der har det svært.

En mor til en søn, hvor deres hverdag er præget af skolevægring, fortæller om den følelsesmæssige belastning, som hun oplever. Hun omtaler det i forhold til kontakten med leder og professionelle i skole og offentlige systemer som, at "man har det, der populært er kaldt "systemstress"¹⁵. Herom siger hun:

¹⁵ Private virksomheder, foreninger og forældre/pårørende referer til 'systemstress', når én families i forvejen udsat situation bliver forstærket af mødet med et offentlig system, når der skal ansøges om støtte og hjælp til børn med særlige behov. Bl.a. private virksomheder udbyder 'systemstress' kurser til forældre med henvisning til at lære dem at håndtere de belastninger, der opstår i mødet med det offentlige system, når der fx er lang sagsbehandling, lange klageprocesser og løbende udskiftninger i sagsbehandlere. Ph.d. studerende Emil Søbberg Falster peger på og rejser kritik af, at disse tendenser i privat regi afspejler et manglende samfundsmæssigt engagement i offentlig

” Jeg er ligesom blevet moderen og problembarnet. Og det UFEDT. Altså, nu har jeg sagt i flere år, jeg faktisk kører på maksimalt stressbelastning og søvnunderskud. Der er ligesom ikke nogen hjælp at hente vel? Og er ved at gå død over bare dagligdagsopgaver, sådan bare have et liv, hvor man bare tager en bid af en stor lort hver morgen, og jeg er fuldstændig baldret. Men altså, det er jo et giga hul i CV’et, når man har børn, der ikke passer ind i rammen.”

Både professionelle og forældre fortæller om, når børn falder udenfor ”kasser” eller er i ”gråzoner”. Det gælder fx, når forældre og professionelle finder, der er grund til bekymring for barnet, men hvor der er tvivl om, hvorledes bekymringen skal klassificeres. Dette giver udfordringer i et offentligt velfærdssystem, hvor klassificering af ’hvad problemet er’, og ’hvilken hjælp der er mulig’ er tæt forbundne. Hvis der indledes et tværprofessionelt samarbejde omkring familie og barnet er der ofte forskel imellem om børns trivsel og mistrivsel primært ses som noget, der opstår i samspil mellem barnet og dens omverden, eller om det ses som noget, der primært knytter sig til barnet, og hvor barnet ses som en modtager af en særlig indsats (Hansen et. al., 2021). I forhold til sidstnævnte opstår i dagligdagstale kategorier såsom ’problembarn’ og ’bekymringsbarn’. For forældrene kan erfaringer med at have et barn ”der skiller sig ud” i børneinstitutioner, og det møde det afleder med institutioner, opleves som en belastning mere end selve barnet. De vanskeligheder, de voksne oplever i barnets hverdag, kan ind imellem også forekomme ubestemmelige; fx når de forsøger at afklare hvilke ’kategorier’, som kan passe til at klassificere barnet. Det opstår, når der er rationaler om, at barnet må fremstilles som en bestemt ’type barn’, før det kan afgøres nærmere, hvilke institutioner som kan ’tage sig af’ bekymringen for barnet. Det sker med fare for, at de ’ubestemmelige’ ikke får hjælp (Nilsen, 2017, s. 98ff), og at der i mindre grad medtages et fokus på de livs- og hverdagskontekster, som barnet er i. Forældre kan også fx være i tvivl om, hvorvidt det, at barnet adskiller sig fra de gængse forestillinger og forventninger til et barn, er bekymringsværdigt eller ikke.

Familier der lever i økonomisk knaphed

Set i et bredere samfundsmæssigt perspektiv har der i de seneste år i dansk kontekst været en politisk og offentlig debat om, der eksisterer fattigdom i Danmark, og eksempelvis hvad reduktion i sociale ydelser og muligheden for tilknytning til

regi, især ift. handicap området og børn med psykiske udfordringer (Falster 2019 16 august 2019). Forældre overlades i den betydning til det private marked, når det offentlige system - der var tiltænkt at hjælpe familier og børn - i stedet risikerer at skabe yderligere udsathed for dem.

arbejdsmarked betyder for ulighed¹⁶ (Skaksen, Sørensen & Rosholm, 2007). Der er ifølge Morten Ejernæs, Jørgen Elm Larsen og Maja Müller (2013, 2015) familier, der er berørt af fattigdom i Danmark, og samtidig fremhæver de, at der for dem, der rammes af fattigdom, er forskellige måder at håndtere økonomisk krise og afsavn på og forsøge at skabe et meningsfuldt liv. Den enkelte handler ikke ens på de samme økonomiske incitamenter og omstændigheder. I en sociologisk optik kritiserer Ejernæs, Elm Larsen og Müller økonomisk søgeteori og rational choice teori for snævert at anskue menneskers overvejelser og handlinger primært som noget, der afspejler en nyttekalkuleren hos de enkelte, og de vægter i stedet ud fra en handlingsteoretisk tilgang et aktør-perspektiv. De vægter således betydningen af både samfundsstrukturers indflydelse på den enkeltes handlingsalternativer og -begrænsninger, og at de enkelte stadig reagerer, når de rammes af en økonomisk trængt situation og forsøger at skabe en meningsfuld tilværelse på trods af svære betingelser (Ibid., 2015, s. 18ff, Ibid., 2013, s. 98). I norske studier af familier, der er økonomisk trængt, er belyst, hvordan forældre har som ideal, at børnene skal have en normal barndom – forstået som et børneliv der ligner mest mulig andres - og på hvilke måder de forsøger at skærme børnene fra konsekvenserne af en knap økonomi (Thorød, 2006, 2010). Når det ikke lykkes udvikler forældrene samtidig strategier som konsekvens af, der er forskelle, hvor de forsøger at give børnene redskaber til at leve med og mestre, at der er ulighed. En enkelt familie kan godt have flere af de nævnte strategier i spil på én gang.

En af de sondringer, der foretages, er mellem absolut fattigdom, relativ fattigdom og selvoplevet fattigdom. Rækkevidden for denne rapport's interview som empiri ligger nærmest det sidste¹⁷. Da forældrene i de interviews, vi har gennemført, ikke

¹⁶ Hvor politiseret og debatteret begrebet fattigdom i dansk kontekst i nyere tid er ses bl.a. af at daværende regering i 2012 nedsatte et ekspertudvalg om fattigdom, som havde til opgave at belyse forskellige metoder til at opgøre fattigdom og udarbejde muligt forslag til fattigdomsgrænse. Udvalgets rapport blev udgivet i 2013 og Danmarks statistik (DST) udarbejdede i 2018 tre fattigdomsindikatorer, og sidstnævnte understreger samtidig, at de med indikatorerne ikke har indført en ny fattigdomsgrænse i Danmark. Alt efter siddende politiske regeringer har der været indført en officiel fattigdomsgrænse (2013), og siden har den været afskaffet igen (2015). Ekspertudvalget om fattigdom (2013) betoner, at fattigdom ikke kan objektivt defineres, og DST lægger vægt på, at der ikke findes objektivt korrekte indikatorer for fattigdom. Ekspertudvalget betoner især en definition af relativ fattigdom og forstår det som at handle "... om muligheder og levevilkår i forhold til, hvad der er normen eller det almene i samfundet", og hvem der i den henseende er langvarigt og væsentligt begrænset i deres muligheder for at kunne deltage i samfundslivet (Ibid., s. 5). Hermed forstås fattigdom som en situation, hvor en familie eller en person vedvarende og ufrivilligt har væsentligt ringere livsvilkår end den øvrige befolkning, hvor der er mangel på ressourcer (især økonomiske) og kun i begrænset omfang er mulighed for ved egen drift at ændre dette.

¹⁷ Vi har fx ikke indhentet forældres konkrete indkomstoplysninger. Forældrene har typisk fortalt om, hvorvidt de er i beskæftigelse eller ledig, under studie, modtager af social ydelser og f.eks. om de oplever deres levegrundlag rækker til udgifter til børn, og hvad de gør, hvis det ikke gør.

omtaler sig selv som fattige bruger vi ikke denne betegnelse. Vi bruger i stedet betegnelsen økonomisk knaphed og at være økonomisk trængt om det, der er fremkommet igennem interviews med nogle af forældrene. Det er forældre, der fortæller om at opleve materiel knaphed og være økonomisk trængt i hverdagen, og hvordan de oplever mødet med skolen og daginstitutionen under disse vilkår. At have et familieliv der er økonomisk trængt begrænser visse handlerum samtidig med, at forældre set fra et aktør-perspektiv stadig reflekterer og handler i forhold til de materielle, sociale og følelsesmæssige aspekter, som der er under disse vilkår. De forhold, der knytter sig hertil kan have betydning for, om de søger viden og råd blandt professionelle, eller om de søger dette i andre netværk. Hvorvidt de søger råd og viden andre steder end i skole og daginstitution kan bl.a. ses i relation til, hvordan de oplever, at de professionelle ser på deres livs- og grundvilkår.

En mor til Sandra, der går i børnehave, fortæller, at hun foretrækker at spørge sin egen mor om råd fremfor pædagoger i datterens børnehave. Herom fortæller hun:

”Det gør jeg ikke. Jo, en enkelt fra børnehaven, men ellers så holder jeg mig lidt tilbage. Delagtiggør ikke rigtig dem i så meget, fordi at jeg føler lidt, at de har én opfattelse af, hvem jeg er, eller vores livsstil, eller hvad man skal sige.”...

Moren uddyber, at hun oplever, at børnehaven ser skævt til, at hun håndterer familiens knaphed ved bl.a. at skralde¹⁸ og som en måde at få begrænsede økonomiske ressourcer til at dække de behov, som hun finder er mest påtrængende. Hun siger følgende:

”Ja, vi vender hver en mønt, og jeg har skraldet. Så det har jo gjort, at vi har haft et meget lavt madbudget ikke? Nogle måneder har vi kunne klare den for ja mellem 500-1000 kr., fordi jeg så har skraldet hver dag i måneden ikke? Men omvendt kan man sige, vi har jo stadigvæk sørget for at lægge til side til ferie. Så vi har været 14 dage til Kroatien hvert år, hvor vi selvfølgelig er kørt, ikke? Så har vi lejet en hytte der. Så har vi bare gjort det uden for sæson, så vi har kunne få det til omkring 1900 kr. for fjorten dage, og så har vi gjort det sådan. Så der har altid været plads til ferie og de her ting. Men så har vi bare valgt at spare andre steder og set det som en fordel, jeg har kunne skralde, så man ikke skulle bruge penge på mad, men har lagt pengene til side til ferie eller prioriteret ferie, og så ja har vi prioriteret regninger og

¹⁸ Skraldning og at skralde bliver brugt til at henvise til én eller flere der gennem søger fx butikkers, supermarketers og lign. skraldecontainere, med det sigte at finde kasserede madvarer eller evt. andre, brugbare varer.

sådan noget. Men har måtte vende hver en krone. Jeg går ikke til frisør og min mand går ikke til frisør. Vi arver tøj. Vi køber kun genbrug, hvis vi mangler. Sådan ikke?”.

Moren fortæller om, hvordan hun håndterer økonomisk knaphed og en trangssituation, der bl.a. er afledt af ægtefællens langvarige sygdom. Det er langt fra alle familiers økonomiske rammer, som kalder på det handlingsrepertoire, som hun fortæller om. Det moren fortæller afspejler, hvordan hun løbende overvejer, på hvilken måde hun bedst kan prioritere og handle i forhold til at imødekomme familiens og børnenes behov. En langvarig, økonomisk knaphedssituation der for andre ville antage karakter af en krisesituation bliver en del af daglige og problemløsende handlinger. Moren fortæller om, hvordan hun reagerer, reflekterer og handler i forhold til økonomisk knaphed i det daglige. Det hun fortæller om, hun gør er ikke kun et udkom af de vilkår, hun befinder sig i, men også af egne overvejelser om, hvordan hun kan forsøge at afbøde virkningerne af økonomisk knaphed og minimerer materielle afsavn især for børnene. På trods af en økonomisk knaphed, fortæller moren om, hvordan hun forsøger at skabe plads til det, som hun forbinde med det gode familie- og børneliv (såsom ferie). Håndtering af materielle problemer og at opleve mangler er knyttet sammen med følelseshåndtering i forholdet til omverdenen ud fra, hvordan moren oplever, der bliver set på denne håndtering.

I forhold til pædagoger i børnehaven har givet råd til moren om hendes datters påklædning, fortæller hun endvidere:

“... i børnehaven der kommer de med alle deres gode råd, og de mener det sikkert godt men igen, jeg føler de har forud dømt mig, så de kommer med alle deres gode råd, fordi () jeg føler, at de mener, at de hjælper mig, men jeg har ikke brug for deres hjælp”

Herom uddyber moren:

“ Så kom hun (red. pædagogen) op `ja, hver gang du er gået, så fem minutter efter skal din datter trække et helt personale, fordi hun ikke har nok tøj på` og den måde hun sagde det, jeg kunne fornemme irritationen. Både hendes kropssprog og hendes måde at sige det på. Og den ramte mig lidt, fordi jeg tænkte `jamen, der er jo ikke nogle, der har sagt noget til mig`. Jeg afleverer hende jo og giver hende det tøj på, jeg tænker, `det kan hun godt klare sig i en dag ude`, og hvis der ikke er, nogle, der kommer, og fortæller mig, `det ikke er nok`, jamen så ved jeg jo ikke bedre. Og det havde jeg ønsket, du havde gjort noget før, så at de ikke var blevet

irriteret, men bare kunne oplyse mig om 'ja hun skal have et ekstra lag på' eller noget helt andet ikke?''.

Inden for daginstitutionens rationaler forventes pædagoger og forældre ofte at skabe sammenhængskraft mellem hjemmet og institutionen (Thingstrup, 2019). Den institutionelle sammenhængskraften for det daglige samarbejde og hverdagen beror på, at forældre villigt aflæser, hvad de er tiltænkt i den praksis, der søges etableret, og at de identificerer sig med den. Moren fortæller imidlertid, at hun først ved pædagogens henvendelse om datterens påklædning opdager en bestemt institutionel orden, som for hende ikke er åbenlys. Det der skaber institutionel sammenhæng og giver mening for nogle professionelle og forældre i en sammenhæng gør det ikke nødvendigvis for andre. Moren reflekterer over, hvad der er de rigtige valg i forhold til familien og deres børn i deres trængte økonomiske situation. For familien er økonomisk knaphed et vilkår, samtidig med at det ikke er en entydig forklaring på, hvad hun gør som forældre. I mødet med den institutionelle orden oplever moren imidlertid, at spørgsmålet til hendes barns påklædning bliver til et spørgsmål, der stikker dybere i forhold til, hvordan de lever og især de vilkår, der er for deres liv. Den situation, moren fortæller om rummer den "store" fortælling i den lille situation: Spørgsmålet om barnets påklædning bliver ikke kun et spørgsmål om tøj, men også om den kontekst moren handler i. For moren er det vigtig at klæde hendes datter på en måde, hvor "hun kan klare sig", og hun forstår pædagogens henvendelse som, at der rejses spørgsmål om, at det "ikke er nok", og som noget der underkender, det hun gør, og dermed som en hjælp "hun ikke har brug for".

Det er samtidig ikke kun en tematik om økonomisk knaphed, som det ses af morens udsagn nedenfor. Det er også et spørgsmål om forskellige syn på forældrerollen, og hvad børn behøver.

"Sandra vil ikke have underbukser på. Hun går altså i bar røv og så bare et par bukser, og jeg har egentlig bare lidt accepteret, jamen det var - efter jeg havde en snak med anden mor- skulle jeg til at sige ikke? (latter). Fordi at han heller ikke ville have underbukser på. Og så nå ja, men i stedet for at tage de kampe og gøre morgnerne til sådan en sur, dum morgen, jamen så accepter det, fordi de fleste, når de bliver fylder både ti, elleve og tolv, så har de jo lært at få underbukser på, ikke? Men så kan det være .. de (red. børnehaven) giver hende underbukser på eller siger 'Nej men det kunne også være, du skulle tage kampen med hende, fordi det er jo ikke hende, der skal bestemme'. Men det har jo ikke noget med det at gøre. Jo, det har det jo lidt, men hvor vigtigt er det, at jeg tager den kamp lige nu? Fordi

altså hun skal nok (), jeg tænker lidt, at det skal nok gå alt sammen. Der er ikke nogen grund til, at jeg tager en kamp med hende nu, og tager en kamp for deres skyld. Det skal jo gerne være for min egen og for Sandras skyld. Og lige nu fungerer det jo fint. Hun får jo rene bukser på hver dag. Og ja, jeg ved ikke. Det kan godt være, det bare er mig, der er lidt fri, skulle jeg til at sige men altså. Ja, det ved jeg ikke”.

Set i et bredere samfundsmæssigt perspektiv er idealet, at de velfærdsinstitutioner er for alle børn, samtidig med at det er kendt viden, at den institutionelle orden og sammenhængskraft, der forsøges skabt utilsigtet ofte passer bedre til nogle forældre og børn end andre. De forældre, der bryder med vante rytmer for samarbejdet og forventninger til dem kan for professionelle indebære, at kontakten med dem ses som udfordrende eller besværlige (Thingstrup, 2019, s. 109). Forældre, der ikke gør det, som kulturelle normer og institutionen kalder på, kan fx hurtig komme til at virke som at tage mere tid, energi eller være mindre ressourcefulde. Det er samtidig også forældre, der kan have flere og andre typer af behov og/ eller perspektiver og spørgsmål end andre forældre, og disse kan tendentielt blive marginaliseret, udgrænset eller usynliggjort (Dannesboe, Bach, Kjær & Palludan 2018).

Familien/ hjemmet og skolen og daginstitutionen er forskellige arenaer, selvom de stadig oftere forsøges samordnet ofte ud fra børneinstitutionernes rationaler. For nogle familier og børn kan skolen og daginstitutionen udgøre et dagligt møde med andre normer og værdier, end de som der fylder egen hverdag ud. På den måde kan der være en form for modsætning eller kløft, der hver dag skal overskrides i forhold til at prøve at afstemme forventninger og handlinger til hinanden. Når forældre og/ børn bryder med forventninger til, hvordan de agerer, vil de ofte opleve at blive direkte eller indirekte reguleret og tilrettevist til andre handlemåder.

Når professionelle og forældre er i kontakt om en underretning

Blandt de interviewede er der forældre – både de, der er økonomisk trængt, og de der ikke er - som fortæller om, der for deres barn er foretaget en underretning til deres hjemhørende kommune¹⁹. I et samfundsmæssigt perspektiv kan et øget fokus på underretninger i det offentlige om børn, som mistrives eller som er i risikofyldte eller udsatte positioner ses i forhold til den lovgivning, som har skærpet pligten til at underrette. Dette indgår som led i tidlig indsats og opsporing - her ligger

¹⁹ Der kan også foretages underretninger til Ankestyrelsen fra en fagperson eller en privat borger ud over underretninger til kommunen (<https://ast.dk/born-familie/hvad-handler-din-klage-om/underretninger/hvad-er-en-underretning>). De interviewede omtaler med undtagelse af én forælder alene underretninger til hjemhørende kommuner.

kimen til at være rettet mod det brede og 'normale' og at skulle håndtere det afvigende og særlige. Der er samtidig afledt heraf en debat om, hvorvidt det er kvantiteten i underretninger og/ eller kvaliteten i dem, der er vigtig (Falster, 20. juli. 2020, 7. maj. 2020). Debatten omfatter også, om der kan blive tale om nye former for udsathed, der kan opstå i mødet med det offentlige i de tilfælde, hvor der trods underretning fortsat er et fravær af hjælp og støtte til barnet. Dette afledes af kritiske spørgsmål om, hvorfor hjælp og støtte først kan opnås, når der har fundet én eller flere underretninger sted, og hvorvidt denne hjælp rent faktisk udmøntes, eller om det blot er andelen af selve underretningerne, der stiger. Desuden er der også rejst spørgsmål om, hvorvidt børns egen oplevelse, af hvordan de har det, er medtaget tilstrækkeligt.

En underretning er således i endnu højere grad end tidligere blevet en institutionel forudsætning for professionelle og forældre i forhold til at søge om offentlig hjælp i form af (tvær)faglige og økonomiske ressourcer, når et barn ikke har det godt, samtidig med at netop underretningen kan udfordre at opretholde tilliden til hinanden. De interviewede professionelle har en opmærksomhed på, hvordan en underretning kan skabe mistillid fra forældre og udgøre en relationel barriere i det videre samarbejde. Det gælder både for forældre, hvor der er bekymring for de familiære og hjemlige forhold²⁰, og for børn hvor bekymringerne mere vedrører udfordringer i deres almene trivsel. De interviewede forældre fortæller samtidig om, hvordan de professionelle forsøger at afdramatisere underretningen som, at det handler om at hjælpe barnet og ikke (kun) er en opmærksomhed på forældrene og hjemmet. Samtidig oplever flere af forældrene en underretning som potentielt truende, dramatisk og som en mistænkeliggørelse. Der er omvendt også interviewede forældre, der fortæller om, hvordan de i tæt kontakt med professionelle forsøger via dem at indsende en underretning for at opsøge den hjælp, som de finder, der er brug for, at barnet kan få det bedre.

Moren til Signe, der går i børnehaven i en ressourceplads²¹, fortæller følgende om hendes oplevelse med at blive kontaktet af en pædagog vedr. en underretning:

²⁰ De professionelles opmærksomhed på tillidsspørgsmålet er med undtagelse af de tilfælde, hvor der er tegn hos barnet på at have været udsat for vold, seksuelle krænkelser eller misrøgt, hvor underretninger foretages uden involvering af forældre først. Her rejser de ikke tillidsspørgsmålet som evt. kan have at gøre med, at tilliden allerede er brudt.

²¹ For yderligere analyse af interviewet med Signes mor se rapportens afsnit: Tæt beskrivelse: Signe i en ressourceplads i børnehaven.

”Men sommersummarum er, at jeg får af vide, at Signe har kastet sand i hovedet på en pædagog, og jeg knækker egentlig fuldstændig sammen (red. gråd i stemmen da det omtales). Og dagen efter, tror jeg, at hun ringer til mig, og det første man ser og tænker, når børnehaven ringer til én, det er: `Hvad nu? ..Hun ringede for at sige, at hun havde snakket med lederen dernede, og at de kunne gøre det her med, at de sendte en underretning. Og så alarmklokkerne lidt i gang hos én, ikke? For når man hører underretning, så er det jo som regel noget med, at nu fjerner de dine børn agtigt. Og så ringede jeg jo til Tina (red. frivillig fra NGO der kommer i hjemmet) igen for at ligesom at nævne og for at snakke, og Tina fik forklaret mig `i dag er en underretning bare for at råbe kommunen op`. Det har ikke noget at gøre med (), det er bare den store betegnelse, og så blev jeg så sådan lidt mere `Okay` (trækker vejret dybt ind og sukker). Så jeg endte jo egentlig med at sige `Ja` til, at de lavede den her underretning, fordi de jo ligesom var bekymrede omkring, hvad der foregik herhjemme. Ikke fordi jeg var en dårlig mor. Det pointerede hun jo rigtig mange gange. Det var ikke for at klandre mig som en dårlig mor. Det var for at råbe kommunen op, fordi der ikke sker noget. Problemet er bare, at der stadig ikke er sket noget.

Interviewer: Nu nævnte du også, at du blev forskrækket, da hun ringede op og sagde det ord underretning, ik? Fordi man forbinder det med noget helt andet eller hvordan?

Moren:* Ja, det gør man, og det var bl.a. en af grundene til, at jeg ikke havde nogen at snakke med det om. Jeg har ikke ville kunne have nævnt det for min mor - for så havde hun tænkt fuldstændig det samme - og så var hun blevet helt. Hvis jeg havde nævnt det for min mormor, så havde det været endnu værre, fordi hun jo er af den gamle skole, hvor det lige præcis var det her med, at en underretning betød, at de tog dine børn. Så jeg havde ikke nogen steder at gå hen.. Jeg er meget alene om de fleste ting, ik?”

Intervieweren spørger en anden mor til Henrik, som går i vuggestue, om hvad hun havde hørt om underretning, før det første gang blev nævnt for hende selv. Hun siger følgende;

” Ja, man har jo hørt om alle de der forskellige sager, der har kørt med børns, den der Brønderslev sag (red. børnesag omtalt i medierne) bl.a. hvor der har været så mange underretninger til kommunen. Eller man ved, at når det er, man går i skole, og så hvis det er, der kommer en underretning på en elev, at så ved man godt, at det er fordi, at der er noget galt. Så en underretning det er associeret med, barnet

skal have noget hjælp, for forældrene kan ikke selv. Og det har jeg jo vidst siden ()
Hvad har jeg været. Gået i 6-7. klasse. Der vidste jeg jo, hvad en underretning var.

Interviewer: Fordi at der var børn omkring der, som der blev lavet underretninger på?

Henriks mor: Nej, men det med medierne. Man får det jo at vide hele tiden, at ligeså snart du bliver medlem af Facebook, eller begynder at se nyheder, så lærer du, at en underretning det er ikke et godt ord. Og det kan jo også være ligesom med en whistleblower. Det er jo heller ikke et positivt ord. Der kommer altid en konflikt ud af, hvis der er nogle, der har () er whistleblower eller underretning eller indberetning. Det er negativt ladede ord”.

Af interviews med de professionelle og forældre forekommer det, som at underretningen bliver set som et nødvendigt onde eller trædesten i forsøget på at op-søge ressourcer og viden udenfor skolen, daginstitutionen og/ hjemmet til, at barnet kan få det bedre indenfor disse rammer, samtidig med at det i de indbyrdes samspil og kontakt mellem forældre og professionelle kan sætte dem på overarbejde. For at en bekymring skal kunne forstås af andre professionelle og institutionelle netværk og systemer, bliver de professionelle, der er i nærmeste kontakt med familierne, ofte nødt til at tekstliggøre og give vanskelighederne et navn, hvis der skal (op)søges hjælp og støtte til dem (Nilsen, 2017).

Det er for forældrene socialt og følelsesmæssigt krævende at forholde sig til underretninger, uagtet fra hvilke sociale positioner, omstændigheder og situationer det sker, og som noget der overvejende er negativt konnoteret. Af forældrene, der fortæller om underretninger, veksler det i hvilket omfang, de fortæller om, den afledes af: a) en bekymring for barnets trivsel og udvikling, b) en bekymring for barnets familiære og hjemlige forhold og c) tidlig indsats for unge mødre for at kunne blive en del af det tilbud, der er rettet mod at forebygge de to førstnævnte former for bekymringer. Det er også forskelligt i hvilket omfang, at forældre ved underretninger opsøger andre professionelle og frivillige udenfor skolen eller daginstitutionen for at rådføre sig med dem herom, i hvilket omfang de inddrager eget netværk om det, eller om de undlader det med henvisning til den uro, det kan skabe.

Ann Christin E. Nilsen (2017) har i ph.d. afhandling fra Norge foretaget en institutionel etnografi af tidlig indsats som styringsrationale i daginstitutioner, og hvordan bekymringer for børn konstrueres. Her sonder Nilsen i forhold til styringsrationaler tilsvarende mellem henholdsvis udviklingsbekymringer og omsorgsbekymrin-

ger (Ibid. s. 194-197, 220, 230). Udviklingsbekymringer henviser til, når professionelle, indenfor de institutionelle netværk de er, bekymrer sig om, hvordan barnet udvikler sig, fx sprogligt, socialt og motorisk. Der opstår her ofte bekymringer med henvisning til, at barnet ikke er helt 'aldersvarende', eller ikke udvikler sig i et forventet tempo, og hvor barnet primært anskues ud fra individualpsykologiske optiker. Omsorgsbekymringer referer til, når professionelle stiller spørgsmålstejn ved relationen mellem barn, forældre, ressourcer samt opvækstbetingelser, og som dermed også rejser mere direkte moralske spørgsmål om, hvorvidt der ydes god eller dårlig omsorg for barnet. Det er institutionelle bekymringsformer, der ikke nødvendigvis klart kan adskilles fra hinanden, og som Nilsen understreger, får de ofte først status som bekymringer, når de kobles sammen med andre 'bekymringstejn'. Begge bekymringsformer omfatter kulturelle og institutionelle værdier og normer for, hvad der er et normalt barn og den ideelle forælder, og der sker 'tekstliggørelse' om konkrete børn og/ forældre.

Der er forældre, der på trods af underretninger beskriver at opleve anerkendelse, respekt og tillid i deres kontakt med professionelle i skolen og daginstitutioner. Forældrene fortæller om, at det er baseret på en hyppigere og ofte personbåren kontakt, der er opbygget gennem længere tid. I disse typer samarbejde omfatter det ikke kun "ordinære" forældresamtaler, "ekstra-ordinære" møder og dialoger, der ofte er tidsstyrede og kører efter en bestemt skabelon. I stedet er det relationer og kontaktformer, der er udviklet og opbygget over længere tid.

Opsamlende

En del af de pædagogiske problemstillinger, som professionelle og forældre dagligt befinder sig i, når de er i kontakt med hinanden omkring børns skolegang, deres børnehave- og vuggestuetid, kan forstås som kulturelt og socialt skabte²² og fremtræder dermed for (nogle) af de involverede med en vis selvfølge. Denne selvfølgeliggørelse kan gøre, at institutionelle rammer og praksis, der er med til at forme forældres og professionelles kontakt, næsten ikke kan tænkes på andre måder. Herved kan det være svært at få øje på, hvordan der kan tænkes i nye muligheder for de daglige møder og kontaktformer mellem professionelle og forældre, og på hvilke måder barrierer, som opstår i mødet med hinanden, indenfor bestemte rammer kan forstås. Dette får igen betydning for, hvilke handlemuligheder for forældres og professionelles samarbejde om børn, der er til at få øje på. Endelig er der også forældre, hvor de former for naturliggørelse af institutionelle rammer

²² Det at noget er socialt eller kulturelt skabt udelukker stadig ikke det er med mærkbare konsekvenser og indflydelse for familierne og det enkelte barn, hvis børneliv ikke forløber som forventet og ønsket, og er således ikke en underkendelse af den smerte, der kan være forbundet dermed.

og praksis ikke fremtræder som selvfølgelige og dermed ikke tager sig ud som transparente eller meningsfulde.

Der er mangeartede relationer mellem børns hjem, skole og/ daginstitution, og forskellige vilkår for hvordan forældre bliver mødt i det daglige. Forældre har forskellige livsbetingelser i forhold til at deltage i et samarbejde med skolen og daginstitutionen, og de oplever forskellige muligheder og barrierer i forbindelse dermed. Der er fx stor socio-økonomisk afstand mellem moren, der skralder, og moren der er forsørget af manden, men de deler at have udfordringer i mødet med hhv. skole og daginstitution. Det kan være en udfordring at have disse sociale forskelle blandt forældre for øje uden samtidig at risikere at essentialisere forældre og/eller barnet – dvs. at forklare hvordan de handler og føler ud fra " hvorfra", de kommer. De måder, forældre mødes på i skoler og daginstitutioner, er imidlertid i høj grad på tværs af sociale forskelle med til at forme deres oplevelser og erfaringer med forældreskab og deres forskellige føle-, tænke- og handlemåder i forhold til børnenes skoleliv, børnehaveliv eller vuggestuetid.

Når der opstår noget svært omkring et barn, og et barn ikke har det godt, griber det ind i familiernes hverdagsliv på flere planer, og her har familierne forskellige og ulige vilkår for, hvordan de bliver mødt, og hvad de kan stille op dermed. Når forældrene spørges selv derom, fremtræder et familieliv, når der er noget svært omkring et barn, som mere tumultarisk og følelsesmæssigt krævende, som "presset", "uforudsigelig" og "vanskelig", end det måske er synligt i de andre institutionelle arenaer. De vanskeligheder, som forældrene beskriver, de og deres barn står i, foregår og berører multiple arenaer i deres sociale liv fremfor som noget, der opstår i en bestemt situation eller rækkefølge. Det er forhold, der for familier, der har de muligheder, også kan betyde, at de økonomisk prioriterer anderledes: fx lever på en indkomst eller går ned i tid, tilkøber eksperthjælp etc.

De mange forskellige familieliv og – betingelser peger i retning af, at det kan bidrage til væsentlig indsigt at udforske på mere nuancerede måder, hvad forældrenes perspektiver er for deres oplevelse af mødet med skolen eller daginstitutionen og have en større åbenhed for deres måder at deltage og bidrage på. De forskelle og ligheder, der er i forældres oplevelse af deres samarbejde og kontakt med skolen og daginstitutionen, kan sjældent udledes direkte af sociale kategorier for forældre. Der kan ganske enkelt i stedet spørges mere ind til forældrenes egne perspektiver og forståelser af det daglige møde med skolen eller daginstitutionen og deres barns situation. Skoler og daginstitutioner kan imidlertid ubemærket og utilsigtet lede til oplevelser for forældre af marginaliserende dynamikker og processer. Fx forældre med små eller knappe økonomiske midler handler stadig på de

muligheder og udfordringer, der omgiver deres hverdag, og at forstå de variationer af handlemåder er væsentlige.

I rapportens næste kapitler inddrager vi tætte, etnografiske beskrivelser af forældres oplevelser af muligheder og barrierer for at have kontakt og samarbejde med skolen og daginstitutionen om deres børn. Vi starter ud med et fokus på børns trivsel. Herunder hvilke positioner og strategier forældre anlægger i forhold til, hvordan de oplever og erfarer mødet med daginstitutionen og skolen, når deres barn har det svært.

Børns trivsel. Forældrestrategier og positioner, når børn har det svært

I rapporten hentes inspirationer fra pædagogisk og kulturvidenskabelig forskning om børns trivsel, hvor det forstås som et socialt fænomen i relation til børns sociale og kulturelle miljø og som noget, der skabes mellem mennesker kontekstuel (jf. rapportens afsnit: Trivsel – at have det godt som barn). Der er gået eksplorativt til værks ved at udforske, hvad forældre fortæller om deres oplevelser af samarbejdet og kontakten med deres barns skole eller daginstitution, når barnet har det svært i bestemte rammer og hverdagsituationer. Det er det fortalte og oplevede perspektiv på at være forældre til et barn, som har det svært på en eller flere måder, der er i fokus. Forældrene fortæller både om skolernes og daginstitutionernes fysiske og sociale rammer, stemninger og indtryk, forholdet til de professionelle og for nogle forældres vedkommende til de andre forældre og børn, børnenes indbyrdes forhold. De interviewede forældre lægger især i deres udsagn vægt på oplevelser af professionelles samspils- og kontaktformer; måder at sige og betone ord, lyde, ansigtsmimik og andre kropslige udtryksformer i bestemte situationer. Dette omfatter forældres perspektiver på deres muligheder for at have indflydelse på det, der foregår i skolen eller daginstitutionen, og om hvad de sammen med andre gør for, at de og børnene kan få det godt (nok) igen. En del af problemstillingerne opstår i *mødet mellem* familie og skolen og daginstitutionen, og forældre gør mange forsøg på at skabe forbindelser og afstemme handlinger på tværs af disse arenaer. Samtidig kan der ske en fastlåsning eller fiksering af blikket på selve barnet og i mindre grad på de kontekster, som det indgår i.

Af forældres beskrivelser af deres oplevelser af mødet med skolen, daginstitutionen og for nogle i videre betydning det kommunale "system" kan analyseres, hvordan de udvikler forskellige strategier og indtager varierede positioner. Dette giver indsigt i forældres strategier som forholdemåder eller måder at opleve og være i samarbejdet, og hvor de opsøger viden og andre former for rådgivning i eget netværk. Heriblandt hvad de ser som muligheder og ressourcer i forhold til de vanskeligheder, som er til stede i barnets liv. Forældre, professionelle og børn indtager dagligt i deres interaktioner en variation af kropsliggjorte og sociale positioner (Schmidt, 2017). Forældre bruger således ofte mangeartede strategier og indtager flere positioner på én gang, og i den forstand udelukker den ene forholdemåde ikke den anden. De sociale positioner og forventninger, der etableres til daglig mellem professionelle og forældre om børn, kan ofte relateres til kulturelle normer og værdier, fx om hvad der ses som et godt samarbejde, og hvad der ikke gør. De normer og værdier, som skabes i socialt skabte relationer mellem daginstitution,

hjem og skole, er en del af samfundsmæssige strukturer, men de er ikke mere fastlagte, end at professionelle, forældre og børn har daglige forhandlinger om, hvad der skal gøres gyldige. De normer og værdier, som professionelle og forældre orienterer sig ud fra, rækker ud over den enkelte handlende og udtrykkes gennem deres sociale betydningsdannelse om, hvad der er deres roller og forventninger i forhold til hinanden (Gulløv, 1999, s. 33). Institutioner, strukturer og sproglige praksisser omfatter værdier og normer, som aktører skaber og genskaber. At deltage og forhandle afspejler, at der ved siden af institutioners træghed også opstår mulighedsrum og dynamikker, når værdier og praksisser genskabes.

Det kan være svært for forældre i kontakten med skole og daginstitution at rejse kritik eller undren over de institutionelle virkemåder, og de kan være bekymrede for, om spørgsmål til skolens og daginstitutionens institutionelle virkemåder og praksisser kan gå indirekte eller direkte ud over deres barn (Røn Larsen et al., 2014, s. 19). Der er således en del magt på spil i relationer mellem skole, daginstitution og hjem. At have kritik eller ønsker til skolen eller daginstitutionen som forældre kan trods den dialogiske og partnerskabsbaserede form, der i dag er lagt op til, være vanskeligt at fremsætte (Palludan, 2012; Crozier & Reay, 2005). Forældre kan omvendt også udgøre en magtfaktor ved at agere som børns "ambassadører" og fortælle de professionelle det, som barnet ikke selv kan, ønsker eller vil fortælle. Det sidste kan indebære loyalitets konflikter for forældre, såsom at gå videre til professionelle om noget barnet fortæller om fx skolens sociale liv, som han/hun eksplicit ellers beder forælderen om ikke at gå videre med, men som de alligevel skønner de professionelle bør få indsigt i. Eller omvendt, at børnene oplever sig udleveret efter det, forælderen har fortalt til en professionel i fortrolighed, siden bliver taget op i hele skoleklassen eller børnegruppen.

De tre følgende etnografisk inspirerede tætte beskrivelser giver et indblik i, hvordan forældre stiller sig i samarbejdet med skolen og daginstitutionen, når deres barn har det svært. Dette omfatter de forskellige, lokale, situerede forståelser de forsøger at skabe sammen med professionelle om, hvad der skal til for, at børnene har det godt igen. Det generaliserbare er ikke, hvad der er fælles, men derimod at der gør sig noget særligt gældende for hver af familierne og børnene. Den analytiske pointe er her fremfor at finde det almengyldige, at belyse de variationer, der er, når forældres erfaringer og fortællinger, om hvordan deres børn har det, sættes i relation til den særlige kontekst og livssituation, der gør sig gældende, og som må medtænkes i de pædagogiske refleksioner (Houmøller, 2018, s. 58). Forældre håndterer modsætninger forskelligt i mødet med professionelle, og hvordan forskellige hensyn kan forsøges at blive forbundet og balanceret. På forskellig vis investerer forældrene meget tid og mange kræfter i at forsøge at skabe bedre vilkår

for deres barn. Tid er en del af forældrenes ressourcer, og de må tilpasse og koordinere deres tidsorganisering med skolen, hinanden og/ daginstitutionen – dvs. tid er noget, der i symbolsk forstand kan ejes, udveksles eller tages fra andre.

Tæt beskrivelse 1. "Jens er en følsom dreng"

Jens forældre bor til leje i en mellemstor stationsby i et rækkehus, som ligger nær vandet. De sidder i husets køkken på hver deres stole tæt sammen ved et bord, mens interviewet gennemføres via zoom. Det er en familie, der består af mor, far, sønnen Jens og datteren Liva. Faren går en enkelt gang fra interviewet for at se til Liva, som der er baby alarm til. Begge børn er adopteret fra Danmark, og de har modtaget forskellige rådgivningstilbud i forhold til det, og som de også selv har været opsøgende om. De fortæller, at de selv "er meget sociale" og har skulle ændre lidt på deres liv, da de blev forældre til to børn, der har "brug for struktur og regelmæssighed". Moren går hjemme med Liva på tabt arbejdsfortjeneste, inden hun skal starte i vuggestue. Det gør moren med henvisning til, det pædiatrisk er vurderet, det anbefales at udskyde vuggestuestart.

Moren og faren fortæller i interviewet især om Jens og deres oplevelser af at have kontakt og samarbejde med først hans daginstitution og siden hans skole om det, de kalder "en følsom dreng". I Jens vuggestue og børnehavetid fortæller de, at de prioriterede, at moren gik ned i tid, så han kunne holde fri en dag om ugen hjemme sammen med hende, fordi de ellers oplevede at han blev "overstimuleret". Forældrene siger herom "... det er sådan et kendetegn hele vejen igennem, at pædagoger og lærere ikke ser den samme dreng, som vi ser. Fordi han åbner op i forhold til os på en anden måde, end hvad han gør for dem". I det følgende fokuserer vi på det, som de fortæller om samarbejdet med skolen, som Jens aktuelt har sin hverdag i. Forældrene fortæller, at de har valgt en privat skole, "fordi rammerne på vores lokale skole er alt for stor".

Det kan variere, hvorvidt professionelle og forældre finder, at et barn har det godt eller ikke. Forældrene til Jens, som går indskoling, fortæller om, hvordan de finder, der er et misforhold mellem, hvorledes skolen ser ham, og så hvordan han egentlig har det. De finder, at Jens kan "brænde sammen" og lide overlast, hvis ikke han tilbydes voksenkontakt og pauser indenfor bestemte rammer. Herom siger moren:

"Det er sådan et kendetegn hele vejen igennem, at pædagoger og lærere ikke ser den samme dreng, som vi ser. Fordi han åbner op i forhold til os på en anden måde end, hvad han gør for dem. ..Vi bliver mødt med "Vi ser jo en dreng, der er velfungerende, og gør som der bliver bedt om, og er sød og flink og rar og aldrig siger

fra'. Og lige så snart jeg henter ham oppe på skolen, så kan jeg ikke få ham med hjem, fordi han er ked af det, og det har været for meget, og der er også mange ting, der er galt. Så bliver alting læsset af på mig, fordi de ikke har fået snakket (). Men jeg synes, at det vi kan med skolen, det er at lave nogle aftaler, som de i langt højere grad overholder (red. end børnehaven), så det ikke bare er at lave en seddel med nogle dots (red. punkter). Blandt andet så er der lavet en aftale med, at han skal snakke med SFO-lederen lige, når han kommer fra skole. Sådan så han ligesom får ventileret de ting, som har fyldt for ham. Og det er jo sådan noget småtteri med, at én eller anden har sparket en bold, og så har det gjort ondt på foden. Hvis mange indtryk lagrer sig i løbet af dagen, så bliver det bare for meget. Så det er rigtig fint".

Her fortæller moren om, hvordan der for Jens laves en aftale, der giver kontakt til den samme voksne ved ankomst til SFO'en i institutionelle rammer og en hverdag, hvor det ikke er en selvfølge at have denne mulighed. Jens får mulighed for at "tjekke ind" hos en voksen og kort "ventilere", hvad der er gået forud for ankomsten til SFO'en. En anden aftale med skolen i 0. klasse var, som forældrene fortæller, at "han fik lov til at sidde 10 minutter efter skolen er slut med en lille kuffert med biler i inde i klassen, og så sad han lige der og ladede op, inden han gik ud til børnene på legepladsen, og så var han egentlig klar igen". Til gymnastik fortæller forældrene, at der i starten har været en aftale om, at han har været hjælpetræner for idrætslæreren for at blive mere tryk og have mere tillid til hende. De fortæller skiftevis herom: "...fordi i gymnastik der ved man ikke helt, hvad der skal ske. Da han skulle til atletik, så tænkte han 'Hvad er det for noget?' Man ved jo ikke om, det er stangkast eller højdespring, så han får lov til at gå i numsen på idrætslæreren og hjælpe til der, hvor han kan og lige pludselig så hopper han med ind i et boldspil eller noget andet, fordi så er han tryk ved situationen".

De forskellige former for aftaler, som forældrene henviser til, er ikke noget, der uden videre kommer i stand. Der er gået en del møder og udvekslinger mellem skolen og hjemmet forud for aftaler som disse.

Brugen af en 'sanseprofil' af Jens i forældres forhandlinger med professionelle

Skoler har ved deres møder med forældre ind imellem en pædagogisk konsulent med. Forældrene til Jens har som led i deres danske adoption af ham allerede selv haft kontakt til en pædagogisk konsulent i den kommunale forvaltning for rådgivning, særligt om hans sanses-integration og motorik. De fortæller, om hvordan de selv får iværksat, at den pædagogiske konsulent kommer med på et møde med skolen. Den faglige viden, som forældrene på egen hånd har opsøgt, bringer de nu

i spil på et møde med skolen ved at forsøge at bringe forskellige professionelle i samtale med hinanden. Herom fortæller moderen:

“Vi har holdt 3 møder om året eller sådan noget i snit, tror jeg. Både med børnehaveklassen, 1. klasse og også nu her i 2. klasse, der valgte vi at invitere Tanja (red. pædagogisk konsulent fra kommunen) med til mødet, fordi vi også havde fået lavet sådan en sanseprofil på Jens og hos fys – og ergo terapeut hos kommunen og tænkte, at det kunne supplere rigtig fint på det, der var fundet ud af der, og det fungerede rigtig godt. Jeg tror, der var nogle brikker, der faldt på plads for dem, der var med, og det har også betydet, at Jens har fået noget ekstra hjælp i matematik. Og lige det, har jeg det lidt stramt med lige nu. Og de har lidt forstået, at han er en stresset dreng, der måske ikke bare skal overloads med de her ting (red. lektier). Men som har brug for at finde gejsten og gnisten gennem noget andet, og det er jo også det. De ser jo den der dreng, der er så glad for at lege og være sammen med sine venner, men når han ikke kan (), han, er jo sådan én, der vil kunne alting fra starten ellers hellere bare lade være. Så det kan vi se, det synes han er lidt udfordrende og lukker han sig lidt inde. Så bliver han direktøren, der bare sidder og kigger, og det er jo smadder synd. Og der har vi også mange konflikter med ham altså helt sikkert”.

Forældrene bruger en sanseprofil i dialogen med de professionelle i forhold til at forsøge at få dem til at indtage et andet perspektiv på Jens end (alene), at han er adopteret. Forældrene forsøger at finde kategorier, som de professionelle kan forstå Jens ud fra, som ikke kun henviser til deres familiebaggrund med to dansk adopterede børn, og til at forholde sig til det, de kalder at “blive overloaded”. Det er forskningsmæssigt belyst, hvordan professionelle i mødet med forældre, når de fx skal overbevise dem om, der er grund til at være særligt opmærksom eller bekymret, fx gør brug af evalueringsskemaer af barnet på udpegede områder som konkret “bevis” og til at fremhæve deres vurderinger som faglige (Alasuutari, Kelle & Knauf, 2020). Her er det derimod forældrene, der igennem sanseprofilen forsøger sig med den form for “bevisførelse” og som indgår i deres forhandlinger om ressourcer, og hvilke aftaler der kan indgås. Den sanseprofil, som forældrene inddrager i dialogen med skolen, står samtidig ikke i et 1:1 forhold til forældrenes egen oplevelse af Jens. Sanseprofilen tjener netop mere som et middel til opnå de aftaler, som de ønsker, end som noget de ser som fuldt dækkende i forståelsen og beskrivelsen af ham.

Moren fortæller følgende om selve sanseprofilen og den måde, de forsøger at bringe den i spil i dialogen med de professionelle:

”Den (red. sanseprofilen) viste det der med, at han var presset, og at han gerne vil lave til UG, men det var ikke sådan, at han bongede helt vildt ud på noget særligt, andet end at han er den der følsomme dreng. Der havde vi måske, eller jeg havde i hvert fald håbet lidt, at der var lidt mere, hvor man kunne altså () det er tit lærerne har brug for et eller andet at se på, nå det er DER, jeg skal sætte ind”. Hun uddyber; ”Og det er ikke fordi vi har brug for at sætte et stempel på Jens. Vi har også sagt, at vi er pisseligeglade med om det er (). Altså, de har rigtig gerne have villet binde det op på, er det fordi han er adopteret, er det derfor, han har det sådan? Og det kan vi jo ikke svare på. Men endte med nogle gange bare med at sige `Ja`, for det er lidt som om, at det er mere acceptabelt. Det er nemmere, at få en skoleudsættelse, det er nemmere at bruge ting, hvis vi bruger adoptionskortet, og vi synes egentlig ikke, at det er det rigtige kort at bruge. Men - hvis det er vejen til at nå det - vi har brug for, så gør vi det. Så jeg ved ikke, hvordan man kan omsætte det til personale”.

Adoptionen forstår forældrene ikke som den eneste gyldige forklaringsramme for, hvorfor at hverdagen for Jens kan blive overvældende, omvendt så lader de dette indgå i forklaringsrammen i et forsøg på at opnå, at der kan skabes aftaler for hans skole og SFO hverdag, som de erfarer, kan gøre en forskel i hans hverdag. Skolen sætter samtidig ekstra fokus på matematik for ham. Moren ser med ambivalens på det som en afledt sideeffekt, da bl.a. lektier er anledning til konflikter hjemme, og der mellem skole og hjem ikke ses ens på mængden af dem.

Jens forældres opmærksomhed på at skabe gode relationer til de professionelle

Forældrene vægter lærernes relation til Jens i skolehverdagen som betydningsfuld med henvisning til at skabe tryghed for ham, og ser denne tryghed som forudsætning for, at der kan opnås fagligt udbytte. Her fortæller de om, hvordan de i dialog med lærere forsøger at formidle og tilskrive den relationelle dimension værdi. De beretter således om det:

Faren siger: ”Ja, og så er det også svært at skulle diskut(). Ja, snakke om de forskellige læreres styrker og svagheder i forhold til Jens, fordi Jens har været knyttet meget til skolelæreren eller klasselæreren og i mindre grad til matematik læreren. Og det skal man jo også li-ge sige på den rigtige måde. Så der vender man det også lige inde i hovedet, inden man går ind og brækker løs ik?”

Interviewer: Og hvordan har I så fundet ud af, hvad I vil sige der? Kan I give et eksempel på det? Hvordan gør I det?

Moren: Jamen så starter man jo med at anerkende den store faglighed, hun er jo en ekstrem dygtig matematik lærer, og hun har jo virkelig taget på og struktur, og det er jo godt for Jens. Men jeg oplever, at der er nogle udfordringer og kunne det være en idé, at man kunne være den der hjælperlærer eller (), så vi har jo selv fundet løsninger også igen på de tiltag, som vi godt kunne tænke os. Det er jo ikke sådan, at de har siddet og kastet en masse idéer op overhovedet”.

Der er institutionelle normer for magt- og autoritetsforhold, som har indflydelse på, hvordan en fordeling af roller i relationer mellem forældre og professionelle udformer sig (Knudsen, 2010; Westerling, Bach, Dannesboe, Ellegaard, Kjær & Kryger, 2020). Konsensus og lighed dyrkes ofte i skoler som idealer for samarbejder og sætter forældrene over for at balancere, hvordan de uden at skille sig for meget ud fra de forventede værdier og normer om en ensked mellem hjem og skole kan formidle, at der er en forskellighed tilstede. På den ene side formidler forældrene en kritik af, hvad de oplever som stressende krav fra læreren for lektiemængden for deres barn og tempoet opgaverne i undervisningen skal udføres indenfor, samtidig med at de nedtoner netop den kritik ved i stedet at fremhæve det potentiale, der er i relationen. De siger således:

”Faren: Og så vel nok også at vi har kunnet tale meget mere frit med klasselæreren om det. Og også om hvordan vi oplever matematik læreren, så jeg måske kunne sige nogle ting lidt i koder på de store møder, hvor klasselæreren også har været med og kunne tale lidt uden om hende uden at skulle fornærme hende.

Moren: Ja, men da vi så havde det her direkte møde med klasselæreren og matematik læreren i efteråret, der siger hun så også til os, matematik læreren, hvad var det nu, hun sagde? Jo `oplever I at jeg har en dårlig kontakt til Jens?´. `Eller en dårlig relation´ eller sådan noget, og den får man så fint gledet af på og sige `du er jo så dygtig og da-da-da-da-da, og `vi tror bare at for, at I kan komme endnu tættere på hinanden´. Så give det et sprog - tænker jeg - og anerkendelse og spejling, og de ting I siger, og så alligevel så sagt, det vi tænker.

Moren uddyber: Altså, der tror jeg også, vi har været heldige eller gode, eller hvad sådan noget hedder. At få etableret en god kontakt. Men det er også noget, vi har brugt enormt mange ressourcer på, både i vuggestue og i børnehave og skole, i alt. Men ved jo godt, at det er utrolig vigtigt, at de kan lide ens barn og kan lide én og ved, hvad man står for og kan sige til og fra. Så når man rigtig langt. Altså, jeg vil hellere please lidt ekstra eller kæmpe lidt ekstra for at holde den gode tone. Det gør vi mere ud af i sidste ende. Men der er da helt klart noget taktik ved det der”.

I relationen mellem skole og hjem danner forældrene sig et indtryk af, at der er brug for, at de holder en særlig 'takt og tone' for at opretholde, at barnet og de er vellidt og ikke bryde med et ideal om at skabe en fælleshed mellem skolens arena og den hjemlige arena. De afstemmer og prioriterer løbende som forældre indbyrdes med hinanden om hvilke dialoger og forhandlinger, der skal tages med skolen, og hvordan de spændinger, der kan opstå, kan nedtones. De forsøger således, som en del af en social forhandling for at 'taktisk' lykkes med at formidle deres perspektiver at tilpasse deres henvendelser og udsagn til de sammenhænge, som de befinder sig i. Her fortæller forældrene om, hvorledes de prøver at "time" i kontakten med skolen, hvordan og til hvem de gengiver deres iagttagelser og oplevelser, og som de søger at afstemme med normer for, hvordan det er socialt passende at sige.

Balanceakten at stille krav som forældre

Forældreparret til Jens afprøver og eksperimenterer med, hvor meget de kan optage og gøre krav på af skolens "territorium" forstået som tid, rum og relationelle og mentale ressourcer. Da disse ressourcer opfattes som knappe, kan de i relationer mellem skole og hjem føre til subtile spændinger og konflikter (Høyrup 2018). For at få adgang til skolens ressourcer bruger moren og faren "enormt mange ressourcer". De to forældre arbejder for at opretholde relationer mellem skolen og hjemmet på måder, der stadig er indenfor, hvad der institutionelt anses for at være acceptable omgangsformer. Det at "fylde for meget" eller "fylde for lidt" som forældre og barn er noget, som de gør sig tanker om, samtidig med at de forsøger at påvirke rammesætningen for Jens skolehverdag. De opdager og afprøver som led i det sidste, hvordan de i en dialogisk og mødebaseret form kan rejse krav til skolen. Forældrene siger således, hvor de skiftevis tager ordet:

" Vi vidste slet ikke, at man kunne stille krav, og jeg synes også, da vi startede i skole, at vi har nok været lidt for langsomme til ligesom at få etableret et møde og sige: 'Hey, der er noget vi lige skal ændre på her', og hvor de bare siger 'Jamen I skal jo bare komme'. Det har faktisk været rigtig svært synes jeg".

Moren uddyber: "Det plejer at være sådan, at vi skriver til hende, hvis der er et problem og så ender det med, at jeg ringer op og snakker med hende, fordi ja, det er bare nemmere at forklare tingene i telefonen, og det er jo smag og behag. Men det er den måde, at jeg måske kommunikerer bedst på. Så det er sådan, jeg har gjort det. ...Det er også igen, fordi vi har enormt stort tiltro til hinanden, tror jeg, og hun ved også godt, jeg henvender mig ikke medmindre, det er noget, der er presserende, og så ringer hun med det samme eller skriver, 'du kan bare ringe'. Og det er ikke tit, vi bruger det, og der tror jeg også, at de gerne vil have os til, at vi gerne må

bruge det noget mere. 'Altså, hvis I ser det her, så tag nu lige og ring eller skriv, fordi vi ved det ikke'. Så gør lige. Og der snakkede vi også lige om begge to, at vi er sådan meget ordentlige mennesker, der gerne vil gøre det som skolen (), og vi har ikke haft skolebørn før, og man ved ikke rigtigt, hvad kravene er og sådan. Så vi er måske gået lidt for langt også i Jens lektiemængde i det første stykke tid og krav og egentlig presset ham mere end nødvendigt, fordi at det var det, der stod, så er det det, man gør. Vi glemmer lige lidt barnet i det, ik?"

Tillidsrelationerne omfatter at lade skolen vide, hvad der sker for Jens i hjemmet, og som forældrene finder meget energikrævende. Den fordring, forældrene møder, er at åbne op for og fortælle om Jens og familiens hjemmeliv for at indvie skolen i 'det de ikke ved'. Moren og faren fortæller her om, hvordan de ud over møder også benytter skriftlige og især mundtlige henvendelser til skolen. Moren vedligeholder tillid og gensidighed mellem skolen og hjemmet igennem de samtaler, som hun har med klasselæreren i form af at forsøge at tilnærme sig fælles forståelser af hvilke udfordringer, der behøves løst. Forældrene er bekendt med de institutionelle forventninger, der ofte er i skolen om at have et selvkørende barn, og stiller sig samtidig i randområdet af disse forventninger. De vil gerne kræve noget af skolen, men balancerer samtidig i forhold til ikke at ville blive set som besværlige, moderne forældre, der er (for) krævende uden blik for skolens ressourcer og rammer. De lægger i interviewet meget vægt på, at de foretager prioriteringer mellem, hvad de kan rette henvendelser om til skolen, og at det skal have en presserende karakter.

Hvor de professionelle i forældrenes optik ikke (altid) har en pædagogisk opmærksomhed på Jens i den form, de finder, der er brug for, har de et løbende vedligeholdelsesarbejde med at (gen)skabe denne opmærksom. Herom siger moren:

"Det er jo klart, at fordi personalet ved, hvem vi er, at de allerede har set, at vi har nogle koblinger og meninger, så er det måske også nemmere for dem at føre tingene ud i livet. Og man kan jo også høre med de møder, vi holder med klasselæreren, at hun siger jo også, at man skal huske sig selv på det 'for vi ser det jo ikke'. Så det der med at han skal have en pause midt i timen, og at han lige skal ud og gynges, eller han har brug for et ekstra kram. Det er ikke ham, der fylder i timerne, og det gør det vanskeligt for lærerne, og det siger de alle sammen. Det har været til skole-hjem-samtalerne ligesom".

Det er belyst i studier, hvordan institutionelle fordringer har indflydelse på, hvordan forældre opdrager deres børn (Høyrup, 2018, s. 256). Omvendt kan forældres

indtryk af, hvad det der sker i skolen også have indflydelse på institutionelle rammesætninger af barnets hverdag. Forældrene arbejder ikke bare for, at der kommer en pædagogisk opmærksomhed på Jens, men en bestemt opmærksomhed. Hvor Jens ifølge forældrene 'ikke fylder' i skolens timer, indtager de en større og anden plads på hans vegne. De prøver samtidig at norm regulere egen adfærd på afstemte måder med klasselæreren om, hvor meget de selv kan fylde.

Tæt beskrivelse 2. Signe i en ressourceplads i børnehaven

Signes mor bor i en mellemstor stationsby i et mindre hus med døtrene Signe og Nynne. Moren arbejder indenfor jordbrug og er aktuelt under Covid19 hjemsendt. Da moren byder interviewereren velkommen fortæller hun, at hun er vokset op i en nærliggende by i området. Signe er den ældste af hendes to børn og går i børnehaven, mens den yngste går i vuggestue. I stuen hænger fotos af børnene og malerier, der står orkideer i vindueskarmen. I stuen er et sofaarrangement og et stort spisebord i midten af rummet. Interviewet foregår i sofaen, og interviewereren og hun drikker en kop the. Moren fortæller, om Signe "reagerer voldsomt", og at hun er udfordret af det, der opstår i deres samspil i det daglige, som hun finder svært. Moren gik fra børnenes far, da hun ventede Sines lillesøster Nynne. Børnene har ikke set faren i ca. et år, og de har sporadisk og næsten ingen kontakt med bedsteforældrene på farens side. I deres by bor flere af hendes familiemedlemmer, og to til fire af dem hjælper på skift på ugentlig basis med at hente børnene og bringe dem til fritidsaktiviteter og have dem på besøg hos dem. Moren har siden Signes vuggestuetid haft kontakt med en familierådgiver, og der har været holdt familierådslagning²³ med denne. Moren fortæller, at hun, da hun var yngre, havde hun flere venner end nu, men at der er færre af dem nu, hvor hun er alene med børn. I hjemmet kommer ud over familien en frivillig fra en NGO og en mor til en af Signes venner fra børnehaven.

Professionelles og forældres forståelser af børns ve og vel bliver til i konkrete, sociale kontekster (Houmøller, 2019, s. 57-58). Forældre er altid socialt positionerede i en skole og daginstitution i forhold til de andre, der befolker disse verdner, og det er her, der er noget på spil for deres børn og dem. Moderen til Signe, som går i børnehaven, fortæller om, hvordan der tidligt opstår en bekymring for hendes trivsel og udvikling. I relationer mellem daginstitution og hjem kan professionelles og for-

²³ Familierådslagning i nordisk kontekst i det socialfaglige felt er ofte med inspiration fra New Zealand. Det afspejler policy og værdier om borgerinddragelse og udgør samtidig en metode. Den udvidede familie/netværk inviteres med til at finde løsninger på de mistrivsel udfordringer, der er. Det anvendes i børnesager (se fx <https://vidensportal.dk/temaer/styring-og-sagsbehandling/indsatser/familieradslagning>), men forekommer også i andre indsatser.

ældres bekymring her forstås som en proces, der bliver til i forhandlinger, iagttagelser og udvekslinger om et barn, som ikke gør som voksne forventer, at børn gør, og dermed ses som et barn, der ikke er helt som andre børn.

Signes mor fortæller om de konkrete bekymringsmarkører, som pædagogerne fortæller hende om. Det er forskellige tegn, som betyder, at en bekymring begynder at tage form. Moren siger følgende om, hvad vuggestuen i sin tid bemærkede:

”Ja, men det er helt tilbage i vuggestuen, hvor vuggestuen kommer og spørger mig om, det er okay, at de kontakter en familierådgiver for ligesom at snakke med hende og finde ud af, hvad der kan ske, fordi Signe var rigtig udadreagerende, og det kan hun egentlig stadig godt være, men rigtig meget ved det her med, hvis hun ikke fik sin vilje, eller hvis der var nogle andre af børnene, som havde taget hendes legetøj, så slog hun dem, hun rev dem, hun skubbede. Men de kunne ikke sætte nogen sammenhæng i, at det var fordi, at det her det skete, at det var derfor, hun reagerede sådan, fordi det var forskelligt fra dag til dag. Derfor så kontaktede vuggestuen allerede dengang familierådgiveren. Vi havde et møde, og da Signe så skulle til at gå i børnehaven, der snakkede vi om, at hun skulle i Børnehuset (red. anonymiseret), fordi det er en ressource-børnehaven, og så kunne man eventuelt søge om den her ressourceplads²⁴, og så enten bruge den eller lade være, for ligesom at støtte op om og hjælpe hende, når hun kommer i børnehaven. Men der er bare ikke sket noget på det punkt.”

Moren fortæller om en langvarig bekymring for Signe og ikke kun som en midlertidig bekymring. Hun fortæller i interviewuddraget ovenfor om, hvordan en bekymring begynder at tage form i vuggestuen, og om de konkrete bekymringstegn som pædagogerne formidler. Da interviewereren i forhold til det, hun fortæller om, hvad der blev talt om i overgangen til børnehaven, spørger om, hvordan hun oplever, der ikke er sket noget, og om hvorvidt hun fik ressourcepladsen, siger hun:

”Nej det gjorde hun ikke, det har hun først fået første august i år, vel og mærke at nu (). Her den første i mdr. var det to år siden, hun startede i børnehaven. Så det er først her efter halvandet år, at hun har fået den her ressourceplads, og det har jo kun skabt endnu mere, hun er kun blevet endnu mere (). Og vi har egentlig så langt ude, at børnene har trukket sig rigtig meget fra hende, fordi hun reagerer så voldsomt, som hun gør, men der er ikke nogen af os, der ved hvorfor. Men så til dels så ved jeg måske godt hvorfor, for der er ingen tvivl om, at det har noget af gøre

²⁴ En ressourceplads kan ses i lyset af dagsorden om inklusion og referer til at børnene inkluderes i daginstitutioner med ekstra ressourcer.

med, at hun ikke ser sin far, det er der slet ingen tvivl om. Hun har en masse frustration indeni, som hun ikke kan sætte ord på og er rigtig dårlig til at sætte ord på sine følelser og sætte ord på, hvad det er der er galt, hvad det er, hun bliver ked af det FOR... Og så er der ingen tvivl om, at hun er en følsom pige, men når hun så bliver ked af det, så er det også svært at trøste hende, fordi hun ligesom ikke rigtig vil have, at man sådan LIGE giver hende et kram. Hun trækker sig.

Interviewer: Hvordan foregår det, når hun trækker sig?

Moren: Det gør hun, hvis ikke hun får sin vilje, så bliver hun jo rasende.

Interviewer: Ja?

Moren: Og det er nogle meget grimme gloser.

Interviewer: Ja, er det både sprog og også sådan kropsligt, hun kommunikerer med eller hvordan?

Moren: *Fuldstændig.

Interviewer: Hvad siger hun, når hun bliver rigtig rasende?

Moren: 'Dumme lorte fucking' og 'dum mor' og alt det der. Og det gør så også, at den lille kan alle de her forfærdelige gloser og har kunnet det, det sidste halve år ik? Så nu begynder hun jo også på det her og er rigtig uha. De sidste fjorten dage til en måned, der er hun begyndt at blive rigtig strid, hvad det der angår. Lige så snart hun ikke får sin vilje, så kaster hun med tingene, eller hun går hen og bider i et eller andet, fordi hun ikke lige () og så kommer de der grimme gloser også fra hendes mund. Så er de også rigtig glade for den der fuck-finger, den bruger de også. Så kommer den bare, og jeg synes bare (). Jeg skal selvfølgelig bevare roen og har så tænkt 'Okay jeg har ikke set det', Men det er bare rigtig svært at kapere oppe i mit hoved, fordi jeg vil jo ikke have, at de gør sådan. Men man føler også bare lidt, at de kun gør det for at provokere, fordi de ved godt, at det er forkert.

Interviewer: Ja, så det rammer også lige én, når de står og siger de gloser der, eller hvordan?

Moren: Ja, det gør det helt sikkert. Det er et forfærdeligt grimt sprog".

Det er ikke kun moren og pædagoger, der skal forholde sig til de bekymringer, de har for Signes trivsel og udvikling - sådan som de primært gør ud fra et individorienteret fokus på, hvordan hendes sproglige ageren og adfærd er. De skal også - inden hun får en ressourceplads tildelt i den børnehave, hun går i - overbevise andre om, at der er grund dertil. Moren har en oplevelse af, at en bekymring for Signe

tidlig er identificeret, men at der er en træghed i processen med, hvad der kan gøres for at skabe bedre rammer for hendes hverdag. Herom siger hun:

”Der er jo ingen tvivl om, at børnehaven selvfølgelig også kæmper lidt i forhold til systemet, fordi kommunen åbenbart også er rigtig tung at danse med. Men kan jo sige, at det sidste møde, vi havde nede i børnehaven, var selvfølgelig i forbindelse med alt det, der nu har været, og fordi hun har fået ressourceplads, men også ligeså meget et skolestartsmøde for i princippet skal hun jo starte i skole til sommer”.

Her forholder moren sig ikke kun til daginstitutionen som aktør, men også til kommunen som en aktør. Hun gør sig erfaringer med, at det, som daginstitutionen kan stille op, hænger sammen med, hvad andre institutioner – her den kommunale forvaltning - gør eller ikke gør.

”Det kunne godt være jeg en dag skulle spørge” – at være i tvivl om hvad en ressourceplads er

I forhold til at Signe er tildelt en ressourceplads forekommer det institutionelle kompleks omkring dette, at være svært for moren at forholde sig til. Moren er i tvivl om, hvad ressourcepladsen omfatter. Hun siger følgende:

”Interviewer: Hvad går sådan en ressourceplads ud på, altså har de nævnt, hvad hun så tilbydes i forhold til det?

Signes mor: Nej, det har de ikke, nej. Så jeg ved reelt set ikke, hvad de så gør i forhold til den her ressourceplads. For jeg føler jo ikke der sker noget.

Interviewer: Så du ved ikke, om det fx er fordi de bruger mere voksentid med hende eller har særlige aktiviteter med hende sammen med nogle udvalgte børn?

Signes mor: Nej, det ved jeg faktisk ikke

Interviewer: Hvordan er det at have en ressourceplads, men ikke at vide hvad den går ud på? Der har ikke været holdt møder om det?

Signes mor: Nej, egentlig på den måde ikke andet end, at der har været holdt møder om, at de ville søge om den her ressourceplads, men jeg kan ikke huske, hvad det er, der er blevet sagt på det her møde, fordi jeg troede jo også lidt mere, at en ressourceplads indebar, at man havde lidt mere en-til-en kontakt agtigt med en pædagog. Men pointerede de jo meget, at det var ikke fordi hun kom til at have mere en-til-en kontakt med en pædagog. Men de blev måske taget til siden et par stykker, hvor de ligesom kun var en lille gruppe. Men man kan sige, alt det her Co-

rona har jo gjort, at de skulle gøre det sådan. Ikke fordi det har jo selvfølgelig været, før hun har fået sin ressourceplads, så jeg ved jo ikke helt specielt meget om. Det kunne godt være, at jeg en dag skulle spørge, hvad de egentlig gør i forhold til den her ressourceplads”.

I skoler og daginstitutioners samarbejde med forældre er der ofte en institutionel logik om at det, som der organiseres i disse sammenhænge, giver mening for alle forældre. Hvis det ikke giver mening, beror organiseringer af samarbejder og kontaktformer ofte på, at forælderen forventes at opsøge de professionelle og spørge dem. Signe mor har imidlertid fået ressourcepladsen tildelt til hende, men ved ikke reelt, hvad den omfatter. Det forekommer hende ikke så naturligt at skulle opsøge de professionelle med den type spørgsmål. Med udsagnet ”det kunne godt være jeg en dag skulle spørge” ses, hvordan den opsøgende kontakt til børnehaven for hende ikke ligger lige for. I forhold til Signes børnehaven hverdag, fortæller hun, om hvordan der er afprøvet forskellige ”tiltag” inden ressourcepladsen, som er rettet mod at skabe bedre forhold i børnehaven for hende. Hun uddyber herom:

”Altså de har jo selvfølgelig forsøgt nogle ting dernede for også prøve at hjælpe Signe. Jeg ved, at de prøvede at lave en kuffert til Signe, sådan så når hun blev rigtig vred på de andre børn og så videre så fik hun den her kuffert og fik lov at sidde med den. Og det, der var i den her kuffert, var ting, hun selv havde fået lov at vælge, selv havde været rundt og finde, og det var ting, som de andre børn ikke kunne lege med på stuen. Så det var noget, Signe kun havde. Og det fungerede rigtig fint i hvad tre uger, og så er det ligesom om, at så virkede det ikke mere. Og så stoppede de jo selvfølgelig med det. ..Men derudover så ved jeg som sådan ikke så meget om, hvilke tiltag de egentlig har gjort nede i børnehaven”.

Det pædagogiske tiltag, som Signes mor fortæller om, på én gang ”dispenserer” en institutionel norm, der ellers er for børn i børnehaver om at kunne dele legetøj, og hvor noget legetøj midlertidigt defineres som Signes. På den ene side får hun her tildelt retten til ting, som ellers kan være genstand for børns konflikter, og på den anden side bliver hun samtidig indirekte adskilt fra interaktioner med de andre børn herom. Af de to foregående uddrag fremgår, at moren har fået tildelt ressourcepladsen til Signe. Dog er det stadig uden helt at vide, hvad den indebærer, og hun har heller ikke helt præcist et billede af hvad de har forsøgt at gøre forud for ressourcepladsen andet end at det ”ikke virkede”.

Signes skolestart og forhandlinger om udskydelse af den

Det foregående afsnit kan måske give indtrykket af, at Signes mor ikke er opsøgende og (ud)spørgende i forhold til daginstitutionen. Men i forhold til en bekymring hun har for Signes skolestart og et ønske om skoleudsættelse indtager hun en anden position i de måder, som hun genfortæller dette. Set i et bredere perspektiv anvendes inden børns overgang fra daginstitution til skole ofte forskellige former for evaluering og dokumentation til at forsøge at vurdere børnene. Test og/ eller vurderinger af barnet foregår mellem hjem og daginstitution og overleveres til skolen (Schmidt, 2014; Schmidt & Petersen, 2017). Både professionelle og forældre forventes at tage stilling til disse spørgsmål og som en del af dette at udveksle viden om barnet, som ofte omfatter vurderinger af barnet og tage stilling til barnets overgang til skole. Moren fortæller følgende i forhold til forhandlinger med de professionelle om, hvorvidt skolestarten for Signe skal udskydes eller ikke:

“Interviewer: Så hvordan i forhold til skolestart, fordi nu nævner du det også? ..jeg kan jo allerede se, at du er bekymret for det?”

Signes mor: Ja, det er jeg, og det ved de godt, det har de fået af vide. Til det her møde der sad de jo faktisk - ressourcepædagogen er jo selvfølgelig med til det her møde og lederen i børnehaven - og så er der jo psykolog med og så familierådgiveren. Og de sidder jo egentlig og roser hende, at hun er god til det her. Var de lige startet () de skulle nok starte i skolegrupper op. Det havde de nok ikke gjort. Men hun var god, og der havde været en god udvikling inden for de sidste halve år i forhold til, hvordan hun havde reageret for et halvt år siden, hvor vi havde det sidste møde. Så der var en positiv udvikling, sagde de jo. Hvor jeg jo er sådan, det er fint, at der er det. Problemet er, at det mærker jeg ikke derhjemme. Og måske fordi der er den her positive udvikling hernede, reagerer hun endnu mere herhjemme, og det er jo herhjemme, jeg har problemet. Jeg har ikke problemet nede i børnehaven, så i princippet kan jeg være ligeglad. Men altså så de sidder og roser hende, og så får jeg nævnt det her i forhold til skolestart. Ej men det skulle hun nok blive klar til og så videre. Så er jeg sådan, jeg er ikke enig. Det er jeg SIMPELTHEN ikke. I siger selv, at det sociale det halter, og i hendes kompetencehjul der halter hun i forhold til det sociale. Og i min optik er der rigtig meget med det her sociale, når man starter i skole. Hvis ikke det sociale fungerer, når man starter i skole, så tror jeg ikke på, at man er klar. Jeg er ikke i tvivl om, at hun nok skal kunne følge med fagligt. Men hvis det sociale ikke fungerer, så bliver jeg bekymret. Også fordi, at når først du starter, så er du også overladt mere til dig selv, end du er i børnehaven. Fordi der er altså ikke lige en pædagog, du lige kan give lidt tid. Og der er lige pludselig kun en voksen til hvad femogtyve børn? I stedet for at der er de der tre/fire

pædagoger. Så det var rigtig meget det her sociale i at være sammen med de andre børn, og at de andre børn ikke trækker sig og alle de her forskellige ting. Og så sagde jeg til dem, at det i princippet kun er fire dage, det drejer sig om, fordi Signe er født i julen (red. anonymiseret fødselsdato). Det er fire dage, der skiller om hun skal starte i skole det ene år, eller om hun først skal starte det næste år”.

Moren fortsætter med at fortælle: Og psykologen havde faktisk siddet også og sagt, at hun skulle nok blive klar, men da jeg så får nævnt det her, så er det lige som om psykologen, hun vender hundredfirs grader. Jeg tror ikke, hun havde set på, hvornår Signe havde fødselsdag, hvis jeg skal være helt ærlig. For hun vendte bogstavelig talt hundredfirs grader og kunne lige pludselig godt se, at jeg var bekymret. Og hun sagde også, at det sociale er en rigtig vigtig del af at starte i skole. Så hvis hun halter på det sociale nu, og det kun er det her. Så kunne det godt være. Fordi jeg jo gerne ville have den her skoleudsættelse, og det har jeg jo villet det sidste år, fordi jeg jo ikke har været i tvivl om, at hun ikke har været klar. Så aftalen på det møde det var, at () og jeg tror egentlig også, at det drejede sig lidt om fra psykologens side, at der skal søges senest den første december om den her skoleudsættelse, hvis du skal have skoleudsættelsen. Jeg tror, det var derfor, hun vendte hundredfirs grader, fordi du kan ikke bare lige pludselig komme bagefter og sige `okay hun har brug for først at skulle starte næste år, men vi har ikke søgt`. Så derfor blev det til på det møde, at vi aftalte, at hun skulle skoleudsættes. Men med henblik på at hun starter til næste år, men hvis ikke hun er klar, så venter hun selvfølgelig ik? Og der er jo ingen tvivl om, at de roser hende jo, de siger, hun er god i forhold til de opgaver, de laver. De har jo deres skolegruppe ik? Og hun er engageret og så videre. Det er jeg heller ikke tvivl om, at hun er, men om to måneder, så tror jeg ikke hun er det i samme stil, som hun er lige nu. Så det var nok det eneste, der kom ud af det møde, vi havde nede i børnehaven sidst. Det var, at den her skoleudsættelse ligesom blev lavet og den er sendt”.

Moren gengiver detaljeret, hvordan hun i dialog med de professionelle konkretiserer, legitimerer og definerer hendes bekymring for Signes forestående skolestart. Her indgår hun i forhandlinger om en beslutning, der vedrører Signes kommende skoleliv, og formidler ikke kun hvad slags bekymring hun har, men gør sig også erfaringer med, hvad det betyder, hvordan den bekymring fremsættes. I forhandlingerne indgår forskellige referencepunkter, som rækker ind i bredere samfundsmæssige og institutionelle sammenhænge. Dels når hun spørger ind til den sociale dimension i et kompetencehjul udarbejdet om Signe, og dels når hun gør opmærksom på hendes fødselstidspunkt og alder. Da moren bruger alder i forhandlingerne som henvisningsgrundlag erfarer hun, at dette indgår som en legitim forklaringsmodel for en skoleudsættelse.

Til ansøgning om skoleudsættelse skal hun senere give hendes skriftlige samtykke og herom siger hun:

”Interviewer: Hvad lægger de vægt på i skoleudsættelsen?

Signes mor: Man kan sige, nu kan jeg ikke hundred procent huske () `nej jeg har egentlig ikke sådan læst, hvad de har skrevet i den skoleudsættelse’. Jeg skrev bare hurtigt under og så afsted. Så det ved jeg ikke som sådan. Men jeg håber et eller andet sted, at det har rigtig meget med hendes sociale at gøre, og at de andre børn har haft trukket sig fra hende ik? Så jeg ved det ikke helt præcis”.

I de institutionelle relationer er der brug for Signes mors underskrift som indgår som et samtykke til at ansøge om mulighederne for at dispensere fra skolestarten. Når der er bekymringer om børn i skole og daginstitutioner, foregår en del tekstliggørelse af barnet– ofte i skemaer og ind imellem ud fra bestemte metoder. Det er ikke for alle forældre lige gennemskueligt, hvad denne tekstliggørelse betyder. Signes mor er mere orienteret mod at få stadfæstet og iværksat ansøgningen om skoleudsættelse, som hun har kæmpet for, og som hun ser som det eneste udkom af mødet, snarere end hvad der indgår som argumenter for den udsættelse. Det, hun har forhandlet sig til, søger hun sikret gennem underskriften. Det går igen for Signes mor, at de tekstliggørelser, hun sætter underskriften på efter de mundtlige møder, er noget hun mindre opholder sig ved– samtidig med at hun fx bruger de professionelle reference til `kompetencehjulet’ til at fremhæve hendes perspektiv på skolelivets sociale dimension, som hun har en bekymring for, hvordan vil udfolde sig for Signe.

At få hverdagen i familien til at hænge sammen – balanceakten at spørge om hjælp

Til morens fortælling om Signe indgår ud over spørgsmål om skoleudsættelse og ressourcepladsen også relationer til den kommunale forvaltning ved en familierådgiver, og som giver indsigt i de sammensatte, sociale organiseringer, der kan være omkring et barn og et hjem, som der er bekymring for. Det er et institutionelt kredsløb, hvor Signes mor oplever, der er en række møder, men at der ikke sker noget i hendes ønskede retning om at modtage mere støtte i hverdagen. En hverdag i hjemmet, som hun beskriver som svær at få til at ”hænge sammen”. Moren selv er opsøgende i forhold til om, hun kan få støtte i hjemmet. Hun bliver i forbindelse med en underretning også selv opsøgt om det. Udviklingsbekymringer i underretningen bliver knyttet til Signes adfærd og samtidig synes der også at være

en omsorgsbekymring for, hvad en "slidt mor" betyder i hjemmet (jf. også rapportens afsnit: Når professionelle og forældre er i kontakt om en underretning).

Der har som møde afholdt med familierådgiveren bl.a. været holdt familierådslagning, og hvor forskellige familie medlemmer blev indbudt af moren. Til rådslagningen blev aftalt, hvornår og hvordan de kan støtte hende. Moren har desuden kontakt til en frivillig koordinator i en NGO, som kommer i hjemmet, og som hun selv betragter som en hjælp. Hun er optaget af gøre 'god mor', og fortæller om, hvordan hun har købt forskellige online forældre guides. Hun benytter også at surfe i facebook grupper. Det er guides, som hun siger giver god mening, når hun lytter til dem, men som vanskeligt lader sig omsætte i praksis.

Det som er på spil for moren til Signe i børnehaven er, hvordan hun i forhold til at være presset af at få familieliv og hverdagen til at hænge sammen kan indgå i samarbejder om, hvordan rammer for Signe og hendes hverdag kan blive med færre vanskeligheder. Her balancerer hun både mellem at spørge om hjælp hos de professionelle, og samtidig at skulle forholde sig til på hvilke måder de bekymrer sig om, hvordan hun og Signe har det og agerer. Moren fortæller om, hvordan hun skifter mellem at opsøge hjælp, forhandler med professionelle om skolestart, som hun ser som presserende at få udskudt, samt blive rådvild mht. hvad den ressourceplads, som hendes barn er i omfatter, og om hvad der kan støtte hende som mor.

Tæt beskrivelse 3. Johans mor, der ønsker mindst mulig kontakt med kommunen

Moren til Johan bor i en landkommune lidt udenfor den nærmeste stationsby i et lejet hus med fire børn. Børnene går i indskoling, mellemskole og udskoling, og hun har hverdagen alene med dem. Johan går i indskoling. Interviewet foregår pr telefon, mens den ældste spiller spil med Johan i en anden stue, og deres hund bjæffer lidt i baggrunden. Moren fortæller om, at de har boet en årrække, hvor de bor nu, og at børnene med undtagelse af Johan har venner og kammerater fra skolen. Da Johan kommer i skolen bliver hun især bekymret over, at skoledagen og lektier presser ham. Skolens rammer i form af mange skift fra "nu er det frikvarter, nu der spisepause, nu det ind og lave dansk" fortæller Johans mor, udfordrer ham. Det fortæller hun kommer til udtryk ved som "vredesudbrud og raseriudbrud i skolen og ked af det, og han kunne finde på at gå fra skolen, hvis han blev trængt op i en krog". Hun er også tidligt bekymret for, at hun lægger mærke til, han ikke "udvikler sig helt som de tre andre" og siger bl.a., at hvis han "taber en ting på gulvet, kan han ikke selv finde ud af at samle den op". Hun fortæller om en langvarig proces med skiftende forsøg på kontakt til skolen, dialogmøder uden hun oplever, at

der sker noget, og hun opsøger egen læge, hvor hun forsøger at formidle hendes bekymring. Mens hun er opsøgende i kontakten til forskellige sektorer af det offentlige (sundhed, skole etc.), er hun tilbageholdende med kontakt til det, hun omtaler som kommunen og socialbehandlere.

Tillidsarbejde omfatter i institutionel sammenhæng at skabe tillid til institutioner som organisationer og systemer og de relationer, der typisk udspiller sig mellem hjem, skole og/ daginstitution (jf. rapportens afsnit: "Tillid og mistillid.."). Her fortæller moren til Johan om oplevelser af ikke at have denne tillid, og at hun også selv finder, at der er mistillid til hende. Hvordan tillidsrelationer mellem familien, skolen og daginstitutionen udvikler sig må ses i forhold til samfundsmæssige og kulturelle praksisser, som de institutioner er en del af, og de positioner som de involverede aktører forhandler og indtager. Der foregår i institutioner forskellige forsøg på at regulere forestillinger af, hvad det gode forældreskab og familieliv er - som er rettet mod at forme de enkeltes syn på egne liv, handlinger og intentioner. Der er ofte institutionelle krav om, at forældrene deler viden om deres familie og børn, når de har det svært. Dette ses som en forudsætning for, at de professionelle kan hjælpe dem med de trivselsmæssige udfordringer, der er opstået. Imidlertid forudsætter det her, at moren udtrykker tanker, følelser og oplevelser overfor de professionelle. Moren til i Johan i skolealder fortæller om mødet med kommunen, som noget, hvor hun oplever sig negativt vurderet. Herom siger hun, da hun bliver spurgt om følgende:

"Interviewer: Jo, så hvad er det, du tror ved skolen, der gør, at han bliver udfordret?"

Moren: Jamen, jeg tror ikke så meget, at det er ved skolen. Jeg tror, at når man har med et barn at gøre som min søn, så nytter det ikke noget, at der sidder en eller andet kommunal ansat og stempler ham i panden og siger 'du er klar til skolestart'. Nej, der skal man nok som kommune og kommunesystem tage og lytte lidt efter de forældre, som rent faktisk har med det her barn at gøre hver dag. For det kan godt være, at barnet er i daginstitution. Bevares ja. Men en pædagog er også uddannet til at tage sig af det barn på en anden måde, end jeg som mor er. Der kommer ikke en brugsanvisning med sådan et barn, når det bliver født og har en udfordring. Det er noget, der kommer snigende stille og roligt, og der synes jeg bestemt at både kommuner og børnehaver og alt muligt andet, de er for dårlige til faktisk at tage forældrene med ind og lytte efter...

Moren fortsætter med at fortælle: Jeg prøver jo at tage dialogen med skolen. Der er så en skoleleder på den skole som absolut synes, at det skal hun da ikke rigtig

tage sig af. Så hun ender med at sidde 10 måneder på sine hænder og absolut ingenting foretage sig før 2 måneder før sommerferien, så sender hun en underretning til kommunen... Jeg bliver jo gjort til dum. Igen der bliver jeg negligeret til en eller anden, som ikke ved en skid om, hvad det er jeg laver, og jeg bliver stemplet som en pissetårlig mor.

Interviewer: Så da du finder ud af at der er en underretning, hvad sker der så derefter? Får du ()

Moren: *Jamen så bliver jeg jo kaldt til samtale, og så skal jeg jo igen sidde der og forsvare, hvad jeg mener, og hvad jeg tænker, og hvad jeg tror, og hvad jeg ser.

Interviewer: Hvad skriver de i underretningen?

Moren: At han har den her type udfordringer, og at det må vi få kigget på.

Interviewer: Hvordan oplever du at være til samtaler på kommunen?

Moren: Ja, altså jeg føler mig stemplet. Ganske enkelt jeg føler mig stemplet som en mindre bemidlet, dum, imbecil der ikke kan finde ud af at klare mine børn selv.

Interviewer: Og er det på baggrund af den underretning?

Moren: Nej, det er på baggrund af kommunen og de pågældende sagsbehandlere, og det at de kan sidde og se så vigtige ud og spænde med musklerne og så faktisk ikke gøre noget.

Interviewer: Så når du har gået til møder på kommunen, har du så haft en bisidder med, eller hvordan er det med det?

Moren: Hvis det har kunnet lade sig af gøre, så ja. Altså ellers har jeg ligesom måtte gå ind i kampen selv

Interviewer: Hvordan har de møder så udviklet sig?

Moren: Jeg prøver at bevare den, fordi de skal ikke have lov til at se mig tude, de skal ikke have lov til at se mig ryge ned med nakken, og de skal ikke have lov til at stemple mig som en eller anden, der ikke kan finde ud af det, og som ikke kan være der for mine børn, fordi gu KAN jeg så.."

I møder med kommunen, som en social arena, føler moren sig stemplet. Der tegner sig i moren to bekymringsfortællinger om; barnets udvikling og barnets omsorgssituation, og som har forskellige logikker. Moren oplever det som en kampzone for, hvorvidt det er den ene bekymring eller den anden, der skal gøres dominerende. Moren oplever i kontakt med den kommunale forvaltning, at det er hendes forældreevne, der rejses tvivl om. Hvad enten det har været formidlet af professionelle eller ej, fortæller hun om, hvordan hun arbejder for at overskride denne forståelse og etablere en alternativ forståelse. Ved at skulle komme til mødet i

kommunens lokaler flyttes familielivet for moren ud af det, som hun forbinder med deres egen privatsfære og ind i et offentligt rum. Dette kalder samtidig på en fortætning af forælderrollen, og selvom moren refererer, at det sønnens udfordringer i underretningen, der er vægtet, oplever hun, at det er hende, der bliver vurderet for, om hun er en god eller dårlig forælder.

At forsøge at bringe et system i kontakt med et andet system

I relationer til kommunen kommer for moren til Johan en række følelser i spil, mens det i kontakt med sundhedsvæsenet, som hun selv opsøger, tager sig anderledes ud. Herom fortæller moren:

”Jamen, altså hvad gjorde jeg. Det ved jeg ikke. Jeg gik til min egen læge og bankede i bordet og sagde, `prøv at hør her, der er et eller andet galt med mit barn, og nu må du simpelthen trykke på de knapper, der skal trykkes på, og så må du finde ud af, hvor han hører til hende, og `det må du gøre NU`.

Interviewer: Ja og hvad skete der, så da du gjorde det?

Moren: Jamen jeg bad om at blive henvist til en neurolog på et sygehus. En børnelæge på et sygehus, hvor vi så har været til nogle børneundersøgelser, og det er så hende, der har givet en foreløbig lidelse, der hedder psyko-motorisk.

Interviewer: ..Og da du så kommer i kontakt med neurologen, hvad sker der så der? Altså hvordan bliver du mødt der?

Moren: Jamen jeg bliver mødt af en læge, som faktisk kigger på mig, lytter på mig, kigger på mit barn, undersøger mit barn og rent faktisk prøver at sætte sig ind i tingene, og som også uddelegerer tingene og siger, der skal ske det, der skal ske det, der skal ske det. `Det her område, det er kommunens ansvar, så det må de simpelthen komme i gang med. Det her det er vores ansvar, det er, hvad vi kan tage os af, og det her det er dit ansvar, det er, hvad du kan gøre.`

Interviewer: Ja, så hvad sagde han var kommunens ansvar?

Moren: Jamen, kommunens ansvar er jo stadig, at der ligger en PPV (red. Pædagogisk psykologisk vurdering) på ham.”

Forældres iagttagelser af eget barn bliver ikke altid givet legitimitet, med mindre det dokumenteres på en sådan måde, at det kan omsættes i en institutionel logik. For i institutioner at kunne modtage hjælp til et barn er der ofte brug for, at det kan kategoriseres i en bestemt ”kategori”, og ud fra det henvises til, hvorfra hjælpen skal modtages. Moren møder den kommunale forvaltning, mens hendes barn

stadig er gjort til "ubestemmelig", og hvor det endnu er i proces, hvorledes han kan klassificeres (jf. også rapportens afsnit: Familiernes levegrundlag).

Moren opsøger sundhedsvæsenet, og via egen læge får hun en henvisning til en neurolog. I sundhedsvæsenet skabes en kategori for barnet. Moren fortæller om, hvordan hun bringer dette tilbage ind i skolens handlingsforløb som led i en bekymringsproces. Moren bringer her selv et system i kontakt med et andet system. Morens iagttagelser om barnet bringes ind i et lægefagligt sprog, og hun oplever, at bekymringen i højere grad legitimeres og gøres mere troværdig. Morens fortællinger afspejler et institutionelt komplekst netværk, som hun oplever som uigen-nemsigtigt.

"Det her, det er ikke min skyld" – om mistillid og tillid i kontakt med skolen og kommunen

'Kommunen' forstår moren, som et samlet system, der spiller sig ud som overlegne i forhold til hende – hvad enten det er foregået således eller ej – og hun flytter sig fra dette samarbejde. I stedet orienterer hun sig, da der kommer en ny skoleleder, mod at have en kontakt til ham og klasselæreren. Hun samler hermed hendes tillid på få personer. Hun siger således til interviewers spørgsmål:

"Interviewer: Ja, og hvad siger du til fx skolelederen og klasselæreren i forhold til den mindste, hvis de tilbyder hjælp via kommunen?"

Johans mor: De ved godt, hvad min holdning til kommunen er. Så der er ikke noget der.

Interviewer: Hvordan det - har du faktisk sagt til dem, at du foretrækker at I klare den på skolen end at involvere kommunen?

Moren: Ja

Interviewer: Og hvad siger de så til det?

Moren: Jamen, der er nogle ting, hvor vi ikke kan undgå det, hvor de skal ind over. Blandt andet den der PPV og sådan nogle ting. Men altså for så vidt muligt, så gør vi det, vi kan, og vi har en åben og ærlig dialog, og vi taler sammen, som jeg siger 1-2 gange om ugen om, hvordan og hvorledes og hvad kan vi gøre for ham, og hvad lægger vi mærke til, og hvad synes vi (). Hvad har vi nu set af ting og sager, som er taget til, og som egentlig kører ret godt, og så er det sådan set det ja.

Interviewer: Og hvad betyder det for dig, at de pludselig lytter altså i den anden ende? () Fordi det lyder ikke som om, du har haft en oplevelse af, at der har været særligt mange, der har lyttet?

Moren: Jamen, det betyder jo noget for mig, selvfølgelig gør det det. Et eller andet sted så betyder det jo en oprejsning for mig, ik? Og det lyder måske åndssvagt, men det gør det jo. Det betyder, at der er nogen, der rent faktisk har fået øjne op for, at det her, det er ikke mig, der er problemet. Det her, det er ikke min skyld. Det er ikke mig, der har været skyld i det her. Det er ikke, fordi jeg opdrager mine børn forkert, eller har for løse tøjler, eller ikke stiller nok krav til dem eller et eller andet. Og det gør noget.”

Det moren fortæller om hendes nuværende samarbejde med skolen kan ses som en måde, hvor hun får mulighed for at udtrykke involvering i barnets trivsel, og som er personbåret relationer til professionelle, der bekræfter hende i, at der er et samarbejde mellem skole og hjem. Det, som moren gengiver om samarbejdet, kan på den ene side ses som udvekslinger i uformelle rammer, og på den anden hvor hun imødegår skolens forventninger om indsigt i private informationer om familien. Hun ønsker omvendt i mindst mulig grad den viden om barnet og de informationer om familien, som hun fortæller skolen om, bragt ind i de formaliserede sammenhænge, som hun forbinder med kommunen. Af professionelle kan hun således måske opfattes som svær at opnå en tillidsfuld kontakt med, mens andre professionelle er hun tillidsopbyggende og opsøgende til, samtidig med at hun vælger selektivt ud, hvem hun er i kontakt med. Moren fortæller om, at de professionelle og hende ”giver noget begge veje”, hvad angår viden om barnets hverdag, og de tegn, som de ser, på hvordan det går. Her er for moren et mulighedsrum i at forhandle om, hvad der er problemstillingen, og at søge at rette fokus mod de vanskeligheder der opstår i at forbinde relationer mellem skole og hjem med hinanden. Igennem daglige udvekslinger skabes en anerkendelse af de statusser, som de professionelle og hun som mor kan tildeles i samarbejdet som to ’vidende’ parter om barnet. Hun oplever sig derimod samtidig underkendt af kommunen og underkender dermed også deres rådgivende status.

Begrebet tillidsarbejde kan belyse, hvordan moren arbejder aktivt for at etablere og føle tillid, og at fremstå tillidsfuld og tillidsvækkende over for de professionelle i forhold til hendes barns skolehverdag. For forældre kan også opstå dyb mistillid - sådan som moren beskriver det - i forhold til professionelle ”langt væk” i kommunen. Moren arbejder i stedet med skolens professionelle om de problemstillinger, der opleves ”tæt på” i sønnens hverdag. Når hun på den måde trækker sig fra dele af samarbejdets partnere, afspejler det en stærk form for modstand eller afvigelse fra de forventede normer til forældre om at udvise tillid.

Opsamlende

I dette kapitel har vi gået tæt på tre forskellige forældre, der fortæller om deres barn i skolen, daginstitutionen og/ hjemme har det svært i bestemte rammer og

hverdagssituationer. Dette sker igennem etnografisk inspirerede tætte beskrivelser, som udgør empirimættede analyser. Vi udfolder således, hvorledes forældre oplever og erfarer mødet *med* skolen og daginstitutionen for deres barn. Dette omhandler de måder, som forældre på forskellig vis indtager skiftende positioner, når de forsøger at afsøge muligheder for, hvor de kan stille sig i relation til barnets skole og/ daginstitution.

I de muligheder og barrierer forældrene oplever i mødet mellem skole, daginstitution, hjem og andre institutioner om børns trivsel, bliver det tydeligt, at forældre oplever, at de vurderes for, hvordan de er forældre, og forældrene omvendt også vurderer de professionelle. Forældrene til Jens i den første tætte beskrivelse forhandler således fra en position, hvor de rejser spørgsmål til de professionelle i skolen og ikke oplever, der rejses grundlæggende spørgsmål om deres 'forældrekompetence'. Hvorimod moren til Johan og til dels moren til Signe forhandler fra positioner, hvor de oplever det modsatte, eller at noget mere flertydigt gør sig gældende. Begge sætter udsagnene i forbindelse med skolens og daginstitutionens underretninger til kommunale forvaltning. For moren til Johan ses det i udsagnet "jeg bliver stemplet som en pisse dårlig mor". For moren til Signe ses det, når hun taler i negation om, at pædagogen har understreget, at det var "ikke fordi jeg var en dårlig mor". Fælles går det dog igen, at forældrenes forhandlinger med professionelle bl.a. handler om, hvordan de oplever en forskel mellem, hvordan barnet bliver set i hjem, daginstitution og/ skole, og om de bekymringer der opstår, og de mulighedsrum der forhandles.

De forskellige relationer, der opstår mellem skole, hjem og/ daginstitution, har videre betydning for, hvordan de tre forældre forholder sig til de professionelle i skolen/ daginstitutionen samt i den kommunale forvaltning. Forældrene til Jens har fx selv kontakt med en pædagogisk konsulent i den kommunale forvaltning, og som de i dialogen med skolen bringer i spil som en videns ressource. Johans mor forsøger og lykkes med at etablere kontakt til sundhedsvæsenet, hvorimod hun ønsker mindst mulig kontakt med 'kommunen' og placerer hendes tillid overvejende ved skolen. For moren til Signe omfatter møder om ressourcepladsen foruden pædagoger i daginstitutionen en familierådgiver, og denne faciliterer også familierådslagning for Signe 'oppe på kommunen'. På disse forskellige vilkår forsøger de tre forældre at 'opsøre' ressourcer og viden samt farbare veje til noget, der kan ændre rammer og vilkårene for barnets og deres hverdag.

Det er således et fortættet og krævende forhandlings – og følelsesarbejde, som forældre gør i relation til samarbejdet. Det sker både med de professionelle om deres barns trivsel, når barnet på forskellige måder har det svært, og i mødet med

forskellige typer institutioner, som forældrene forbinder med noget vidt forskelligt. Dette har betydning for, hvad de finder, der er brug for at have udvekslinger med skolen eller børnehaven om, og hvem af de professionelle de finder, der er brug for at have kontakt med for, at deres barn kan have det godt. De forskellige grader af muligheder og barrierer som forældrene oplever i kontakten med professionelle og institutioner varierer, og de anlægger således forskellige strategier, når de vil gøre deres perspektiver synlige. Deres oplevelser af muligheder for at gøre deres perspektiver gældende fremstår også meget forskellige.

Der er forskellige former for 'andetgørelse' på spil i relationer mellem hjem, skole og/ daginstitution, der træder frem omkring de tre børn. Det er børn, som professionelle formidler til forældrene skiller sig ud fra øvrige børn, eller omvendt børn som forældrene selv forsøger at formidle det samme til de professionelle om. Dette giver ikke kun et indblik i forældrenes perspektiver på, hvad børnene hver især særligt har brug for, som noget ud over hvad 'andre' børn behøver. Det giver også et indblik i, hvor svære og træge institutionelle rammer, vilkår og situationer kan være i forhold til at blive tilrettelagt efter børnene og ikke omvendt. Der kan være en tendens til at sætte trivsel lig med positive følelser som at være glad og afstemt, men det handler for forældre (og børn) mere om oplevelsen af at kunne påvirke de rammer, de er i, og hvor de hører til. Både forældrene til Jens og moren til Signe taler fra forskellige positioner frem, at deres barn er "meget følsom". De finder det nødvendigt at give forklaringer på, hvorfor børnene ikke opfylder de institutionelle normer for børns ageren, og at finde forklaringen iboende hos barnet selv.

Mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker

Mobning blandt børn forekommer både i skolen og i daginstitutionen – selvom der kan være en tendens til at antage, at det først forekommer, når børn kommer i skolen og ikke i de tidlige år (Petersen, 2015). Mobning kan indenfor en socio-kulturel tilgang forstås som et socialt, psykologisk og institutionelt forankret fænomen, og hvor ekstreme ekskluderende gruppedynamikker indgår (Røn Larsen et al., 2014, s. 32). Denne tilgang står i modsætning til studier om mobning med en individualpsykologisk tilgang, som ser mobning som noget, der kan forbindes med individuelle problemstillinger og fx mangler ved den enkeltes udseende og personlighedstræk. En række af de socio-kulturelle forskningsbidrag i dansk kontekst har fokus rettet mod, på hvilke måder mange sammenvævede kræfter indgår i mobningens tilblivelse. Dette omfatter betydningen af sammenvævede og interagerende kræfter såsom sociale medier og digitale redskaber (Kofoed, 2009, 2013), forældres positioner (Hein, 2012), lærere (Rabøl Hansen, 2011), børns indbyrdes relationer, virtuelle praksisser (Søndergaard, 2009, 2013), det humane og det non-humane (Petersen, 2015)²⁵. Der er indenfor disse forskningsstudier argumenteret for, fremfor en universel forståelse af mobning, at anlægge en mere kompleksitetssensitiv tilgang, dvs. at søge at forstå, hvordan nogle af de nævnte kræfter synes at kunne filtrere sig sammen på forskellige måder i mobbeprocesser og -dynamikker med forskellig betydning for de involverede. I socio-kulturelle studier af mobning er således især belyst den sociale dimension af mobning, og hvor mobning forstås som en forstærket og fordrejet udgave af eksklusions- og marginaliseringsprocesser.

Blandt denne forskning er der Nina Heins studie af forældres positioner i relation til mobning, og som udfordrer (for)forståelser af, at der skulle være en direkte og enkel sammenhæng mellem, hvordan forældre er og deres børns trivsel, og sociale interaktioner børn har med jævnaldrende i skolen (Hein, 2009, 2012, 2017). Det vil sige i stedet for at se barnet som problemet og forældrene som problemets årsag kaldes på mere nuancerede forståelser. Dette omfatter, hvordan forældres positioner må ses i sammenhæng med en række andre aktører og samfundsmæssige, skolepolitiske og lokale elementer. Hein belyser, hvordan betingelserne er for forældre for et samarbejde med skolen, når de har et barn, der mobbes, og hun finder, de oplever afmagt og samtidig risikerer, at deres barns oplevelse af at blive

²⁵ Disse bidrag udkommer af projektet: Exbus- Exploring Bullying in Schools om mobningens tilblivelse i folkeskolen (fx Kofoed & Søndergaard 2009, 2013), og dette omfatter også, hvordan mobning bliver til indenfor børnehaven. Studierne er udført med inspiration fra bl.a. poststrukturalisme, kritisk psykologi, agential realisme, ny materialisme, og baseret på kvalitativt og/ kvantitativt materiale.

mobbet bliver underkendt. Dette indebærer også, på hvilke måder forældre selv positioneres og tildeles ansvar for processer, der foregår mellem børnene i skolen, og hvordan de kæmper for, at deres barn og dem selv fortsat bliver set som normale og ikke beskrives som afvigende og for selv at komme til orde med bekymringer. Afmagten bliver til, når forældre i samspillet med skolen tildeles en modstandsposition, fx når de vedblivende, på trods af skolens anden forståelse af barnets situation, fastholder deres barn mistrives eller mobbes og efterlyser, at de har brug for skolens hjælp.

I rapporten er vi inspireret af de socio-kulturelle tilgange til mobning som et fænomen, der præges af og skabes i den sociale lokale arena og kontekst, som den udspilles indenfor, og som dermed kan fremmes eller hæmmes af omgivelserne. Mobbeprocesser forstås her som en del af sociale gruppedynamikker, som omfatter en ekstrem form for eksklusion og forvrænget udstødelse, hvor der er børn, som holdes udenfor det dominerende fællesskab. Det er ikke altid særlig nemt at få øje på mobbeprocesser, fordi de kan være lige så subtile som andre sociale processer. Det kan variere, om der i en skoleklasse eller børnegruppe i en daginstitution finder mobbeprocesser sted, og det må typisk ses som en del af skolers og institutioners bredere magtforhold og hierarkisering (Björk, 1999; Kofoed & Søndergaard, 2009; Cross et al., 2011; Rabøl Hansen, 2011). Livet på en skole er i princippet for alle børn, samtidig med at hver enkelt må gøre sig erfaringer med at finde en plads i den sammenhæng, og det sker på måder, som tager modsatrettede retninger og betydninger. Når mobbeprocesser foregår i skolen eller daginstitutionen, sker det et sted, hvor børnene ikke altid har de store muligheder at flytte sig fra, omvendt kan det også foregå online og dermed overskride bestemte lokaliteter (Jørgensen, 2019b, s. 46). Forældrene har heller ikke altid de store muligheder for at vide præcis, hvad der sker i børnenes skole- og institutionsliv, andet end det de professionelle, andre og barnet selv fortæller.

I nærværende kapitel belyses forældres personlige beretninger om deres oplevelser af institutionelle rammer for deres samarbejde med professionelle og for børnenes institutionsliv, når deres børn i en forstærket grad ekskluderes og marginaliseres. Når forældre er blevet spurgt om mobning, er der få, som bruger ordet selv, mens der er flere, der bruger udsagn såsom: "at blive holdt udenfor", "ikke være en del af fællesskabet", "drillerier", "at blive drillet", "at blive udstillet", "ikke at have venner", "at være ensom", at andre ser deres barn som "en særting" eller at deres barn af voksne såvel som børn gives øgenavne (fx at græde som en "baby"), "er følsom og husker enormt godt og har svært ved at give slip på dårlige oplevelser". En forælder udtrykker det således: "Det svært for mig at skelne, om det er almindelig drilleri eller, om det decideret har været mobning. Men han oplever det i hvert fald som mobning". Det er processer, som forældrene forbinder med at være

meget smertelige, ressourcekrævende og omkostningsfulde for dem som familie og deres barn. Jo yngre børnene er, desto færre motiver bliver de tilskrevet, når forældre spørges om emnet. Forældre, der har børn i vuggestue siger, "jeg har ikke hørt om tilfælde", "han er blevet skubbet, revet eller bidt, det er jo ikke mobning eller drilleri på samme måde, som når man bliver større". For flere forældre bliver det samme for børn i børnehave også vægtet, mens enkelte, andre forældre betoner det modsatte med udsagn som "drillerier startede allerede i børnehaven".

I de følgende etnografisk inspirerede tætte beskrivelser som mættede analyser møder vi tre forskellige forældre, der på forskellig vis fortæller om, hvordan de forstår de professionelle, andre forældre og børn i skoleklassen/ daginstitution og om deres oplevelser af at have et barn, der er involveret i forskellige former for mobning og/ eller marginaliserende gruppedynamikker. Det er især deres forsøg på at agere i forhold til skolen og daginstitutionen, i forhold til barnet og i forhold til øvrige forældre og børn, som belyses. Der er ikke en hensigt her at fx udpege hvem af de voksne eller børn, der er 'skyld' i mobning og ekskluderende processer, men derimod at belyse hvordan de subtile og ikke særlige transparente processer, om hvad der foregår i skolen eller daginstitutionen, opleves af forældre. Der belyses, på hvilke måder sociale hændelser og forløb, som forældrene fortæller om, er blevet oplevet af dem, og de muligheder og afmagtsproducerende dynamikker der opstår i de forløb, de beretter om. Trods vidt forskellige situationer og udgangspunkter deler forældrene oplevelser af, at deres barn har haft svære oplevelser med at "stå udenfor" eller med at blive en del af fællesskaber, og samtidig involverer de sig i at forsøge at hjælpe eget barn.

Tæt beskrivelse 1. Gaming og drengegruppen i Magnus klasse

Magnus forældre bor i en landkommune. De bor i et hus som er ejerbolig, og deres to børn går i den lokale skole. Skolen har en mellemstor størrelse. Magnus og hans søster går i indskoling. Magnus forældre er tilflyttere til den by, som de bor i. Interviewet foregår pr telefon med Magnus mor. Magnus forældre har valgt den lokale skole ud fra, at de ønskede, det ville give børnene mulighed for at få legerelationer og kammerater i lokalområdet. Moren fortæller, at det er kommet bag på dem, at det som tilflyttere tager "så lang tid" at få nye bekendtskaber. Hun siger, de er ca. i gennemsnit 10 år ældre end de andre forældre. Der er forældre til børn i den lokale skole, der er født og opvokset i lokalområdet. Herom siger hun, at de godt kan være "sådan lukkede grupper", og det er "lidt lukket og tilfældigt, om man lige bliver hilst på eller ej". Fodbolden har en central plads i lokalsamfundet. Det er for de, der er fra området en sport, som er forbundet med at være et samlingspunkt. For Magnus forældre og ham selv, der ikke den store interesse for fodbold, opleves det imidlertid som det modsatte. Magnus mor fortæller, at det med

at få venner i klassen har været svært for Magnus, og at han har været ked af det og haft det svært, fordi han har oplevet at stå udenfor fællesskaber. I Magnus klasse er der blandt forældrene forskellige tilgange til brugen af digitale medier og skærmtid, som bl.a. er noget af det, der fylder for hans forældre.

Magnus er startet i den lokale folkeskole. Han har også gået i børnehave i lokalområdet, men hvor hans bedste ven fra børnehaven går i en anden skole. At få nye venner i skolen er noget, der har fyldt for Magnus og for hans forældre, som har prøvet at støtte ham i det. Digitale medier og teknologier, som ofte er en integreret del af børns og voksnes hverdagsliv i dag, viser sig at gribe både styrende og forstyrrende ind i de forsøg. Oplevelsen af at høre til og at etablere venskaber er en del af det, som børn tildeler betydningen. For Magnus indgår de digitale medier og teknologier både som noget, der skaber erfaringer med sociale eksklusionsdynamikker og med at komme til at høre til i en gruppe.

”Interviewer: Hvornår oplever I, at jeres børn har det godt i skolen? Og altså hvornår får de svært, hvad er det, de kan blive udfordret af i skolen?”

Magnus mor: Jamen, den store - det er meget det sociale - der har været rigtig svært for ham.

Interviewer: Ja, på hvilken måde har det været svært?

Moren: Han har mest været knyttet til et andet barn, som var fra hans børnehave. De har gået sammen i børnehave. Der var ikke så mange fra den børnehave, som skulle op på den skole. De var 3, hvoraf den ene er stoppet. Så det er meget de to, som har været sammen rigtig meget før, og han har svært ved at komme ind i en gruppe. Men det har også været meget fodbold drenge, og det er han ikke. Han er mere sådan, hvis man kan lave den mærkelige inddeling, men så en spejderdreng.

Interviewer: Hvad siger han selv om det? Er det noget, han selv lægger mærke til? Eller er det mere noget, I som forældre har lagt mærke til?

Moren: Ej, men han har været ked af det. Han har altid gerne ville være en del af en drengegruppe, og han synes, at det har været svært, og der er ikke rigtig nogen, der har haft ringet med aftaler og sådan noget. Men det har så ændret sig nu

Interviewer: Hvad var det, der fik det til at ændre sig?

Moren: Jamen, jeg tror faktisk meget, da de begyndte at spille og game og især her under Corona²⁶. Og ja, der er han faktisk kommet med. Nu er blevet sådan en drengegruppe på 4, som snakker sammen hver dag, og som gamer lidt hver dag.

Interviewer: Hvad betyder det for ham, at han bliver en del af sådan en drengegruppe? Hvordan kan I mærke, at det gør en forskel for ham?

Moren: Ja, det kan vi tydeligt. Han bliver glad, ik? Der er lige pludselig, nogen, der ringer, og også gerne vil have legeaftaler og soveaftaler og sådan noget. Så det betyder rigtig meget.

Interviewer: Og hvordan kom det i spil, at de begyndte at game sammen? Var det noget børnene selv tog initiativ til eller?

Moren: Ja

Interviewer: Er det fordi, at han også har gamet før, så han ligesom havde noget, han kunne tage i spil?

Moren: Nej, jeg tror det var meget sådan, at de startede op sammen. Ellers havde han gamet med ham fra børnehaven. Så blev det et andet spil, hvor de ligesom sikkert startede samtidig, eller de kan jo (). Det er jo sådan et online spil, så de kan se når hinanden”

Magnus mor fortæller, at de har tilkøbt privat psykologhjælp i forhold til rådgivning som forældre, bl.a. i de perioder hvor børnene ikke har haft det godt i børnefællesskaberne. Moren fortæller om, hvad der er gået forud for, at Magnus bliver en del af Gaming blandt drengene, og de ekskluderende gruppedynamikker de har oplevet forud for det. I det følgende interviewuddrag nedenfor ses, hvordan digitale teknologier og medier kan indgå i mobning og/ eller ekskluderende gruppedynamikker, og omvendt også kan give nye og andre deltagelsesmuligheder for børn i fællesskaber. For det samme barn kan det indeholde begge dimensioner – og gør det for Magnus. Moren uddyber således om Gaming og spilleverdens centrale betydning for det, som hun omtaler som drengegruppen:

”Interviewer: Altså, nu nævnte I, at han havde én god ven i børnehaven, men gerne i skolen ville være en del af en større gruppe. Er det noget, som man kan bringe op i forældregruppen? Eller hvordan er dit indtryk af det?

Moren til Magnus: Nej, ikke sådan rigtig.

²⁶ Pandemien Covid 19, også omtalt Corona, som betød at skoler og daginstitutioner i 2020 og 2021 i flere perioder var helt eller delvist nedlukket og med en række anbefalinger om at begrænse socialt samvær og holde afstand.

Interviewer: Nej - er det noget, som læreren kan kontaktes om eller ()?

Moren: *Altså, vi har jo haft forskellige møder, og ja, de er jo meget søde og prøver at hjælpe. Men det er jo svært.

Interviewer: Ja, hvad sker der typisk på sådan et møde, når I har holdt et møde med dem? Hvad har I så talt om der?

Moren: Åh det har været noget tid tilbage. Jamen, så har vi haft snakket om det der, når det er, at de har de der IAN-partys²⁷, så har han ikke været inviteret med. Det er hårdt at høre om. Altså det var før, at han ligesom kom med i én drengegruppe. Der hørte han jo om, at de andre de holdte de der soveaftaler, hvor de spillede, hvor han aldrig var med. Og ja, så blev det først til, at det måtte de IKKE snakke om i skolen. Det skulle de snakke om, når de havde FRI og sådan noget. Men det kan også hurtigt blive lidt kunstigt, fordi det er svært for børn ikke at snakke om, at de glæder sig til, at de skal ses om 2 dage og have det sjovt. Det kan godt blive lidt kunstigt.

Interviewer: Ja. Så hvis man bliver holdt udenfor i skolen, hvem tager sig så af det i skolen?

Moren: Det tror jeg ikke, at der er nogen, der gør.”

Den Gaming og spilverden, som foregår i Magnus klasse, er forbundet med tvetydige erfaringer med både at være holdt udenfor det, der foregår, og blive en del af det. Børns positioner og forhandlinger, om hvem der er inde og ude, er ikke stabile, men dynamiske og foranderlige (se fx også Kofoed, 2009). Voksne kan have en tendens til at tænke børns virtuelle fællesskaber og legeaftaler, som forskellig og adskilt fra deres skoleliv og frikvarterer, men de er ofte netop sammenvævede med hinanden (Kofoed & Søndergaard, 2013). I børnegrupper, hvor der er spændinger, social eksklusionsangst²⁸ eller mobning vil mønstre med in- og eksklusion stadig kunne forløbe på trods af sociale aftaler, som den Magnus mor omtaler. De kan endda forstærke de processer. Den konkrete aftale, om hvad børn må fortælle indenfor og udenfor skoletiden, kan gøre sociale eksklusionsdynamikker mere subtile. Her bliver ikke kun deltagelse, men også oplevelser til noget, der kun er forbeholdt de, der har delt dem. For moren opleves aftalen ikke som, at der i skolen er ”nogen der gør noget”. Hun ser det i stedet som noget, der gør de sociale

²⁷ IAN/Ian party er et street udtryk, som henviser til en fest eller social sammenkomst, hvor deltagere medbringer deres computer til der hvor festen afholdes for at deltage i online Gaming.

²⁸ Der er meget i andre pædagogiske studier på social eksklusionsangst som en væsentlig dynamik, når mobbepraksisser tager form og udfoldelse (fx Søndergaard, 2009). Angsten for eksklusion kan være væsentlig i igangsættelse af en foragtproduktion og som kan eskalere og antage form som mobbepraksisser. Rabøl (2011) har også peget på, at længslen efter tilhør (longing for belonging) er en grundlæggende mekanisme i mobbebehandlinger.

dynamikker endnu mere "akavet". Det bryder med et kulturelt ideal om at agere oprigtig i hverdagens samspil og lægger i stedet op til en omgangsform, moren ser som "kunstig".

"Jeg synes ikke skolen gør nok ved sådan noget"

De eksklusions- og gruppedynamikker, der er foregået, inden Magnus bliver en del af Gaming bliver ikke omtalt som mobning af moren. Moren fortæller dog, at hun undersøgte om skolen havde mobbepolitikker, da Magnus ikke var en del af drengegruppen. I forhold til oplevelsen af at skolen ikke stiller noget op for de børn, der står i randområder af drengegruppen, siger hun, "de har mange politikker, men altså tit noget som bare ligger der, fordi man bare skal". Hun uddyber således:

Interviewer: Jo, ved du om de har mobbepolitikker? Og sådan noget?

Moren til Magnus: Den var jeg henne og kigge på dengang med vores dreng, men det tror jeg ikke de havde dengang. Måske har de noget nu.

Interviewer: Ja, hvordan i forhold til det der med at blive holdt indenfor og udenfor? Nu nævnte du pyjamas partyerne eller Lan-partyerne og de spil, Gaming

Moren: Jamen, jeg synes ikke, skolen gør nok ved sådan noget

Interviewer: Hvordan kommer det til udtryk, at de ikke gør nok?

Moren: Jamen, jeg synes ikke, at de har nok fokus på det. Altså, det bliver mere sådan noget (), altså der burde være en skrap lærer, der på et forældremøde gav os sådan en dundertale, hvor man sagde 'Sådan og sådan' skal I gøre og vide, hvad det betyder, hvis I går med til, at I laver sær (). Og 'bum og bum og bum' og ligesom fik tegnet det op og sådan noget. Der er det mere, de forældre, hvor de har nogle børn, der er kede af det, og som kommer med et lille pip, og så sidder resten måske og tænker 'Nå, hmm, godt det ikke var mit barn'. Eller jeg ved det ikke (sukker)."

Der er processer mellem børnene, som til dels synes at gentage sig mellem forældrene. I morens fortælling fremgår, hvordan der i forældregruppen også er ekskluderende gruppedynamikker. Moren finder, at skolen ikke er toneangivende nok i forhold til de sociale og ekskluderende gruppedynamikker. Hun finder ikke, at det er noget, som forældrene alene kan tage hånd om hjemmefra eller indbyrdes imellem dem. Der er et fravær af, at andre forældre ikke rigtig siger noget, som hun finder påfaldende. Hun konstaterer, at forældre, der ikke har børn, der er kede af det, ikke ser de andre som børn, de skal forholde sig til, men mere som udtryk for positioner, deres egne børn ikke skal komme i. Det er det, som Hein også kalder at

blive sat udenfor empatisk relevans – dvs. når nogle bliver gjort ugyldige i den forstand, at deres følelser ikke ses, som noget man skal relatere eller forholde sig til (Hein, 2012, s. 94).

Forældres forskellige regler for børns skærmtid som konfliktuelt

Der er blandt forældre og voksne ofte en del debat og bekymringer om børns Gaming og brug af computerspil. Forældreskab og spørgsmål om, hvad Gaming og skærmregler skal være er således noget, som moren fortæller om, at de er blevet konfronteret med, nu hvor Magnus deltager i disse gruppeaktiviteter. Hun fortæller, at de har skærmregler derhjemme, som er restriktive. Hun gør sig følgende tanker om det:

”Moren: Ja, men det er også rigtig sårbart, fordi vi sådan nogle af de restriktive forældre med i forhold til, hvor meget han må spille. Så det er også rigtig hårdt for ham, at vi siger stop, fordi så er det også den sociale kontakt, der ryger

Interviewer: Ja, og hvordan reagerer han så, når I siger stop?

Moren: Det bliver han jo rigtig ked af, fordi det netop også betyder noget socialt

Interviewer: Ja, det er det. Hvordan - når han er ked af det - hvordan er det så, at det kommer til udtryk? Altså bliver han sådan, græder han eller råber han?

Moren: Ja, så bliver han ret frustreret og bliver vred. Det er rigtig svært. Det FYLDER rigtig meget. Det er rigtig svært at finde ud af, hvad der er det rigtige, ik?

Altså, det der med, altså man vil gerne passe på, og at man ved, at det ikke er sundt for hjernen, at man er så meget på og sådan noget. Men omvendt kan man også () især her under Corona altså, se hvor meget det betyder, det at have den sociale kontakt, så jeg synes, at det er rigtig, rigtig svært. Og jeg kan godt forstå, at han bliver frustreret, fordi at når han så ikke er med, så bygger de videre på nogle ting, eller der sker nogle ting, som kan stresse ham, fordi så er han ikke en del af det.

Interviewer: Kan man blive lukket ind igen i et spil, når man har været ude i noget tid?

Moren: Ja, de spiller sådan nogle runder, og så kan man komme på, når de tager en ny runde eller sådan noget.”

Digitale medier og teknologier former barndom og børneliv i dag og har betydning for, hvad der foregår mellem børn og mellem voksne og børn. Børns brug af digitale medier er ofte af forældre og professionelle forbundet med tvivl og ind imellem skepsis og modvilje. Det drejer sig om spørgsmål fx om; hvorvidt det gør børn

til forbrugere, om det skaber kropsligt passive børn, hvad det betyder for deres sociale og kognitive udvikling, om bestemte spil fremmer vold, hvor lang tid dagligt eller ugentlig de bør spille og opholde sig ved skærm etc. De former for kausale årsags-virkning sammenhænge, som digitale medier bliver tilskrevet kulturelt er ofte stærkt forenklet (Søndergaard, 2013). Men de er stadig virksomme, når forældre forsøger at navigere rundt i, hvordan de skal opdrage børn i et digitalt landskab, som de ikke selv er opvokset i.

Moren fortæller om, hvordan de som forældre både er orienteret mod bredere kulturelle strømninger om digital kultur og barndom, samtidig med at det giver spændinger i hjemmet at regulere Magnus "skærmtid". Når moren fortæller, det er svært at agere som forældre og finde de rigtige handlemåder, er det ud fra erfaringer om, hvordan virtual og real time interaktioner for drengegruppen spiller sammen, og at reguleringer dermed har betydning for Magnus muligheder for at deltage i den gruppe.

Gaming og skærmtid har ikke kun betydning for de sociale relateringspraksisser mellem børn, det er også aspekter, som virker ind på klassens forældre og deres indbyrdes samspil. Magnus mor fortæller om, at der ikke kan skabes tilslutning om fælles klasseregler for spil-tid og hvilke typer af spil, der skal spilles i hvilken alder. Hun fortæller følgende adspurgt af interviewereren:

"Interviewer: Hvad kommer der typisk op på sådan nogle forældre møder, når der er forældre møder ovre i skolen?"

Moren: Jeg har ikke lige været med. Her sidst var det min mand. Jamen, der har været nogen, der har snakket spil og ikke spil. Men der har været forskel på, hvad det var for nogle spil, og der er stor forskel på, hvor lang tid man må spille og sådan noget. Jeg tror simpelthen ikke, at man kan finde ud af det i en klasse. Så skal man have nogle eksterne med udefra, der kommer og kridter banen op. Men som forældre er man lidt magtesløs."

Der er ofte et ideal om, at skoler og daginstitutioner skal styrke forældreinddragelse og fællesskaber mellem forældre. Dette sker ud fra et demokratisk ideal om, at det er fællesskaber, hvor det er muligt at involvere sig, uden at der er ligeså meget blik for de magtforhold og konflikтуelle forhandlinger, der også kan foregå mellem forældre. Gaming er både blevet en mulighed i Magnus sociale verden og en bekymring for forældrene i forhold til at balancere deres skærmregler over for, at det sætter en begrænsning for hans deltagelse i børnefællesskaber. Moren efterspørger, at skolen bruger ekspertise "udefra". Det sidste kan ses som en afmagt

i forhold til at navigere imellem, at der er mange forskellige opfattelser af, hvad angår børn og Gaming, hvad der er det rigtige at gøre. I et ihærdigt forsøg på at hjælpe Magnus oplever moren en udspændthed for dem som forældre. Dels imellem hvordan de skal håndtere egne værdier om, deres børns "skærmtid" ikke er ubegrænset, og dels i forhold til at støtte ham i social deltagelse med andre børn, hvor Gaming er et bærende element.

Tæt beskrivelse 2. "Drillerierne startede allerede i børnehaven"

Silas forældre bor i en større by i en andelsforening og har fire børn, der alle er i skolealderen. Interviewet er med Silas mor og foregår pr telefon. Forældrene er skilt og bor i samme andelsforening, og der er én bedsteforælder, der også bor i foreningen. Børnene kan via foreningens gårdanlæg og opgange gå frem og tilbage imellem dem, og forældrene har en deleordning for, hvornår børnene er hos hvem af dem. Moren fortæller om, at både børnehavetiden og skoletiden for Silas har omfattet svære oplevelser med "drillerier" og "mobning", og at det har været meget udmattende. Forældrene har i dag en aftale om, at moren med en fuldmagt tager møder om Silas skolegang. Herom siger moren om farens valg: "han kan ikke, kan ikke holde det ud med de der skolemøder, og han synes ikke, at han kan være sådan diplomatisk nok i sit ordvalg". Moren fortæller, at i Silas første skoleår var der mange møder undervejs – herunder en underretning fra skolen. Hun tilføjer hertil: "det er også derfor hans far og jeg ikke er sammen i dag, fordi det blev bare for meget, at man sidder dér". De er i daglig kontakt om børnene.

Moren til Silas, der nu går i sidste del af indskoling, fortæller således om, hvordan deres første erfaringer med det, som hun kalder for drilleri allerede tager sin begyndelse i børnehaven:

"Interviewer: Jeg kunne tænke mig at høre lidt om, hvordan både Silas's tid var, altså hvornår han havde institutionsstart, hvis han har gået i vuggestue og børnehave. Og så, hvordan hans skolestart bliver?"

Mor til Silas: Jo. Jamen altså, han startede i børnehave – han fik sådan en småbørnsplads²⁹ – på en børnehavestue, da han var halvandet tror jeg, han var. Hvor han jo så ellers havde gået hjemme hos mig, ik? Og så, der gik det egentlig meget fint i et langt stykke tid indtil, at der var, så var der sådan en stor udskiftning blandt pædagogerne, og der var nogle, der kom tilbage fra barsel, og alt sådan noget. Og så begyndte det sådan at gå lidt ned af bakke, der var flere episoder..

²⁹ Der er nogle kommuner, som har enkelte småbørnspladser i børnehaver, der er forbeholdt børn fra de ca. er 1 år og 10 mdr.

Altså har han jo været 3-3,5 eller sådan noget. Hvor at han, jamen sådan begyndte at føle sig udenfor.. I hvert fald så begyndte han sådan og, og give udtryk for, at han ikke havde nogle venner i børnehaven, og at han var alene, og jeg prøvede jo at snakke med nogle af pædagogerne om det, men de var sådan meget sådan () De sagde:

‘Nå, men han har leget fangeleg hele dagen, ovre i parken, og så kunne han komme hjem og sige ‘De andre er løbet fra mig’. Og sådan, ik? Så han har ikke, han har nok ikke helt følt sig sådan set og hørt dengang, heller. Og så fik han briller, da han var fire år eller sådan noget og sådan. Altså, det er mest, det er fordi, så eskalerede det der drilleri, altså det blev han drillet enormt meget med, men det er jo selvfølgelig også fordi, at han er sådan et barn, der reagerer stærkt på at blive drillet, og nogle gange, så driller børn jo bare uanset hvad, så driller man jo den, der reagerer stærkest, og det var så Silas i det tilfælde”.

Moren gør sig i Silas børnehavetid allerede erfaringer med, hvordan marginaliserende gruppedynamikker og processer forstærkes med hensyn til at have en bestemt form for udseende og bruge briller og det ‘at reagere stærkt’ på drillerier. Der er i børneinstitutioner ligesom i resten af samfundet forskellige kulturelle værdier og idealer. Det er værdier og normer, som referer til, hvad der ses som ideelle måder at se ud på, og hvad der ses som passende og upassende måder at være på (Kaplan Jørgensen, 2019, s. 30). Om de første erfaringer med marginaliserende gruppedynamikker uddyber moren følgende:

“..Interviewer: Og hvad sagde Silas selv om, altså havde han en oplevelse af, at han blev drillet, eller var det et ord, som de voksne brugte, altså jer indbyrdes?

Moren: Altså det som, det som Silas sagde, det var, at han var ensom – hvilket ikke var et ord jeg nogensinde havde brugt overfor ham. Og at han ikke kunne forstå, at han ikke havde nogle venner. Fordi han jo kunne se, at alle de andre havde nogle venner

..Interviewer: Hvordan var jeres kontakt med de andre forældre i børnehaven - kunne I tale med dem om, at han oplevede drillerier?

Moren: Altså, jeg prøvede på et forældremøde at tale om det, men altså der var... Der var ligesom, det var meget sådan, at alle pandekager har to sider, eller hvad fanden det var, der var en eller anden far, der sagde... Og så var der ikke så meget mere dér at snakke om, faktisk. Men altså, vi havde, der var en enlig mor dernede, som arbejdede sent, tror jeg, sådan hver tirsdag... Så der havde vi hendes søn med hjemme en gang om ugen – så kom han hjem med os og spiste aftensmad og sådan noget, ik? Men han havde, altså det var jo sådan lidt tvunget, kan man sige... Altså Silas han gik – altså for det første, så gik han på en anden stue, men for det andet var det ikke sådan, han var også sådan lidt en () en særting, eller

hvad skal man sige, ligesom Silas, de kunne ikke rigtigt finde hinanden, de havde ikke nogen sådan, noget tilfælles på den måde... Altså selvom man skulle tænke, at en bunke legoklodser eller sådan et eller andet var nok..”

Forældre, der har børn, som i mobbeprocesser er i en udsat position, oplever ofte at stå alene med problemstillingen. Silas mor referer til et forældremøde, hvor en far til et andet barn giver en pandekage metafor. I metaforen fremkommer en kendt figur i mobbeprocesser om at modstille `mobber` og `offer`, mens blikket på selve de marginaliserende processer og de rammer, de foregår i, fortaber sig. I Silas mors forsøg på at "løsne" op for nogle af Silas erfaringer med "ikke at have venner" fortæller hun også om en dreng fra børnehaven, der er hos dem fast ugentlig, når hans mor arbejder sent. Den aftale udmønter sig ikke i den venskabsrelation, hun håber på. Samtidig ses hvordan hun allerede her omtaler en kulturel særliggørelse indenfor institutionsrammerne af sønnen og den anden dreng. Hun fortæller, de bliver set som `særlinge`.

Om venskabers værdi for Silas og venskaber der bryder med normer

Et år før Silas skolestart vælger forældrene, at tage ham ud af børnehaven sammen med hans to yngre søstre, mens hans ældste søster går i skole og fritidshjem. Blandt andet referer hun til, at der er mange skift i pædagoger på Silas stue, og at der "var ikke rigtig nogle, der ligesom havde været der fra start til slut". Det betyder, at hun ikke oplever at blive hørt og mødt i hendes bekymring for de sociale rammer i daginstitutionen ikke giver Silas mulighed for at danne venskaber med andre børn, som var deres ønske for denne tid. Moren er på det tidspunkt selv dagplejer. Da en af børnene i dagplejen skal flytte og derfor stopper, tager de alle tre børn, der ikke er i skolealder ud af daginstitutioner i stedet. Om perioden hvor Silas mor har børnene hjemme frem til, han skal begynde i skole, fortæller hun følgende:

"Moren til Silas: Jamen, den er egentlig rigtig god. Altså, vi sørgede jo for at komme en masse ud, og.... Altså det der var sådan meget magtpåliggende for ham, det var, hvis du var ude på legeplads - og han havde ikke noget problem med at opsøge jævnaldrende børn - men han kunne godt, når vi så gik hjem, hvis han nu havde glemt at spørge dem, sådan direkte `om de skulle være venner`, så kunne han være enormt ked af, at han ikke fik spurgt om lige netop dét. Altså, det betød enormt meget for ham. Selvom det nogle gange var nogle børn, som vi med garanti aldrig nogensinde ville se igen, så betød det rigtig meget for ham, at han ligesom havde fået spurgt om det inden, at vi ligesom sagde farvel til hinanden. Interviewer: Ja. Og hvad kunne han lege med dem på legepladsen om? Altså hvad kunne det være for nogle lege de havde sammen?"

Moren: Altså, det var sådan noget med at cykle rundt eller spille fodbold, eller... Altså ja, alt muligt. Jeg havde også en veninde, som var hjemmepasser, som også havde en datter på hans alder. Og de kunne jo sagtens lege køkkenlege og () Han havde ligesom nemmere ved at lege sådan noget (). Det er jo sådan lidt farlige at sige, sådan "pige-lege" eller sådan (). Det var jo et problem for ham senere, altså i skolen, at han faktisk trivedes rigtig godt med pigerne, altså fordi at... Ja, han så fik en lærer, der sagde, at det var lidt forkert".

I andre studier er vist, hvordan børn i skolegården og på legepladsen kæmper for at passe ind og få en plads i fællesskaber og grupper, og det kan være smertefulde erfaringer, hvis de ikke bliver en del af de fællesskaber (Davies, 2011). For Silas bliver venskaber vigtige og aftaler om, at han er venner med dem, han nu tilfældigt møder på byens legepladser. Silas danner også venskab med en pige, inden han er startet i skole, og nogle af de lege, de leger, er kulturelt associeret med piger. I morens udsagn dukker skolen op her, som at der senere blev set på det, Silas er optaget af som "lidt forkert".

Silas starter i skole. Der foregår, hvad moren omtaler som drillerier i drengegruppen. Silas gør sig først andre erfaringer end tidligere med at prøve at drille en dreng sammen med en anden og siden selv blive drillet. Dette viser de dynamiske positioner, der kan være i mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker. Moren fortæller om, at Silas bliver ked af, han har været med i et drilleri, og fortæller hende om det. Hun kontakter læreren og forælderen, og der bliver taget en snak med klassen, men at hun finder han ligesom kommer i vanskeligheder "for at have sladret". Herom siger hun:

"Hvor han egentlig havde det fint nok med pigerne, og egentlig kunne finde noget fred der, og bare blande sig uden om det der drengehalløj, men så... Ja, så skete der et eller andet dér, altså han havde... Jeg ved sgu ikke, altså han havde gået til noget fodbold også og sådan noget, hvor hans far havde været træneren, og sådan noget, men så stoppede han til det, fordi det interesserede ham bare ikke. Og det interesserede ham i det hele taget ikke at være med til at spille fodbold heller ikke i frikvartererne eller sådan noget. Så han blev sådan lidt... altså han blev meget afskåret fra drengegruppen i klassen. Og det førte, altså sådan, han følte sig mere og mere sådan isoleret, ikke fordi han ikke havde det godt med pigerne, men der var bare flere episoder, hvor at det sådan endte lidt voldsomt, og der var nogle, der havde skubbet ham ned fra legehuset og sådan".

Der opstår marginaliserende gruppedynamikker, sådan som moren fortæller om det omkring rammer for deltagelse i drengegruppen, samtidig med at han legede mest med pigerne. Moren fortæller, hvordan skolen/klasselæreren tolker ham på en særlig måde, der afspejler kulturelle normer og forventninger til børn ud fra forestillinger om køn og identitetsdannelse, snarere end til de oplevelser, han selv har i skolen. Moren fortæller følgende om en række møder, der blev afholdt på skolen:

”Moren til Silas: Men altså det, der så blev drøftet på de møder, det var, at... Altså, fordi jeg prøvede jo at forklare dem, fordi der havde Silas allerede, altså på den korte tid efter sommerferien været rigtig, rigtig ked af det, og havde det rigtig, rigtig hårdt... Altså han havde blandt andet været hjemme og fortælle, at klasselæreren kaldte ham ’en baby’ foran de andre børn, og så ligesom kulminerede det med, at alle børnene kaldte ham en baby, og... Og alt sådan noget, ik? Og så, hvad hedder det nu, og det, klasselæreren sagde, at det var også rigtigt nok, hun sagde, at (). Det sagde hun tit, hvis det var, at han blev ked af det, så skulle han holde op med ’det der wah-wah-wah”, og babyopførelse’ (). Og hun havde forklaret Silas, at grunden til, at han blev drillet, det var, fordi han var sådan en... En pige-dreng, hvor at de to, der drillede ham allermest, de var sådan nogle drenge-drenge, sådan nogle RIGTIGE drenge, der spillede fodbold og sådan noget, hvor Silas jo mest havde sådan nogle bløde værdier, som hun jo også kunne genkende, når han sådan legede meget med pigerne og sådan noget, ik? Og desuden var hendes ene søn også homoseksuel, så hun kendte alt til det. Og der sad faktisk de fleste af os andre rundt om bordet og var sådan lidt måbende overfor det, fordi jeg kunne ikke rigtig forstå, altså hvad?... Fordi så sagde jeg jo til hende, så siger jeg: ’Ej, men det forstår jeg ikke, at det ligesom skal være en undskyldning for, at han bliver drillet, at han skulle have bløde værdier eller sådan...’ Og så sagde hun bare, ’at sådan var børn, og at det tog nok lang tid, men engang i tredje klasse plejede det og sådan at gå i sig selv’. Og der havde vi gået der jo ikke særligt lang tid af første klasse, så sagde jeg til hende, at det kunne jeg ikke overskue, at han skulle gå og have det så dårligt i over 2 år endnu.

Interviewer: Nej. Hvad siger de andre professionelle på det møde?

Moren: Altså, de var meget, altså... flere gange, der spurgte både skolesocialrådgiveren og skolepsykologen sådan ind til, sådan: ’Er du sikker på, du mener det?’ Fordi de syntes, det var langt ude, tror jeg. Og der sagde hun bare, at det gjorde hun. Så hun syntes ikke, at hun gjorde noget som helst forkert. ..Og det, det sagde de jo ikke, de sagde ikke noget til mig, men min veninde (red. med på mødet som bisidder), hun sagde jo, sagde jo rigtig meget - selvom hun kun var bisidder - men sagde jo, at det jo er helt forkert at sige de der ting, og der kunne man jo se, at de sad og nikkede anerkendende til det, som hun sagde, men der blev bare ikke sagt noget”.

Moren oplever her, at der i forhold til sociale udfordringer i skolen for Silas peges tilbage på ham (og hende selv) end på skolen, og at hans oplevelser delegitimeres. Som lærer i en dansk skolekontekst kan man ikke almindeligvis give direkte udtryk for de ting, som moren gengiver, uden at det bliver opfattet som uprofessionelt eller grænseoverskridende at lade de følelser og udsagn komme til udtryk på de måder. Der er som Nina Hein også har peget på i forældres mulighed for indsigt i deres barns skoleliv en uigennemsigthed i, hvad der foregår inde i klasseværelset, i frikvarteret mv, da de ikke selv er til stede i skolen (Hein, 2012). Dette udgør en barriere i forældres dialoger og forhandlinger med skolen om, hvad der galt, når der er sociale vanskeligheder i barnets skole. Silas mor opdager, at han udgrænses af skolens klassefællesskab, der forstås som en enhed, bl.a. med henvisning til, at han bryder med de (køns)tildelte roller. Silas oplevelser forklares med henvisning til køn og en følsomhed, som associeres til en seksuel orientering. Modsætninger mellem skolen og hjemmet skærpes, også med henvisning til de "bløde" værdier.

Moren fortæller om, hun er skeptisk og overraskes over lærerens udsagn. Dette kan ses som, at der sker et normbrud på, hvad der ellers er kulturelt anerkendt at sige i et skole- hjem samarbejde. Der træder samtidig frem for moren, som om der er modsætninger mellem klasselærerens, psykologens og socialrådgiverens anskuelser. Det komplekse i - som mor at aflæse de sociale tale- og handlemåder i situationen ses i det - hun gengiver. Hun fortæller om, hvordan hun oplever ikke kun psykologens og socialrådgivers sproglige udsagn i form af spørgsmål til klasselæreren, men også om deres kropslig og mimetiske tegn, da klasselæreren svarer dem. De bemærker tilsyneladende også normbruddet, uden at hun oplever dette bliver direkte italesat, og dermed oplever hun stadig at stå alene.

Fra forældres opbakning til skolen til kritik – om dårlig samvittighed

Moren forsøger, samtidig med at hun er urolig for, hvordan Silas har det i skolen, at efterleve, hvad hun forstår som forventning fra skolen om at bakke op om Silas skoledag. Morens forståelse af Silas virkelighed i skolen bliver i den forstand til i en dialog med henholdsvis skolen og med ham. Da der er stor social afstand imellem, hvad klasselæreren og skolen gengiver, og hvad Silas gengiver, gør det hende i tvivl om "hvad skal jeg tro". Hun fortæller om, hvordan hun i hendes dialog og interaktioner med Silas, inden han modvilligt går i skole om morgenen, forsøger at være tro mod skolens fremstillinger af, hvad der er situationen. Hun forsøger at udvise den tillid til skolen, som hun forventes som forældre, og samtidig at indføre Silas, i hvad skolen er for et sted i den fremstilling. Hun siger således:

”Og jeg havde jo bare fået at vide, at det var vigtigt ligesom at bakke op om skolen. Det fik jeg at vide. Det var vigtigt at bakke op om skolen og op om lærerne, og ikke sådan tale dårligt om dem derhjemme, så det gjorde jeg jo, ikke? Altså, jeg sagde jo til ham hver morgen, han var rigtig ked af at skulle i skole, så sagde jeg: ’Men det, prøv og hør her, og læreren skal nok hjælpe dig, og hun er der for dig, og BLA., BLA.’ Alt sådan noget, ik? Og han fik det alligevel bare dårligere”.

Moren fortæller om, hvordan det opleves at hjælpe Silas vedvarende i de første klassetrin i indskolingen ud af en udsat situation, hvor han bliver mobbet og holdt udenfor. I hans første skoleår forsøger hun at komme i dialog med skolen om, hvad der foregår i Silas skolehverdag med eksempelvis: klasselæreren, siden skolelederen og derpå møder som det før omtalte, møder der aflyses og skift i staben af skolepsykologer, som også løbende kontaktes mv. Hun begynder her at betvivle hendes egen dømmekraft om, hvad ”der er op og ned”. Hun forsøger at bringe indtryk og samspil, som hun har med Silas hjemme, tilbage til skolen i forhandlinger om, hvordan det, han siger om skolen, kan tolkes om, hvad der egentlig sker. Hun oplever samtidig, at skolens handleanvisninger om at bakke op om skolen i form af at sende Silas afsted til skolen med udsagn, som ” en ny dag er en bedre dag” ikke gør en forskel. Tværtimod synes de sociale, ekskluderende dynamikker i Silas skolehverdag at blive intensiverede og for hver ny forværring frembringer det for moren en afmagt, samtidig med at hun forsøger at få nye møder i stand med skolen og komme i kontakt med lederen og afvente referater og handlingsplaner fra foregående møder. Silas går samtidig fra at være hyppigt grædende til være vredesfuld i sprog og kropsliggjorte handlinger.

I et tidsmæssigt langt spillerum forsøger forældrene – primært moren - at agere og orientere sig både inden for skolens tolkningsrum og Silas og hendes egne oplevelser af hans virkelighed i skolen. Da én anden forældre tager direkte kontakt til hende om Silas med en bekymring om, hvordan han har det i klassen, udgør det et tredje fortolkningsrum for hende. Herefter indtager hun nye og andre forståelser og opfattelser af skolens formidling af Silas virkelighed i klassen og i hans relation til læreren. Hun siger følgende:

”Moren: Der var en af de andre forældre fra klassen, der kontaktede mig.. Og hvad hedder det nu, havde gjort nogle sådan lidt mærkelige observationer i forhold til, hvordan læreren behandlede Silas. Det var sådan noget med, at det var Silas, der hver gang der var noget, så... Så blev han sådan råbt af, sådan meget tæt op i hovedet, selvom det ikke var ham, der havde haft noget lige med den situation at gøre. Hver gang der var uro i drengegruppen, så var det ham, der fik skylden. Og at Silas’ plads i klassen var et bord for sig selv, sådan ude i siden med ryggen til de andre.

Interviewer: Ja. Var du bekendt med det, at han havde sit eget bord?

Moren: Nej.”

Ved henvendelsen fra en anden forældre begynder moren til Silas for alvor at se skolen fra en anden vinkel. Da hun erfarer, andre forældre end hende selv har en undren om, hvordan skolen agerer omkring Silas, oplever hun skyld og skam over at have bakket op om skolen. Skolen oplever Silas mor nu mere som modspiller end medspiller. Hun begynder i højere grad ikke kun at se sig selv som forælder, der skal bakke op om skolen for at Silas deltagelse i skolelivet ”lykkes”. Hun ser i stedet skolen som medproducerende af udfordringerne.

Silas forældre begynder at søge eksterne instanser og formulere krav med afsæt i deres egen forståelse af situationen, og er ikke længere tvivlende og tøvende i forhold til at balancere mellem om Silas gengivelser af skoledagene og skolens tolkninger. Det gør Silas forældre bl.a. ved at benytte klageret ved den nationale klageinstans for mobning³⁰, og de forsøger dermed at placere et eksplicit ansvar til skolen. Moren placerer sig herved i Silas perspektiv mere entydigt, samtidig med at hun ikke kan gøre det, uden at bringes i modsætning til skolen. Silas forældre får medhold i deres klage til den nationale klageinstans mod mobning. I alt klager forældrene tre gange. Tredje gang fortæller hun, medfører det et påbud til skolen. Få dage efter forældrene får medhold fra klageinstansen, sender skolen en underretning til kommunen om bekymring for omsorgssituationen i hjemmet, som den kommunale forvaltning indkalder til møde og underkender, og oplyser de vil lukke sagen. Moren fastholder, trods sagen har store følelsesmæssige omkostninger for familien, hvad angår forældrenes parforhold, at den skal forblive åben, da hun ser det som den eneste måde ”at få hjælp” til det, der foregår i skolen. I kontakten med den kommunale skoleforvaltning får Silas og familien dernæst bevilliget at gå hos en psykolog i et traumeforløb på baggrund af skoleforløbet, og de foretager skoleskift. Moren fortæller nedenfor om, hvordan hun oplever forløbet hos psykologen gør en forskel for hende, men ikke for Silas;

”Moren til Silas: Altså der var, altså der var et klart skifte fra, at han græd til han blev... Altså han holdt op med at græde hele tiden, og i stedet for så blev han vred. Altså, han har jo haft den samme følelse, helt sikkert, indeni, men han har nok, altså

³⁰Klageinstansen mod Mobning er oprettet som en del af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM). DCUM oplyser følgende på klageinstansens hjemmeside: ”Formålet med oprettelse af klageinstansen er, at problematiske situationer løses lokalt, og elever og forældre hjælpes i sager om mobning, hvor skolen ikke griber ind. Klageinstansen vurderer en indsendt sag og returnerer den til skolens øverst ansvarlige med eventuelle påbud om at handle samt anbefalinger til håndtering af situationen, hvis dette er muligt. Fastsættelse af sanktioner vil være sidste udvej til at løse problematiske situationer og bruges normalt kun, hvor en skole modsætter sig påbud” (<https://dcum.dk/grundskole/klageinstans-mod-mobning-grundskole>)

sådan som også senere i de der psykologer har sagt til os, det er jo fordi, at han specielt, hvis han er blevet kaldt en baby og sådan noget, så har det været sådan en modreaktion mod det, ik? Så selvom han stadigvæk har været ked af det, så har han ikke villet vise det af frygt for at blive kaldt noget. Så... Så han begyndte at blive enormt vred, og han var voldsom overfor sine mindre søskende derhjemme, og... Ja, altså isolerede sig mere og mere. Ville ikke ned og lege i gården. Ja, altså sådan noget.. Altså, ja, det der traumepsykologforløb, det var også sådan... Silas fik ikke rigtigt noget ud af det, jeg fik nok mest ud af det, fordi jeg jo ligesom havde en enorm - udover at have en enorm mistillid mod hele systemet – så havde jeg også enormt dårlig samvittighed overfor Silas, fordi jeg ligesom havde sendt ham i skole hver EVIG eneste dag, og sagt til ham, at den der lærer bare ville ham det bedste. Og det viste sig jo så, slet ikke at være tilfældet. Så jeg fik jo det ud af det, at jeg ligesom lærte at sige, eller jeg fik sagt undskyld til Silas, selvom han jo ligesom syntes, at det var rigtig fjollet, men...

Interviewer: Ja. Så I gik i det traumepsykologforløb sammen? Silas og dig?

Moren: Ja, og nogle gange skulle han tale alene, og nogle gange skulle det være hele familien, men... Og tit så ville han ikke deltage, Silas, så sad han bare og tegnede”.

Når samfundsmæssige institutioner ikke lever op til deres formål og producerer problemer, sådan som moren fortæller om det, er der en tendens til at ville forklare det indenfor de institutionelle rationaler. Når institutioner bidrager til det modsatte af deres formål udfordrer det den tillid, som kontakten mellem hjem og andre institutioner ideelt set forventes at være baseret på. Det, moren fortæller om forløbet hos psykologen, giver indsigt i det spændingsfelt af idealer, der omgiver forældreskab om både at være dialogvillig overfor skolen som institution og at sætte eget barn først. Moren har været udspændt mellem at være en omsorgsfuld forælder, der anerkender Silas oplevelser, og samtidig at forsøge at indgå som konstruktiv samarbejdspartner i skole og hjem-relationen. Silas får det i morens optik, i det langstrakte forløb der udspiller sig omkring ankesagen, stadig værre. Efter skoleskiftet fortæller moren, at lærere og børn på den ny skole får indtrykket af, at Silas er ”smidt ud” af hans første skole. På netværksmøder får de bl.a. psykologen, de har været i forløb hos, til at komme og fortælle om det foregående forløb. Herom siger hun:

” ..altså vi havde jo haft hende der traumepsykologen ovre på skolen til diverse netværksmøder og forklare, at selvom han udviser vrede, så er det fordi at han er ked af det, så han skal håndteres på en måde, hvor man spørger ind til: ‘Er der noget jeg kan hjælpe med? Eller hvad er du ked af?’ eller sådan noget, i stedet for, at han skal have skæld ud over, at han er sur, fordi det er ikke det, han er”.

De marginaliserende dynamikker, som Silas mor arbejder på at mindske eller overskride for ham, bliver undervejs gjort gældende for dem som familie. Silas forældre bliver i den første skole positioneret på forskellige måder i løbet af forløbene. Blandt sociale positioner og positioneringer er: a) Som dialogsøgende forældre der med moren i forgrunden forsøger at være samarbejdsparat ud fra skolens spilleregler, og hvor faren stiller sig i baggrunden med henvisning til, han indenfor de spilleregler ikke kan være "diplomatisk nok", b) som klager først til skolens ledelse og siden til en national klageinstans udenfor skolen, c) som forældre skolen sender kommunen en underretning om med henvisning til der er bekymring for barnets hjemlige forhold, d) til en forvaltning der tilbageviser underretningen, tildeler et traume-psykolog forløb og anbefaler skoleskift, e) til en mor der forsøger at få overbragt historikken om det forrige skoleforløb til den nye skole, men hvor moren oplever, at det igen peger tilbage på Silas som 'problemet'.

Tæt beskrivelse 3. Fra Søren's vuggestuestart til den dag i skolegården

Den næste tætte beskrivelse afskiller sig fra de øvrige i rapporten, da den omfatter Søren's mors oplevelse af, at hans tid i skolen udvikler sig meget udfordrende. Hun er undervejs i hans opvækst fra indskoling til udskoling i kontakt med en større skare af professionelle. Til sidst bliver han i udskolingens tilknyttet et specialrettet dagtilbud og psykiatrien, og forud for det har været lange perioder med skolevægring og voldsomme episoder. Det viser, hvilke erfaringer én forælder (også) kan gøre sig, når eget barn befinder sig i et mellemland mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske område, og det er derfor medtaget her. Det er en langstrakt proces, som moren oplever som tumultarisk for familielivet og hverdagen og omkostningsfuld for Søren og hende, og hvor hun retter tilliden til få og udvalgte professionelle, der er omkring dem.

Søren's mor tager imod interviewerens i en tre-værelse lejlighed i et alment boligbyggeri. Der er en entreen, køkkenet med en siddeplads, en stue med et sofaarrangement og et spisebord sæt, morens soveværelse og Søren's værelse samt en altan. Der er foto rammer med billeder af Søren mellem andre malerier og billeder. Moren fortæller, mens interviewerens og hun står i gangen, at de har en kat, som hun også præsenterer ved navn. Interviewet gennemføres i hjemmets sofaarrangement. Hun fortæller, at hun for nylig har fået medhold i en sag om tabt arbejdsfortjeneste, og at de derfor har fået nye møbler i stuen, og hun indskyder: "det har der slet ikke været penge til ellers". Søren's mor fortæller til interviewet det, som hun kalder "en meget smertelig og trist historie" fra hans tidlige år og frem til i dag, og siger herom "vores historie virker som uendelig". Flere gange i interviewet

gør moren tegn til undervejs i et påbegyndt spørgsmål, at hun mangler at fortælle en sidste del af det, hun har påbegyndt og fortæller videre.

Søren bliver adopteret fra udlandet, da han er et par mdr. gammel. Først har Søren's mor barsel, dernæst starter han i vuggestue, og hvor hun siger, at de får en skæv start. Hun referer til, at hun første gang Søren skal sove i vuggestuen aftaler med dem, at han kan sove i sin egen barnevogn, og at de ikke skal tage ham op, men at de i stedet skal ringe til hende, når han vågner. Herom fortæller hun:

"Moren: Og så ringer de så til mig børnehaven eller vuggestuen. Og jeg kan høre Søren græder. Og så beder de mig om at komme, fordi de har taget ham op, som vi havde aftalt, at de IKKE skulle.

Interviewer: Ja?

Moren til Søren: Og øhm ja () Jeg har næsten ikke lyst til (). Trækker vejret dybt og gør et ophold.

Interviewer: Så det starter svært ud faktisk samarbejdet eller hvordan?

Moren til Søren: Ja, fra start af. Og det der sker - Søren er fuldstændig utrøstelig - han skriger, og han kan slet ikke bringes til ro. Jeg går hjem og om aftenen regenerer han tilbage til spæd, og så har jeg et spædbarn igen.

Interviewer: Og hvordan kommer det til udtryk, når han gør det?

Moren til Søren: Så begynder han at vugge, og han vil have sutteflaske igen, og han vil sidde omklamrende hos mig. Han kan ingenting altså. Han falder fuldstændigt sammen-agtig. Kan ikke gå eller () Altså alle de der små ting man kan, når man er ti-elleve-tolv måneder altså."

Efter et par måneder i vuggestuen tager Søren's mor ham ud. Hun går dernæst hjemme med ham på tabt arbejdsfortjeneste, mens hun har dialog med pladshenvisningen og hendes sundhedsplejerske. Dette omfatter også kontakt til børneklinikken for råd og vejledning. Hun får først en plads til Søren i en dagpleje og siden i en børnehave, begge tilbud er med en basisplads³¹. Søren får skoleudsættelse. Ved overgangen til Søren's skolestart følger der ikke ekstra ressourcer med.

Fra at være et socialt vellidt barn i skolen til at være et socialt isoleret barn

I den lokale skole fortæller moren, at han i klassen får en bedste ven Niels, og at hun får tæt kontakt med klasselæreren og matematiklæreren. I dette samarbejde

³¹ Jf. rapportens fodnote 21 om ressourceplads har basisplads et tilsvarende inkluderende formål.

fortæller hun, at især klasselæreren og hun i de første år i indskolingens³² afstemmer og koordinerer at fortælle Søren om, hvis der sker ændringer i skoledagen og ugeskemaer mv. Søren får ligeledes en tæt kontakt med læreren. I løbet af indskolingens får klassen besked om at klasselæreren går på pension, og samtidig bliver Sørens klasse delt. Niels og han kommer i hver sin klasse. Herom fortæller hun:

”Altså det, at klasselæreren skulle på pension, og det, at han mister Niels. Hvor jeg snakkede meget med () Fordi jeg skulle finde ud af, hvem der havde sørget for det altså. Og det havde de selv. Lærerne faktisk. Hvor klasselæreren sagde ‘det er, for de kan lære at få flere sociale kompetencer’. Så sagde jeg ‘det mener du simpelt-hen ikke. Du har været lærer i fem og fyrrer år og fortæller mig, at du har været plejemor og det ene og det andet. Og så deler i de to drenge ad, der har allermost brug for hinanden’. ‘Ja, det havde de gjort’. Og kunne vi få sat dem sammen igen. Nej, det kunne vi ikke”.

Fra klasselæreren stopper, og Søren og Niels kommer i hver sin klasse, finder moren, at vanskelighederne tager fart. Moren fortæller bl.a.: Søren vil ikke i skole om morgen i de sidste klassetrin af indskolingens, går fra timerne og bevæger sig på egen hånd hjemad, går fra at være en socialt vellidt dreng til at blive indesluttet eller bruge sprog og krop med mere pludselige og voldsomme udfald, end han plejer, han er mere grædende og opgivende. Når han kommer hjem fra skole ser hun det fx ved, at han lægger sig på gulvet i gangen, når han træder ind af døren. Moren fortæller, hun forsøger at formidle hendes oplevelse af, hvad de ændrede skolerammer betyder for Søren, sådan som hun ser dem i hjemmet. Herom siger hun: “.. men de lytter slet ikke, de siger, det kan ikke være så slemt”. En dag i slutningen af indskolingens får hun tæt på skoleårets afslutning én opringning fra skolen, få dage efter en ny klasselærer er kommet til og den nye klassesdeling. Hun fortæller følgende:

”Jeg kan se, det er klasselæreren, der ringer, jeg tænker: ‘Hvad nu?’. ‘Nu skulle jeg bare tage det roligt, og jeg skulle lige sætte mig ned’, men øh Søren havde prøvet at hænge sig ude i klatrestativet ude i skolegården’. ..Så blev det så ikke bedre af, så kommer jeg jo derhen og folk er fuldstændig (). Det har de ALDRIG prøvet før. Men ja, jeg får så den der historie, og den her lærer der lige skulle hjælpe en anden elev. Så havde de først troet, det var for sjov og sådan noget nogen af de andre børn. Og så får de så kaldt på læreren, som jo så går hen og får ham ned.

³² Moren omtaler det i interviewet ved klassetrin og andre tidsangivelser i form af år og mdr. Af hensyn til anonymiseringen er det følgende ikke angivet ved præcise klassetrin og nævnte tidsangivelser.

Interviewer: Altså, det er noget han selv ligesom gør, eller hvordan? Det er voldsomt.

Moren til Søren: Ja, det er en telefonsnor, han har i sin telefon. Så den hænger han op over klatrestativet for så at sætte hovedet ind i for at hænge sig.”

Det er et tabuiseret og underbelyst emne, at børn i en tidlig alder kan have tanker om selvmord samt selvskade og også kan udføre selvmordsforsøg. Det er på grundlag af et interview ikke til at vide, hvad der præcist udløser det, som sker i skolegården, og hvordan det i skolegården nærmere forløber for Søren og de øvrige, der er der. Der er sjældent en kausal sammenhæng omkring én så ekstrem begivenhed, men voldsomt er det, og det får betydning for det videre samarbejde mellem skolen, professionelle og moren. I pædagogisk forskning om mobning er belyst, hvordan mobning, marginalisering og vold i forskellige afskygninger kan være forbundet med hinanden for de, der oplever det (Schott, 2013). Der er også faglige diskussioner om, hvad forskellen er mellem selvmord og selvskade, og der er ikke helt entydige definitioner og sondringer derimellem (Børns vilkår, 2021). Om fx et selvmordsforsøg blandt børn og unge omfatter et dybtfølt dødsønske, eller om det fx snarere kan ses som et desperat råb om hjælp i en uoverskuelig situation, som de kan have svært ved at se en vej ud af.

”Folkene” som moren referer til i interviewuddraget, der tager imod hende på skolen den dag er skolelederen, souschefen og en anden lærer. På skolen er også én fra ressourcecentret, som hun referer til som ”..en stor støtte for mig efterfølgende”, og som sætter hende i forbindelse med først en krisepsykolog og siden det øvrige børne system. I de næste af Sørenskoleår følger derudover en periode med bl.a. skoleflex³³ som følge af et højt fravær og en række, andre forsøg på at skabe andre rammer for hans skoledag i mellemtrinnet, som primært foregår adskilt fra den øvrige klasse som 1:1, før han i udskoling får et tilbud om dagbehandling i stedet. Parallelt hermed er i årene frem til dette, som moren udtrykker det, kontakt med bl.a. ressourcecentret, psykologisk pædagogisk rådgivning, familiebehandler, et utal af kommunale sagsbehandlere og psykiatrisk udredning. Søren begynder i denne periode fra mellemskole til udskoling ind imellem at gå det - som moren kalder ”i sort”. Hun giver eksempler såsom, at han banker hans eget hoved ind i væggen og eget sengegærde, eller han slår ud efter hende.

³³ Skoleflex betegner her støtte til elever som skal muliggøre, at de kan være del af folkeskolens almenklasser, hvis det af forskellige grunde vurderes af kommunens visitationsudvalg at barnet har brug for ekstra støtte end den som almindeligvis er i en skoleklasse. Det kan være i form af støttetimer med ekstra lærer eller pædagog i skolen eller tilbud om deltagelse i specialpædagogiske tilbud på skolen.

“Så vi skulle være venlige at blive hjemme” – at opleve at blive udelukket fra skolen

Hvis vi vender tilbage for dagen for telefonopkaldet fra skolen: Hvad moren ud over det flerårige “efterspil” med skolen, en række professionelle og instanser særligt fremhæver er, at der samme dag er arrangeret en hyggedag for hele klassen. Det er arrangeret som en afsked for klasselæreren, der skulle pensioneres. Det havde hun som trivsels/kontaktforældre været med til at arrangere og indkøbt gaver og blomster på vegne af klassens forældre og børn:

“ Altså, vi kommer så hjem og den der krisepsykolog og bl.a., bl.a. Men det der faktisk slår Søren mere ud (). Fordi vi skulle jo til den der hygge aften. Så ringer skolelederen til mig. Og jeg tænker ‘Nu får jeg måske den undskyldning, som der egentlig har været på plads i mange år’. Nej, jeg får at vide, at vi ikke er velkomne om aftenen til det der hyggemøde, fordi de andre forældre skal ikke udsættes for, at Søren han skal komme der.

Interviewer: Han ringer og siger, at I ikke kan komme om aftenen?

Moren til Søren: Ja.

Interviewer: Ja. Og hvad prøver du at sige til ham?

Moren: Jeg siger, Søren har brug for at komme og se sine kammerater. Nu er det jo sommerferie lige om lidt, og Søren kommer jo ikke i skole i morgen. Altså, så selvfølgelig skal vi da derhen, og vi skal sige farvel til klasselæreren og gaver og blomster altså det hele. Og jeg stod og bagte pølsehorn (red. da skolen første gang ringede). Og ja. Søren havde glædet sig. De leger altid, når vi var sammen til de der aftener. Men det skulle vi ikke. Så vi skulle være venlige at blive hjemme..”

Det kan set udefra måske forekomme forskudt fra de sociale begivenheders sammenhæng, at moren på dagen for telefonopkaldet fra skolen, og de begivenheder det omfatter, taler om pølsehorn og hygge. Omvendt kan det ses som at afspejle hendes store forældreinvestering og vedvarende forsøg på at skabe rammer for Søren's tilhørsforhold til skolen. Hun betoner betydningen af, at han er en del af klassefællesskabet, som hun ser som vigtig for, hvordan han har det. Her oplever hun ekskluderende dynamikker for Søren og hende og dermed yderligere marginalisering. Med hendes ord er de former for udelukkelse det, “hun frygter mest”. Af de andre børn siger hun, at der i de efterfølgende år han går i almen skole er “ikke ligesom blevet set skævt til ham”, at en pige og han “siden 0. havde kaldt sig skolekærest, men at hun desværre flyttede”, og at han havde et enkelt besøg hos en anden dreng eller overnatning af ham hos dem, men at “det gled mere og mere ud. Også fordi han ville jo ikke være i klubben”. Herom siger hun: “Altså, og

man kan sige, vi kan ikke spole tiden tilbage, men hvis du så Søren fra dengang, og til du så ham nu, så ville du også tænke, 'hvad er der dog sket med det barn?'". Hun gengiver, hvad Niels mor, som han stadig i dag er på enkelte besøg, hos har sagt til hende:

" Altså, og som hun sagde, det der er forfærdeligt, fordi han er sød nok, når han er henne hos Niels og sådan noget. Og han vil gerne snakke med hende. Men som hun også siger, det er jo forfærdeligt at se en dreng, som er SÅ intelligent, som Søren han er. Så udadvendt som han var. Så sprudlende og levende. Han kunne så mange ting... Fordi han har så mange ting, han kan. Og som hun siger, det er så forfærdeligt at se, at alt det er slukket. Altså, det er simpelthen slukket i ham. Altså, han har ikke nogen livslyst. Og han har ikke skolelyst. Han har ikke fritidslyst. Han har lyst til at sidde foran sin computer, og det er det".

I morens oplevelser af Søren opvækst ser hun et "svigt fra systemet" og flere sammenfaldende og forskudte episoder særligt i hans skolegang, som udløsende til, at han "ender i dagsbehandling" og har det, som han har det i dag. Hvad enten det er tilfældet eller ej, ses det, hvordan hun i det langstrakte forløb og med mange aktører over flere år bl.a. koncentrerer tilliden om få udvalgte professionelle. Det gør mod intentionen kontakten med skolen sårbar overfor de tilbagevendende forandringer af institutionelle organiseringer og rammer, der sker.

De udskiftelige professionelle og Søren historie der må genfortælles

Den professionelle del af samarbejdskredsen omkring et barn som Søren udvides til flere og flere aktører. Både nordiske og internationale forskere fremhæver, fra studier der omfatter forældre og børn med lignende 'sagskomplekser', at der er en udtalt risiko for, at nogle ekspertperspektiver får en dominerende plads, og forældres og børns egne perspektiver overhøres og underkendes i samarbejdet (Juhl, 2014; Kildedal et al. 2011; Røn Larsen et. al, 2014). Moren til Søren fortæller om kontaktfladen til forskellige professionelle i løbet af først hans tid i daginstitution og siden skole:

"Der er så mange skift. Det er jo helt sindssygt hvor mange altså. Jeg ved godt, folk får nyt job og holder op og går på barsel. Men hvor mange mennesker jeg ikke har været i kontakt med.. Jeg har skullet fortælle hans historie igen og igen"

Når der sker udskiftning af de professionelle, som moren har den mest tillidsbåret og tætteste kontakt til om Søren, bliver hun udfordret af at skulle overlevere viden om ham; barnet skal "genfortælles" i det institutionelle system. Om kontakten

med de mange professionelle og møder siger Søren's mor: "Jeg har fire rindbind du. Der er PROPPET". Da der kommer kontakt til ressourcecentret, fortæller hun også, at det går op for hende, at der ikke har været kontakt mellem skolen og centret. Ifølge den professionelle i centret har den første af Søren's klasselærere, som moren havde haft mest tillid og tættest kontakt til, inden hun gik på pension ikke haft kontakt til dem, før det der udspiller sig i skolegården. Hun fortæller følgende:

"Og det som jeg jo efterfølgende har fået at vide om ressourcecenteret, det er, at de kender virkelig ikke til Søren. Heller ikke selvom vi i 0. og 1. klasse havde netværksmøder. ...Der er ikke nogen, der gør noget som helst. Der har vidst noget som helst. Og så siger hun fra ressourcecentret efterfølgende til mig, at klasselæreren 'har også altid kunne klare mange ting selv, fordi hun var den person, hun nu var. Så hun ville gerne klare det inden for egne rækker'. Så sagde jeg, 'Jamen, så holder det jo ikke stik med, at hun fortæller, at hun har () At der er talt om ham til møder og gjort ved'. 'Nej jeg beklager, det er der ikke'. ... Altså, klasselæreren var jo for mig noget ekstraordinært. Indtil det jo faktisk gik op for mig, at hun jo faktisk ikke gjorde det, som var blevet lovet. Så det er jo en sur-sød oplevelse at sidde med. Jeg ved i hvert fald, jeg har bedt rigtig meget om hjælp. Og det siger alle jo også, der har kigger på vores sag".

Moren fortsætter med adspurgte, hvad hun ville pege på, hvis der var noget, der kunne være gjort anderledes med eksempelvis at fremhæve, at Søren, og hun blev fulgt tættere i vuggestue og børnehave. Hun henviser til, at der nu er kommet ændret lovgivning, hvor flere oplysninger om barnet fra børnehaven til skole i dag³⁴. Hun håber det, der er sket for dem, ikke kan ske i samme omfang for andre. Hun efterspørger rum for som forældre, at kunne sige 'Prøv nu at hør her... Og så skal der jo også være den der forståelse fra de der om, når man kommer og siger 'at ens barn ikke kan de og de ting'. Så skal der lyttes til det."

Belastninger i morens hverdag med Søren kan ikke kun isoleres til, at have et barn der i regi af børneinstitutioner "skiller sig" tydeligere ud end andre børn og har det særdeles svært i de rammer, der skabes for ham. Det er belastninger, som også er knyttet til at skulle forholde sig til mange, forskellige professionelle i samarbejdet om barnet i skiftende rammer (se også fx Beveridge, 2005; Rogers, 2007). Forældre og børn kan komme til at befinde sig i et mellemland mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske (Røn Larsen, 2011), og de kan komme til at befinde sig i grænse- eller randområde i den tid barnet gøres 'ubestemmelig'. Et grænseland

³⁴ Jf. fx Barnets reform (2011), som med et fokus på tidlig indsats bl.a. åbnede op for at viden om de enkelte børn i højere grad udveksles mellem professionelle på tværs af fx skole og daginstitution end tidligere.

kan blive til i mødet mellem forskellige institutioners kulturer, vidensformer, værdier, systemer, egne vidensformer og værdier, der ikke helt stemmer overens med hver af de andre arenaer (Ackesjö, 2014, s. 48). Som forældre at være i et grænse-land henviser her til den "zone", hvor grænser og også konflikter møder hinanden og overlapper hinanden på forskellig vis. I det opstår der randområder, hvor forældre og børn pendulerer mellem, om de "hører til" i det almenpædagogiske og specialpædagogiske områder.

Der er mange møder og samarbejdsprocesser for Søren's mor, som hun institutionelt forventes at indgå i for at afklare, hvordan der kan arbejdes med at skabe en bedre trivsel og hverdag for Søren. Samtidig har det, som det er belyst for andre af de interviewede forældre til børn, der har det svært, omkostninger for tilknytningen til arbejdsmarked og for egne private netværk, som indskrænkes (jf. rapportens afsnit Familiernes levestandard). Herom fortæller Søren's mor: "Jeg havde et rimelig godt netværk, da han var lille. Og i løbet af de første år, der mistede jeg seks af de mennesker". Det er værd at bemærke, at mens kredsen af professionelle omkring Søren og hans mor udvides indskrænkes deres private netværk og bl.a. med henvisning til den tid, hun skal bruge på de første. For de forældre, hvor vanskelighederne står på over en længere periode, kan deres forhold til andre familiedemedlemmer og venner blive påvirket fx i form af, at deres netværk kan samle sig på færre personer end før hen, eller at konfliktniveauet kan stige. Det forstyrrer den mikro-sociale orden for familiens levede liv og skaber en tumultarisk hverdag og for Søren's mor et indre liv, som hun bruger ord for som skuffelse, bitterhed, tristhed, ensomhed og stress. Hertil indskyder hun, at det særligt er i forhold de belastninger, der er "med hele tiden at skulle have hånd i hanke med tingene. Fordi ellers er der ikke nogen andre, der har det vel?".

Der kan opstå store og modsætningsfyldte forhold mellem børneinstitutioner og hjem: Forældre til børn - der har det svært som Søren - forstås i de typer samarbejder ofte som at være i en udsat position. Forældrene selv forstår derimod vanskeligheder som noget, der produceres i mødet med skolen og/ daginstitutionen og i søgen efter mulig hjælp til barnet. Mens de professionelle retter blikket mod forhold "uden for skolen /daginstitutionen" som noget, der er med til, at de bliver pressede/udsatte, retter forældrene blikket ind mod skolen og daginstitutionen og i nogle tilfælde 'systemet', og forsøger at få dem til at forholde sig til, hvad de oplever er svært for deres barn i den kontekst. Forældrene arbejder selv samtidig på at blive anerkendt og mødt som forældre, der er gode forældre "på trods af", de har et barn, der har det svært, eller har brug for 'noget særligt' - og de lægger meget energi i det. De forældre, der har børn, hvor udfordringer i barnets skole, børnehave og vuggestuehverdag eskaleres, sammenligner det med et fuldtidsjob at skulle håndtere deres familieliv og livssituation, når et barn er udfordret.

Opsamlende

Dette kapitel har gennem tre etnografisk inspirerede tætte beskrivelser analyseret, hvordan forældre til tre forskellige børn har oplevet mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker og haft vidt forskellige hændelser og forløb relateret dertil. Der findes ikke skræddersyede metoder til løse de problemstillinger, som forældrene fortæller om. Det, der går igen fælles for forældrene, er, at de forsøger i starten at indlede en dialog med børnehaven og/ skolen om "hvad der er problemet". Forældrene oplever imidlertid på forskellig vis at stå uden megen hjælp fra skole og daginstitution om selve 'problemløsningen', eller at muligheder for hjælp kommer fra anden kant og aktører. Der synes også at være forskel i forhold til det, som forældrene fortæller om skole og daginstitution mellem hvilke miljøer, hvor ekstreme mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker eskalerer (jf. Søren og Silas) og et miljø, hvor det antager andre skalaer og former (jf. Magnus).

Det er forældre, som ikke kun i forhold til de professionelle, men også forældrene til andre børn arbejder for, at deres barn kan få en plads i en gruppe. De afsøger muligheder og støder ind i en række barrierer: Magnus mor oplever at have et barn, der står udenfor klassens 'drengegrupper'. Dette omfatter hvilke mulighedsrum og ambivalenser det er forbundet med som forældre, da Gaming bliver en del af Magnus vej ind i en gruppe. Det belyses også, hvordan de oplever at være tilflyttere til et mindre lokalområde, og det vanskelige i at få fodfæste i de sociale relationer og fællesskaber. Forældrene har her en oplevelse af "at skolen ikke gør noget", når nogen holdes udenfor. Silas mor beretter om et langt, problematisk og udfordrende forløb med ekstrem mobning og marginaliserende dynamikker, og erfaringer som forældre om, hvordan Silas særliggøres. I dette langstrakte forløb anlægger Silas forældre og især moren mangeartede strategier og positioner i et forsøg på at etablere et samarbejde med professionelle. I relationer mellem skole og hjem opstår der mistillidsbrud af en art, så en national klageinstans for mobning involveres. I den tredje tætte beskrivelse møder vi moren, der fortæller om Søren fra vuggestue og frem til i dag. Det afspejler, hvordan Søren vokser op i et grænse-land mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske, og den tumult og omkostninger for Søren og moren det indebærer.

Især i de to sidste familier er der langstrakte år, forløb og processer, som involverer flere professionelle og forvaltning og institutioner, og det tids- og følelsesmæssige energiforbrug, der går hertil, har konsekvenser for parforhold og/ eller en indskrænkning af eget netværk.

Børns fællesskaber og sprogets betydning for deltagelse

I et samfundsmæssigt perspektiv er skoler og daginstitutioner blandt de civiliserende institutioner, der understøtter, at børnene udvikler sig indenfor normativt givne rammer og forventninger (Gilliam & Gulløv, 2012). Der er kulturelle normer og værdier for, hvad voksne og børn kan sige og gøre indenfor disse institutioner, hvor nogle måder at handle på bliver selvfølgelige og umiddelbart mere indiskutable end andre. Skoler og daginstitutioner repræsenterer institutionelle rammer, som har betydning for, hvilke børneliv der udfoldes, og som kan leves. Skoleklassen og daginstitutionens stuer eller grupper udgør hver et fællesskab, som er sammensat af andre end børnene selv. Børnene skal indgå i ugedage med voksnes skemaer, planlægning, struktureringer og samarbejde – og i samspil med disse vilkår lever de et børneliv. Store dele af hverdagen omfatter for børn og voksne et komplekst sæt af gensidige forventninger og normer, som bl.a. sigter mod at skabe en tilpas rolig og konfliktfri regulering af voksnes og børnenes handlinger og udtryk.

Der er forventninger om fx, hvordan du som barn er en god kammerat, hvordan du som barn forventes at indgå i samtale med voksne og tale med andre børn og til dem, at identificere dig som barn med klassen og daginstitutionens 'stue' som fællesskaber, og hvordan du tager andre børn med i egne aktiviteter og gøremål. Disse forventninger støder dog tilbagevendende sammen med, hvad børnene selv udser sig, de gerne vil, og det som de oplever. Både professionelle og forældre forsøger at håndtere den type sammenstød og modsætningsforhold i børnenes liv. For pædagoger og lærere indgår dagligt i deres arbejder, at de løbende og indfølelende må forsøge at afstemme, aflede, afbøde og kompensere for institutionslivets mere anonyme krav (Andersen, 2015, s. 23). For forældre handler det om at forsøge at forstå, hvad disse sammenstød og modsætningsforhold i børnelivet går ud på i en hverdag, som de ikke selv kun i afgrænset omfang er fysisk tilstede i.

Der er en del forskning om, hvorledes børn har det, når de er i pædagogiske institutioner, og om hvad deltagelse i børns fællesskaber og deres indbyrdes relationer betyder for dem (Andersen & Kampmann, 1996; Koch, 2013). Inden for den tværdisciplinære barndoms- og børneforskning³⁵ og daginstitutionsforskningen er belyst, hvordan børns involvering i samspillet med andre børn udgør et centralt og

³⁵ Her henvises til en samfundsvidenskabeligt forankret tradition, som oprindeligt blev kaldt for nyere barndoms- og børneforskning, og som er formuleret som modspil til psykologiens, medicinens og psykiatriens indflydelse på området (fx Qvortrup, 1990; Dencik, 1999; Jenks, 1996; James, 1993; Corsaro, 2002). Denne forskning er også kendt som barndoms sociologi (Kampmann, 2003). Det benævnes her den for tværfaglig barndoms- og børneforskning for at fremhæve, at en række

meningsbærende element for dem (fx Øknes & Greve, 2015; Højholt, Røn & Stanek, 2011; Gulløv, 1999). Den tværvideenskabelige barndom og børneforskning har omfattet studier af børneperspektiver, og det har på mange måder været vigtige bidrag til at anskue børn som sociale aktører og til studier af børns liv. Men det kan samtidig også have en tendens til at modstille voksne og børns deltagelse i en given social praksis. I et inter-generationelt perspektiv er det belyst, hvordan børn selv, når de har samspil med andre børn, der kan se ud som adskilt fra de voksnes sfære, interagerer med dem. Børns forbindelser til voksne kan ikke klart adskilles fra deres forbindelser til hinanden (Alanen, 2003, s. 29, 32, 41). Det børn siger og gør må forstås i sammenhæng med, hvad voksne siger og gør. Sprog kan her forstås som en del af kulturelt indlejrede rammer og kontekster som voksne og børn deltager i, og som noget der dermed ikke kan ses som isoleret fra de sociale verdener, det optræder i. Det, der anses for god social stil at sige i en sammenhæng og situation, anses ikke nødvendigvis som god stil i en anden sammenhæng og situation (Karrebæk, 2011, s. 20).

Der er kulturelt indlejrede forståelser af børn, som viser sig i variationer i de måder aktører taler til og med hinanden. Der er således variationer i, hvad der ses som sprogligt og socialt acceptabelt for børn at sige, udtrykke og gøre i timer i skolen, til frokosten i børnehaven, i vuggestuen, ved aftensmaden med familien, i frikvarteret med kammerater eller i andre sociale rum som er "gemt" mere væk fra de voksnes blikke. Bag ved idealer, for hvad der er gode sproglige og sociale normer for børn og deres børneliv, er således mere vidtrækkende idealer og opfattelser af, hvad professionelles og forældres roller forventes at være, hvad forældre bør danne og opdrage deres børn til, samt hvordan forældre og ikke mindst hvad børn bør være og gøre etc. Sprog er et væsentlig medium for social praksis og interaktion, og samtidig hænger tilegnelse af sprog tæt sammen med tilegnelse af andre kulturelle praksisser. Indenfor lingvistisk etnografi og sociolingvistik er der lagt vægt på, at sprog(brug) og sociale forhold er sammenvævet, og hvor sprog ses som grundlæggende for at blive medlem af fællesskaber (Karrebæk, 2011, s. 13-14). Når professionelle i deres møde med forskellige forældre og børn vælger at kommunikere på forskellig vis med dem, kan det afspejle magtpositioner, som er institutionelt indlejret. Dette afspejler sig som majoritets- minoritetsmæssige³⁶,

forskere på tværs af videnskabelige discipliner og felter, der fx spænder fra geografi, antropologi, pædagogik til sociologi, er influeret af denne forskning (Schmidt, 2014). Det er heller ikke længere så nyt et fænomen og det trækker også på traditioner forud for dem (fx Opie & Opie, 1959, 1969).

³⁶ I dansk kontekst er mellem to områder – børnelogopædi og sociolingvistik - kontroverser om, hvordan børn og sprog kan forstås, og som er indskrevet i mere almene videnskabelige spørgsmål (Schmidt, 2014). Fx om hvorvidt det er sprogets autonomi som system, eller sprog som et kontekstuel og interaktionelt fænomen der må ses i sammenhæng med den sociale, sproglige og kulturelle baggrund, der skal vægtes. Dette er en videnskabelig tvist, som bl.a. drejer sig om grundvidenskabelige spørgsmål, såsom om evnen til at tilegne sig sprog og det at kommunikere er medfødt,

klasse-mæssige, etniske, kønnet og aldersmæssigt, forskellige kodede udtryk (Høyrup, 2018).

Skolen og daginstitutionen er eksempelvis socialt komplekse rum, hvor mange børn samtidig forsøger at få talerum. Det kan derfor for børn være krævende at blive hørt, opnå – eller tilkæmpe sig – ordet (Karrebæk, 2011, s. 25). Børn kan også tidligt selv have sproghandlinger, som spiller ind i komplekse sociale samspil. Det ses eksempelvis afspejlet, når én af de interviewede forældre fortæller, at hendes datter i 2. klasse kom hjem og fortalte, at den gruppe af piger hun leger med havde sagt: "alle dem med gul jakke leger vi ikke med i dag". Hun var den eneste med gul jakke blandt pigerne den dag. Sproget er set i den optik kulturelt, socialt og interaktionelt indlejret i forhandlinger og kampe i et socialt rum, selv også for børn. Aktørers handlinger synliggør kulturelle normer, som de forhandles, især når der sker raffinerede fortolkninger af dem og brud på (Karrebæk, 2011, s. 21- 22). Sproget er et magtfuldt medium, og ikke noget der neutralt repræsenterer og formidler en objektiv verden. Der er i forhold til sprog og kultur også børn, der ikke opfattes som en del af (lokal)samfundets rodfæstede historiske helhed (fx børn med minoritetsbaggrund), og som forstås som nogle, der i daginstitutioner og skoler må blive og gøre "ligesom" de andre børn (Larsen & Øland, 2011). En inklusionsbestræbelse som imidlertid peger på, at det stik mod hensigten, kan medføre eksklusionsprocesser.

En del af børns trivsel er tæt relateret til, i hvilken udstrækning de på den ene side kan leve op til, hvad voksne indenfor rammerne af institutioner forventer af dem i de daglige aktiviteter, og i hvilket omfang at de har mulighed for at anerkendes som aktive og attraktive deltagere af andre børn (Brown, 2017; Christoffersen, 2014; Koch, 2012). Det delte liv og fællesskaber med andre børn er noget, som børnene selv opsøger, og samtidig er det også her, der opstår sammenstød mellem børn og mellem voksne og børn. Børn kan eksempelvis blive sure på hinanden, kede af det, slå sig eller slå hinanden, de kan være uden venner, opleve en voksen mægler i konflikter eller, at de "holder mere" med et barn end dem selv. Børnene

og/ eller om den skabes i social interaktion sammen med andre mennesker. Der bliver altså anlagt forskellige perspektiver på, hvad sprog overhovedet er for en størrelse, hvordan det tilegnes, og hvad der kendetegner en (kompetent) sprogbruger – uden at skillelinjer langt fra altid er så entydige, som det her er skitseret. I skolen og daginstitutionen præger børnelogopædiens test og evalueringsredskaber, hvad der anerkendes som sproglig dygtighed. Der har været en sproglig evalueringebølge indenfor skole og daginstitution med særlig fokus på målopfyldelse af kriterier, som forenkler synet på børn og sprogets betydning i deres hverdag. Spørgsmål om sproglig evaluering er ofte sammenvævet med politiserede spørgsmål om, hvilke sproglige elementer hos barnet, der i særlig grad (bør) værdsættes (Holm, 2020, s. 88, 111).

kan således også slå sig på og i de sociale samspil, der i institutionerne finder sted i institutionelt forankrede fællesskaber og børnegrupper (Lind, 2019, s. 175). Institutionelt forventes børn at identificere sig med sin egen klasse og sin egen stue eller børnegruppe i en daginstitution, men det ændrer ikke ved, at der er børn, som ikke nødvendigvis oplever dette som et trygt tilhørssted. Der kan ind imellem opstå marginaliserende og ekskluderende gruppedynamikker, eller egentlig mobning som har betydning for, hvordan børn har det.

I det følgende følger etnografisk inspirerede tætte beskrivelser som empiri-mættede analyser af interviews med fire udvalgte forældre, og det som de fortæller om, hvad de finder børnefællesskaber betyder for deres børns trivsel og tryghed. Dette omfatter også, hvad børns sprog betyder for, hvordan de er en del af fællesskaber i skolen, daginstitution og/ fritid. Ud over betydningen af sprog i forhold til indgå i fællesskaber tematiseres forældres forskellige erfaringer med at være tilflyttere til mindre lokalmiljøer i forhold til at blive en del af disse samt betydningen af legeaftaler, dynamikker i forældregruppen og dens indflydelse herpå.

Tæt beskrivelse 1. "Vi er ikke danskere, de kan tillade sig alting, men vi er flygtninge, det kan vi ikke"

Familien flygtede fra Syrien og har været i Danmark i en mindre årrække og bor i en lille stationsby. De har fire børn, to piger: Lia der går i vuggestue, og Sanna der går i specialskole for børn med multi-handicaps i mellemtrin, og to drenge, Emek og Ruben der går i den lokale folkeskole i udskoling. Forældrene fortæller, at de i mødet med det danske velfærdssystem er taknemlig over, at deres ene datter kan få en helt anden støtte og hjælp end i Syrien, hvor de beskriver det som i høj grad at være familiens eneansvar. Familien har tæt kontakt med en nabo, som de betegner som deres familie i Danmark, og som er medierende i kontakten mellem folkeskolen og hjemmet om deres børn. Interviewet er gennemført i familiens lejlighed, hvor der er dækket op ved sofabordet med te, frugt og småkager. I det følgende er fokus på forældrenes oplevelser af at møde det danske system med at have børn i vuggestue og folkeskole, og hvad dette møde betyder for børnenes deltagelsesmuligheder, og hvordan samarbejdet mellem skolen og hjem om børnenes trivsel og udvikling foregår med bidrag fra en nabo.

Studier, der har belyst nyankomne flygtnings liv og mødet med den danske velfærdsstat, viser, at det danske system er svært at gennemskue, når man ikke kender det. Det kan indebære mødet med institutionsværdier, man ikke forstår, fx værdien af fokus på leg i børnehaven og ikke på fagfaglige skolefærdigheder (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017). Endvidere stilles der mange krav til familierne om, at skulle blive arbejdsmarkedsparete, og at børn skal starte i

institution, når de er helt små. Det kan udfordre forestillinger om familierelationer, forældreansvar og børneliv, og udfordrer familiernes måder at kunne organisere familieliv (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen 2017; Bundgaard & Gulløv, 2008). "At tune sig ind på hinanden" som foregår i alt samarbejde mellem forældre og professionelle (Høyrup, 2018, s. 200) udføres under særlige magtfulde betingelser, når familier fra en minoritetsposition som flygtning i Danmark møder institutionslivet. Her forventes det, dels at familierne tilpasser sig institutionsværdierne, og dels bliver institutionsværdierne påvirket af politikker for majoritet og minoritet. I forhold til sidstnævnte anses børns tidlige deltagelse i daginstitutionslivet for et væsentligt element i integrationsprocessen. Dette ses fx afspejlet i loven om obligatoriske læringstilbud, som blev vedtaget i 2018 (Dagtilbudsloven LBK nr. 1912 af 06/10/2021, afs. II A § 44A).

For det interviewede forældrepar er det således også helt nyt for dem, at børn kan komme i vuggestue. De giver udtryk for, at de er glade for vuggestuen og skolerne, børnene går på. De placerer sig i en social position, som det ofte forventes af nyankomne flygtning, om at tilpasse sig det danske velfærdssystem og værdsætte det. Forældrene arbejder under disse vilkår ikke alene på at 'gøre det godt' som forældre, men også 'at gøre det godt' som borgere med flygtninge status og genskabe et livsgrundlag og hverdagsliv for deres familie: Mor arbejder med rengøring på et hotel og far er i praktik på et slagteri, hvor han har natarbejde. De har været på integrationsydelse i lang tid, og har begge været i mange arbejdspladspraktikker. De synes begge, at det er vigtigt at have et arbejde. Moren siger: "Vi vil gerne arbejde og betale skat ligesom alle andre". Og hun var derfor glad, da det lykkedes at blive ansat efter 8 måneders praktik. De beskriver samtidig, at det var en omvæltning, at mor skulle aflevere den mindste i vuggestue, som de skulle vænne sig til. Herom siger de; "Men Lia er glad, og hun fortæller meget om pædagogen. De er meget søde".

Forældrenes kontakt med vuggestuen har været påvirket af COVID19, hvor praksis omkring kommunikation og udvekslinger har været anderledes (se også Ellegaard & Bayer, 2021; Grumløse, Marshall & Prins, 2021). Afleveringen er foregået uden problemer, og personalet har ringet og fortalt dem, hvis der var noget, de skulle have med, eller noget de fandt, der var brug for at huske dem på. Moren fortæller, at hun ikke har ville forstyrre dem, så hun har ikke kontaktet dem selv, men giver også udtryk for, at hun ikke har haft behov for det, fordi hun kan se, at Lia har det godt.

I pædagogiske studier peges på, at forældre med minoritetsbaggrund på forskellige måder forholder sig undrende til de danske institutionsværdier om fx at afleverer og hente indenfor bestemte tidsrum, som ellers kan fremtræde som selvfølgeriggjorte (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017). Det er diskuteret, hvordan professionelles dialog med forældre herom foregår på omsorgsfulde og imødekommende måder, men det er også belyst, hvordan det ikke gør det mindre magtfuld, når fx politiske og administrative procedurer udmøntes. Forældrene til Lia forsøger i dette bredere landskab set i et mikrosociologisk perspektiv at navigere mellem daginstitutionens krav og forventninger. Det sker overvejende ved at forsøge at tilpasse sig, hvad der forventes af dem og efterleve disse krav og til dels ved at forsøge, at fastholde egne familie-værdier, når de møder institutionsværdier, de ikke er enige i, eller ikke forstår meningen med i forhold til at skabe det 'gode' børne – og familieliv. Det gælder – som denne rapport også viser – alle familier. Der kan samtidig også være særlige forhold på spil, hvis det er forældre og børn, der møder det danske, statslige institutionssystem for første gang, og hvis det adskiller sig fra anden samfundsmæssig organisering end den, de tidligere har erfaret.

Familien bor i en lille stuelejlighed, hvor der er en stue, et lille køkken, et toilet og to soveværelser. Emek og Ruben deler et værelse, hvor de har en madras stående op af væggen, så der er plads ved skrivebordet til en stol om dagen, og plads på gulvet til at sove om natten. I det større soveværelse sover forældrene sammen med deres to piger, hvor der er en dobbeltseng, en tremmeseng og en seng, der kan hæve og sænkes, og hvor der er plads til, at bruge en lift, hvor datteren kan komme til og fra sin kørestol. Den knappe plads får betydning for børnenes muligheder for at lave legeaftaler, da børnene ikke har lyst til, at have venner med hjem, fordi de synes, der er for lidt plads. Mor fortæller: "Han havde én med hjem en gang, men så ville han ikke igen". Forældrene har heller ikke lyst til at invitere mennesker hjem til dem, da de ikke har plads til et spisebord, fordi det vil gøre det svært for deres datter, at komme rundt med kørestolen i lejligheden. De spiser derfor alle måltider ved sofabordet.

Forældrene fortæller, at de to drenge har det meget forskelligt med skolen og med venner. Den yngste dreng Emek trives i skolen, er godt med fagligt og har mange venner, men ser dem mest hos andre eller "ude i byen". Det er anderledes for Ruben, som er mere tilbagetrukket og opholder sig mest på værelset, når han ikke er i skole, hvor han spiller computer. Han spiller med andre unge fra byen. Ruben har nogle faglige vanskeligheder. I 8. klasse havde der været noget uro i klassen, hvor han sammen med nogle andre fra klassen havde lavet 'ballade', hvilket de havde fået af vide til en skole-hjem samtale på skolen (se også Gilliam, 2006 for et kritisk

studie af hvordan etniske minoritetsbørn i skolen bliver problematiseret som 'bal-lademagere'). Til mødet var deres nabo Dorit også med. Moren fortæller om hendes oplevelse af skole-hjemsamtalen:

"Jeg blev meget ked af det. Læreren synes, der var mange problemer. Han kan ikke li' lærerne, der var mange problemer i 8 klasse. Og så sagde jeg til ham (red. Ruben), hvorfor gør du sådan? Vi er ikke danskere, de kan tillade sig alting, men vi er flygtninge, det kan vi ikke. Du skal opføre dig ordentligt. Hvorfor siger du, at du ikke kan li' lærerne? Det skal du ikke sige. 'Ok', så siger han, 'så prøver jeg at lade være'. Og bagefter blev det godt, men han fik også en ny lærer, som han godt kan li, og han får hjælp nu".

Det, moren her fortæller, tyder på, at minoritetspositionen som relativt ny-ankomne til Danmark får betydning for måden, hun agerer som mor på i forhold til de forventninger, hun stiller til Ruben. Moren beskriver her en social opmærksomhed på, hvordan det, at de er flygtninge, gør, at hun synes at det er endnu vigtigere, at Ruben ikke kommer i problemer i skolen, end hvis de ikke havde den baggrund. Her spiller både magt og omsorg sammen, når der opstår bekymringer, og morens omtale af det afspejler, at hun ser hende selv og egne børn som nogle, der er større sociale forventninger til end andre. Samtidig afspejler hendes fortælling også, hvordan det påvirker hende, når hun hører, at der er problemer i skolen, og det skaber tumult og uro i familielivet.

Forældres oplevelse af Rubens modtageklasse og forskellige syn på sprog

At Ruben har det anderledes i skolen end Emek, tilskriver forældrene også, at han havde sværere ved at tilegne sig det danske sprog. Han gik i en modtageklasse for nyankomne flygtninge børn, hvor han var 1 år længere end Emek. Faren fortæller følgende om det:

"Faren: Der (red. modtageklassen) var der mange forskellige mennesker, kurdiske, arabiske, tyrkiske, og jeg sagde, hver dag til lærerne, 'jeg vil gerne have, at Ruben skal skifte skole', 'jeg vil gerne have, at han lærer dansk, og det gør man ikke, når alle de andre taler arabisk og kurdisk'. Da han flyttede skole blev det hele godt, han fik venner her, og de snakkede.

Interviewer: Så det var dig, der ønskede, at han skulle skifte skole?

Moren: Først sagde de, at han skal blive mere god til dansk, fordi han kunne ikke starte på en ny skole, før han var god til at tale dansk, så han kan forstå det. Han skulle være stærkere til dansk

Interviewer: Og det talte I med dem om, at I ikke synes?

Moren: Ja, de sagde, at han skulle vente lidt, han ventede et år mere end lillebror, men til sidst skiftede han skole”.

At den samfundsmæssige norm for skoler i dansk sammenhæng er en et-sproget norm har forældrene afkodet, og de ønsker, at han tilegner sig dansk, og ser nogle rammer som bedre til det end andre. Forældrene havde en opfattelse af, at modtageklassen ikke gav Ruben optimale muligheder for at lære dansk. En modtageklasse er fler-sproget, og forældrene ser et sådan fællesskab med de andre børn, som noget der, i den periode han var der, fastholdt ham i primært at bruge hans modersmål, fremfor at blive omgivet af børnefællesskabet i lokalmiljøet, hvor der (kun) bliver talt dansk.

Det tog længere tid, at få Ruben ind på den lokale skole end forældrene selv havde ønsket. Set i et bredere perspektiv er en pointe i socialpsykologisk forskning, at der er brug for medtænke de strukturelle og institutionelle forhold og problemforståelser omkring børns skole – og institutionsliv (Røn Larsen, 2011). Det gælder også, hvordan de spiller ind på børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber gennem de måder de organiseres. Forældrenes fortælling kan således ses som en fortælling om deltagelsesmuligheder, og hvordan deltagelse i nogle børne – og ungefællesskaber kan medvirke til forskellige former for in – og eksklusionsprocesser. De to forskellige vurderinger som forældrene oplevede de professionelle og de selv havde af, hvordan Ruben bedst opnår dansksproglige færdigheder, kan ses som to forskellige syn på hvordan sprog tilegnes og udvikles. Tilegnes det primært i klasserummets sprogundervisning, eller udvikles det i børn – og unges egne fællesskaber i og uden for klasserummet? Igennem interviewet kan vi ikke vide, hvordan dialogen udfoldede sig mere konkret mellem lærerne i modtageklassen og forældrene, men kun at forældrene havde et andet ønske end de professionelle.

Hvor forældrene i forhold til Lias vuggestue overvejende i mødet med vuggestuen søger at tilpasse sig logikker om tidlig institutionsstart, stiller de i modsætning her til spørgsmål til de professionelle i modtageklassen og varigheden heraf. Forældrene fortæller også, at børnene blev slået af læreren i skolen Syrien, så når intervieweren spørger om, der er noget, der kan være svært i den nuværende skole for drengene, synes de, det er et underligt spørgsmål.

Om naboskab og betydningen af lokalt netværk

Forældrene tillægger det at bo i et mindre bysamfund, skolens beliggenhed i nærmiljøet og naboskabet med Dorit stor betydning for at blive en del af lokalmiljøet.

Det er belyst i Ditte Shapiros ph.d. afhandling (2017), hvordan gentagne brud - som flygtningefamilier oplever i deres eksil i Danmark bl.a. i forhold til boligforhold - kan udfordre forældre og børn. De udfordringer, de oplever, kan således, ikke kun henvises til fortidige oplevelser såsom at have overlevet flugtforsøg etc., men handler også om, hvordan familier og børn mødes af lokalsamfund og skole, og hvilke grader af imødekommenhed de støder på.

For Rubens forældre er deres lokale netværk og en nabo, som er en nøgleperson i deres kontakt med skolen, central. På den ene side set ønsker forældrene til de fem børn, at de kan få en større bolig end en to-værelse lejlighed. På den anden side er de nervøse for, at det ikke er muligt for dem at få i den by, de bor i nu, og det er meget vigtigt for dem at blive der, da de trives der. Særligt har naboen Dorit, som fulgte med til skole-hjemsamtalen om Ruben, og forældrene selv samarbejdet om at opretholde kontakten mellem hjem og skole. De fortæller således, at Dorit har en stor betydning for dem, da hun blandt andet er bindeled mellem lærerne i folkeskolen og dem, og i det hele taget indgår i deres hverdag. Det er Dorit, de snakker med, hvis der er noget, de bekymrer sig om i forhold til børnene. De siger herom: "Hun er ligesom vores familie her". Moren traf Dorit nede i gården, hvor de faldt i snak og siden har kontakten mellem dem været tæt. De spiser også sammen ugentligt.

Da interviewer spørger til skole-hjem samtaler og kontakt med skolen, fortæller moren, at det er Dorit, som tager med til dem. Det har udviklet sig til, at det udelukkende er Dorit, lærerne har kontakt med i hverdagen. Herom siger forældrene:

"Hvis der er problemer med Emek og Ruben, så ringer de (red. skolen) til Dorit og snakker med hende. Og så snakker hun med os bagefter

Interviewer: Hvad kan det være for nogle problemer?

Moren: Det kan være, at Ruben ikke har lavet lektier, så ringer de til Dorit, og så kommer Dorit over til os, og så snakker jeg med Ruben om det".

Faren beskriver en situation, hvor læreren ringede til dem, og han fortalte til dem: "Det er bedre du ringer til Dorit, det er svært at forstå alt det, du siger i telefonen".

I perioden, hvor børnene havde været hjemsendt under Covid 19, er det Dorit, som ringer til skolen. Fx har hun hørt om, Ruben kan komme over i skolen og få noget lektiehjælpovre på skolen. Det er ikke skolen og lærerne, der kontakter familien, men Dorit som opsøger skolen og gør det muligt. Dorit er således blevet den, skolen har mest kontakt med, og som forældrene drøfter det, lærerne fortæller, med. Forældrene fortæller, at faktisk siger Dorit, at de ikke behøver at gå med til møder,

det skal hun nok klare. Forældrene beskriver det som trygt, at samarbejdet med skolen foregår gennem Dorit og problematisere ikke, at de ikke har den direkte kontakt med lærerne.

Digitaliseringen af kommunikationen mellem skole og hjem er samfundsmæssigt blevet en af de primære udvekslingsformer mellem skole og forældre. Digitaliseringen kan være med til, at stille forældre ulige i samarbejdet og medvirker til, at reproducere den sociale ulighed (Akselvoll, 2016). For forældrene, som ikke har været vant til denne form for kommunikation i Syrien, var det også et aspekt ved samarbejdet, som indgik i interviewet. At naboen Dorit samtidig varetager den primære og direkte kontakt til skolen kan måske give indtryk af, at forældrene ikke er involveret heri. Men moren fortæller om, hvordan hun "følger med på Aula". Hvis der er ord, hun ikke forstår, benytter hun Google translate, som kan oversætte det til arabisk. På den måde beskriver hun, hvordan hun følger med i det, som skolen skriver ud til forældre. Hun er især optaget af Sannas skolegang i mellemtrinnet. Moren henviser til, at drengene er så store, at det mere er dem selv, som holder styr på skolen. Forældrene skriver ikke til skolen, ligesom de heller ikke selv kontakter vuggestuen for Lia. De læser de beskeder, som de får.

Når kontakten mellem skole og hjem vanskeliggøres på grund af kommunikative udfordringer, giver dette interview et indtryk af, at lokale netværk og kræfter kan spille en væsentlig og forskningsmæssigt ikke særlig belyst rolle i den kontakt. Netværk kan siges at medvirke til at opretholde og vedligeholde kontakt og give mulighed for at udveksle informationer mellem skole og hjem. Hvad det helt konkret betyder, at skolen ikke har den direkte kontakt – evt. med brug af tolk – er svært at belyse her. Forældrene selv giver ikke udtryk for, at det er en udfordring set fra deres perspektiv. Det giver samtidig indsigt i, hvordan sprog kan spille en stor rolle, når skole og hjem samarbejder om børns trivsel og udvikling, og hvordan sprogbarrierer også på utraditionel vis kan forsøges overskredet af de involverede. Det belyser samtidig, at samarbejde og kontakt om børns skolegang er muligt at praktisere på andre måder end den direkte kontakt mellem forældre og lærere, men at andre i forældrenes netværk også kan blive involveret og indgå i samarbejdet. Dog rejser det også en række spørgsmål om, hvordan forældrene bliver inddraget, når det foregår gennem andre, og hvad der dermed formidles mellem hjem og skole. Og hvad det betyder for børnene, at forældrenes kontakt til lærerne primært foregår igennem en tredje aktør.

Tæt beskrivelse 2. Lukas og familien som tilflyttere fra by til land

Forældrene til Lukas har to børn i skole. Lukas går i samme skole som sin lillesøster Sonja. De går på en mindre skole uden for familiens skoledistrikt. Begge børn går i

indskolingen. De er for et par år siden flyttet fra hovedstadsområdet, hvor de boede i lejlighed med et børnerigt gårdmiljø til et hus i en landzone. Da skolen ligger udenfor familiens skoledistrikt, fortæller moren, at deres børn ikke har muligheder, som de børn der bor tæt på skolen for "at rende ind og ud" hos hinanden. Familien flyttede fra bylivet, da Lukas havde et år tilbage i børnehaven. I forbindelse med flytningen har Lukas haft et børnehaveskift. I den nye børnehave fortæller forældrene, at de professionelle kontakter dem om, de har bekymringer for Lukas adfærd. Senere er det skolen, der retter samme form for henvendelse til dem. I starten af hans skoletid bliver han diagnosticeret med en opmærksomhedsforstyrrelse³⁷.

Fra tiden i hans første børnehave fortæller moren til Lukas:

"Han havde mange venner i den gård vi boede i. Vi boede i typisk ejendomskompleks, ikke? Med en fælles gård. Der havde han mange legekammerater, og han havde det rigtig godt i sin børnehave(..) Fordi han var sent sprogdudviklet, så han kunne faktisk ikke tale forståeligt, da han lavede skiftet fra vuggestue til børnehave. Men den børnehave havde særligt fokus på sprogdudvikling."

I den nye børnehave, hvor de flytter hen, oplevede moren ikke, der var styr på særlig meget, og at de rammer, som der var for Lukas hverdag, satte nogle krav til ham, som han havde svært ved at opfylde. Hun siger således:

"Og der var mange krav til Lukas hele tiden. Han skulle det ene, han skulle det andet. Han havde svært ved at imødekomme det der med "skal-opgaver".

Der er, som moren oplever det tiltagende krav til Lukas i hans nye børnehave om, hvad han skal kunne i forhold til sin alder, og i hvilken takt og hvordan han forventes at udvikle sig. Hun oplever det som en uoverensstemmelse mellem hhv. de professionelles og deres forståelse som forældre af, hvilke krav og tempo en børnehavehverdag for Lukas skal og kan omfatte. Moren fortæller om, at pædagogerne giver vejledning i at lære ham at tage tøj på. Forældrene oplever, at det kan han godt, men det mere drejer sig om, at han skal have tid dertil. Fra tiden i hans første børnehave fortæller moren i brudstykker:

³⁷ Den eksakte diagnose af Lukas er oplyst af forælderen, men ikke gengivet her, da selve diagnosen ikke er af afgørende betydning for denne analyse.

”Og vi havde altid vidst, han var en følsom dreng. Det var i hvert fald vores oplevelse af ham.. Men der vidste vi jo ikke, han havde de udfordringer. Det troede vi bare, han var en følsom dreng ikke?”

”Og de havde også særligt fokus på børn med diagnoser. Det troede vi jo ikke var relevant, men altså.. Hele den måde, de havde organiseret sig på, gjorde jo, at Lukas trives, fordi det var jo lige præcis de behov, han havde. Så de imødekom, uden at vi vidste, han jo egentlig havde de her udfordringer (..) Og han udviklede sit sprog og indhentede det. Så han var på lige fod inden for et år. Så det var en meget eksplosiv udvikling, han havde.. Og han dannede ret hurtigt gode relationer i børnehaven med nogle andre børn.”

Moren fortæller imidlertid nedenfor om, hvordan Lukas i den nye børnehave kommer i konflikt med voksne og andre børn. Forældrene oplever et skift fra, at Lukas har det godt, til mærkbare forhandlinger med de professionelle om hvordan Lukas skal forstås og hjælpes i det, der er svært. Hun siger således om det:

”Det kunne de ikke forstå. De var meget sådan efter ham og efter os som forældre. ’At nu skal I også lære ham at tage tøj på’. Det kan han godt altså (..) Der begyndte også at komme enormt mange konflikter mellem ham og de andre børn, og det havde der ikke været tidligere. Han havde overhovedet ikke som sådan været i konflikt med andre og oppe at slås eller sådan (). Det var fuldstændig uhørt. Han var sådan en stille og rolig dreng. Men det begyndte så at vise sig, at han kom i nogle voldsomme konflikter, og vi fik hele tiden besked på, vi skulle gøre det ene og det andet og øve og (..). Og vi tænkte lidt ’Nå men han skal jo lige falde til, og det er en stor ting for ham og være flyttet..”

Der er øgede krav til Lukas og presset på forældreansvaret stiger. I takt med at børnene har det svært, kan forældrene også opleve, de ikke lykkes. Samfundets idealer om at være en god forælder kræver overskud og engagement og kan give dårlig samvittighed, når det er udfordret. Forældreskabet kræver en konstant indsats og optimering i performance som tillids-værdige forældre (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Matthiesen, Tanggard & Cavada-Hrepich, 2021). Moren fortæller retrospektivt om Lukas børnehavetid og springer frem og tilbage imellem nutid og datid i forhold til, hvad hun finder, der går forud for han i starten af indskolingen diagnosticeres. Moren fortæller også, at hun er gået på nedsat tid for et år med henvisning til, hvordan Lukas har det i dag og er i hans udvikling i dag, og hun bli-ver kompensere økonomisk for tabt arbejdsfortjeneste. Hun uddyber om dette således:

”Og nogle dage har jeg allermest lyst til at sige mit job op, ikke. For at være på børnene mest muligt. Men det er jo også svært rent økonomisk og få det til.. Så jeg vil sige, jeg skal jo ikke klage. Vi er utrolig glade for det, vi har fået”.

Moren fortæller forud for diagnosticering af Lukas, at hans klasselærer finder, han har en `bekymrende adfærd`. Moren siger: ”Hvordan det? Det har vi ikke selv set”. Den der uro ser vi ikke derhjemme. Så siger hun: ”Han har uro. Han har sjove bevægelser og siger sjove lyde og sådan noget... Så hun beskriver en dreng, vi overhovedet ikke selv oplever. Så det synes vi er mærkeligt, og jeg vil jo gerne vide, hvis der er nogen, der mener, der er noget galt med mit barn, så vil jeg gerne vide det”.

Diagnosticering af børn i vestlige samfund er steget markant (Kjær, 2020, s. 59 fn. 1). Både professionelle (og forældre) forventes at være opmærksom på afvigelser indenfor denne forståelseshorisont (Brinkmann, 2017). I morens fortælling om de professionelle bestræbelser og vejledninger kan Lukas fremstå som afviger ved ikke at kunne imødekomme krav ud fra det alment forventede i hans børnehave og siden skole. Lukas og forældrene mødes af børnehaven og skolen med en anden forståelse af problemstillingen end deres egen. De oplever, Lukas selv bliver problemgjort. Moren omtaler det som, ”hvis der er noget galt med mit barn vil jeg gerne vide det”. Set i det lys gør forældrene sig erfaringer med Lukas som et barn, der af andre ikke ses som at være som andre børn.

At være opsøgende som forældre i forhold til skolen

Der er mange variationer af samarbejde med forældre og dynamikker af (mis)tillid mellem forældre og professionelle. Det flerartede samarbejde kan eksempelvis være informerende, rådgivende eller samskabende (Matthiesen, Tanggaard & Cavada-Hrepich, 2021). Moren oplever, hendes søn reagerer anderledes end tidligere. Skolen er informerende, og børnehaven er forinden rådgivende i form af at vejlede forældrene til, hvad de skal øve med Lukas. Forældrene finder, at den form for information og vejledning ikke afspejler en opmærksomhed på, hvad Lukas kan i hvilke rammer, og hvad han ikke kan.

Mor fortæller, at hun inden Lukas skolestart forsøger via dialog med børnehaven om udsættelse af den, men han får ikke udsættelse. Hun siger, at han også begynder at savne venner og kammerater fra deres tidligere hjemsted:

”Han begyndte jo så at savne sine kammerater der i hovedstadsområdet rigtig meget ikke. Selvom vi prøvede at holde kontakt med nogle af dem, så er det svært (..)

Så flyder sådan noget lidt ud, ikke? Og vi begyndte at få sådan nogle. Ja, det er nok, når vi ser tilbage sådan nedsmeltninger og sådan ikke?”

Moren kontakter skolen på forhånd inden skolestarten med særlig henblik på, hvordan han som tilflytter til lokalområdet kan blive en del af fællesskaber. Hun siger herom: “Og så får jeg at vide ‘Nå, men det plejer ikke at være noget problem’. Når de har ligesom overstået det der spire-forløb, så plejer det at være sådan homogen klasse, hvor man ikke kan mærke, at der kommer nogen udefra.”

I forsøget på at foregribe problemer og støtte sit barns deltagelsesmulighed risikerer moren, at blive misforstået selv som “vanskelig”. Hun balancerer i at være medskabende af rammer for sit barn og udfordrer grænsedragninger for skolens autoritet og ansvarsområde. Moren til Lukas tager i stor udstrækning ansvaret på sig, som afgørende betydningsfuld for hans trivsel og udvikling og forsøger at dele dette ansvar ved at kontakte skolen på forhånd. I et bredere perspektiv afspejler det, hvad Lee (2014) betegner som samfundsmæssige tendenser i retning af en ‘forældredeterminisme’ hvor alt, hvad forældre gør for og med deres barn, ses som noget der får afgørende betydning for dets videre udvikling, og hvor forældre forventes at identificere sig med et sådan syn.

Moren prøver ved skolestart at komme i forkøbet, at Lukas igen står udenfor fællesskaber og at gøre ham attraktiv i legemiljøer mv. Moren taler eksempelvis tidligt med læreren i indskolingen om Lukas trivsel, og at det er svært at danne venskaber. Hun kontakter igen læreren i næste klassetrin, da et år er gået. Hun har savnet at vide noget om, hvordan det står til, og hvordan skoledagene forløber. Moren fortæller herom:

“Altså, hvordan er dagen gået, er der sket noget. Altså fordi Lukas siger jo ingenting (..) Og det skrev jeg til lærerne, om vi ikke kunne få at vide, når der var sket noget. Sådan så vi havde en bedre mulighed for at snakke med Lukas om det(..) ‘Jo, jo det skulle vi nok’. Altså, det er sådan noget, vi skal sige igen og igen, ikke? Men vi får ikke rigtig noget at vide.”

Moren har en oplevelse af, at der ikke sker vidensudveksling mellem skole og hjem. Hun fortæller samtidig, at de som forældre erfarer, at det, Lukas gør i skolekonteksten i de første klassetrin i indskolingen bliver set som et problem. I takt med at Lukas problemgøres i skolen fremstår hans relationer også som et problem.

Om forældrenes tilbagevendende forsøg på at få Lukas ind i børnefællesskaber

Moren forsøger vedvarende at hjælpe Lukas med at danne sociale relationer i skolen og at blive en del af børnefællesskabet. Hun fortæller:

”Jamen det betyder, det er hele tiden mig, der skal lave legeaftaler. Der er ikke nogen, der ringer til os og spørger om legeaftaler”. Hun siger desuden senere: ”Altså forældrene taler ikke jævnligt med hinanden. Det er kun de der obligatoriske forældremøder, ikke... Jeg tror måske, der er tre forældrepar i Lukas klasse, der synes, at de der legegrupper er en god idé. Resten gider dem ikke. Og det præger jo så også () Ja, at det ikke rigtig kommer til at fungere.”

Tillid og gensidighed i forhold til både skolen og andre forældre finder moren er kontinuerligt nødvendigt at arbejde på. Det, der opstår i mødet mellem skole, hjem og andre forældre, har betydning for hvilke positioner, som hun kan handle og spørge fra. Moren er opsøgende i forhold til skolen, men jo mere hun opsøger skolen, desto mere ubesvaret oplever hun, at hendes spørgsmål er.

Der opstod i morens perspektiv et usundt venskab mellem Lukas og to andre drenge i børnehaven, der også var medvirkende til skolevalg. Moren betoner:

”Og vores bekymring var mere sådan socialt (..) Fordi han havde fået en god ven i børnehaven. Men det blev sådan lidt for os at se et lidt usundt forhold mellem ham. Altså, det var meget krampagtigt fra Lukas side ikke. Han var bange for at miste ham”.

Forældrene beslutter på baggrund af dette og parallelt med deres overvejelser om skolevalg, at Lukas skal gå på en mindre skole. I forbindelse med skolevalget og skift fra by til landdistrikt siger moren:

”Og vi havde altid vidst, han var en følsom dreng. Det var i hvert fald vores oplevelse af ham. Så derfor, var det lige fra han startede i vuggestue, har vi valgt nogle små steder til ham.”

Der er et paradoks i idealet om et mindre og beskyttende miljø som godt for Lukas, som moren omtaler som et følsomt barn. Der er en forventning om, at det er socialt mere overskueligt med færre børn i de små miljøer og belastningen mindre og mere inkluderende. Det ser i praksis anderledes ud, og det lille miljø virker socialt uigennemtrængeligt som forældre og for Lukas. Da han finder venner, virker det samtidig mere ’udsat’, da relationen samles på få børn fremfor flere børn, som han tidligere har haft det første sted, de boede.

I skolen er der en dreng, der flytter, som ellers var begyndende ven til Lukas. Det er svært for Lukas at etablere et varigt venskab. Børns social liv og fællesskaber rækker samtidig ud over skoledagen. Forældrene forsøger her at gøre det, der ofte forventes i mindre lokalsamfund, nemlig at melde Lukas ind i det lokale foreningsliv. Forældrene melder ham således til fodboldtræning, da alle de andre drenge i klassen interesserer sig for fodbold. Selvom Lukas "overhovedet ikke interesserer sig for det". Moren siger således:

"Så for ligesom han kan måske lære dem lidt at kende der. Men altså de () det giver ikke rigtig noget, og det er klokken 7 om aftenen, og han er blevet træt, og vi vurderer lidt, at det er ikke det værd for Lukas. At skulle tæskes igennem fodboldtræning, når han ikke gider det, for at blive venner med nogen."

I et forsøg på at Lukas kan blive en del mere af børnefællesskaber i skolen, forsøger hans forældre at tilmelde ham til fodbold. Idealet for civilsamfund og frivillige foreninger har ofte en central funktion i at skabe deltagelse for alle (Boje, 2013). Idræt kan være netværksskabende, og samtidig lægger børn i en spørgeskema undersøgelse selv vægt på, at det er vigtigt at blive bedre til deres idræt (Jessen & Østergaard, 2015, s. 17). Det sidste handler måske om, at det i forhold til muligheder for deltagelse i børnefællesskaber i skolens frikvarterer er vigtigt. I frikvarterne har fodbold i Lukas klasse forrang, og det kan udelukke børn for deltagelse, hvis de interesserer sig for andet end det. Fodbold bliver således ikke vejen ind til at åbne op for Lukas deltagelsesmuligheder og adgang til det lokale børnefællesskab, som forældrene havde håbet. Snarere forstærker det oplevelsen af at stå udenfor lokale fællesskaber.

Tæt beskrivelse 3. Karl og skolens frikvarterer

Karls forældre bor i hovedstadsområdet, og forældrene er skilt og bor i nærheden af hinanden. Karl har en tvillingesøster, de går på samme skole i indskoling. Interviewet med Karls mor foregår på zoom i hendes lejlighed. Moren fortæller, at der har været en ny klasselærer for hvert nyt klassetrin og vikarer. Når der er sådanne skift, oplever forældrene, at Karl i skolen reagerer med en "voldsom adfærd" såsom at sparke og slå ud, kaste med ting og råbe skældsord, som de ikke ser hjemme. På tidspunktet for interviewet har tilliden og samarbejdet mellem hjem og skole været "udfordret" af forskellige syn på, hvad der skal ske i Karls skolehverdag for, at han kan have det bedre. Forældrene er især optaget af at sikre, at Karl fortsat har en plads i klassens fællesskaber og ikke særliggøres i en sådan grad, at han i praksis kommer til at tilbringe sin tid overvejende væk fra de andre.

Der er forældre, som Karls mor, der oplever, at deres barns ageren afviger fra de gængse normer og forventninger om, hvad et barn skal kunne, gøre og sige. Hun har således ligesom andre forældre med de oplevelser/erfaringer med, hvordan det er at være forældre til et barn, som ses som særlig eller anderledes fra andre børn, og som problematiseres for at være det (Kjær, 2020, s. 60). For Karls mor betyder det, at faren og hun retter opmærksomhed på, hvad en problematisering af deres barn kan betyde for barnets muligheder for "at være sammen med andre børn" og "blive set som andre børn".

Karls mor fortæller om, at først daginstitutionen og siden skolen har haft udfordringer med, at Karl har "kort lunte", og han har nogle udfordringer. Da hun bliver spurgt om, hvad udfordringer består i, siger hun følgende:

Moren: Jamen, det har været noget med og noget af det har han haft nærmest altid, at når han føler sig presset eller provokeret, eller hvad man nu bruger af ord, så er hans umiddelbart reaktion, det er fysisk udad reagerende. Det er at slå eller sparke eller, da de var små at bide, eller hvad det nu måtte være, ik? Og det vi ser, det er, at den kommer, når han - hvis jeg lige tænker tilbage, og det siger egentlig meget om Karl eller om dem begge to, da de begyndte i vuggestue, der var der jo selvfølgelig en indkøring, hvor Sara hans søster, hun var meget utryk i begyndelsen. Hun synes ikke, at det var sjovt. Så blev hun tryk, og da vi så var en 14 dage inde i det her, så bliver Karl utryk. Han går ind i tingene, og så lige pludselig så stopper han op og tænker 'Hov, nej det her kan jeg ikke lide'. Og på en eller anden måde, så er det som om, at det er fulgt med op, så i skolen der kommer vi en måned, 1,5 - 2 måneder ind i skoleåret eller i et lærerskift. De har skiftet klasselærer hvert år og begyndte det her skoleår med en vikar for deres klasselærer, og så kom der en klasselærer efter efterårsferien. Men vi kommer ind den der 1,5 - 2 måneder ind, og så har vi bare periode, hvor han reagerer. Og han reagerer voldsomt, og det er jo, det, der er problemet. Hvis han synes, at folk står i vejen, det er deres egen skyld, og han skubber, og han slår. Og så er der jo - man siger, vi har jo alle sammen en eller anden form for lunte, men hans er nærmest ikke eksisterende på det her tidspunkt. Så han går fra 0-100 på et split sekund. Og det bliver de der sparke, slå altså, virkelig vælter om på jorden, kaste med ting".

Moren fortæller om Karls og søsterens første institutionsstart i vuggestuen, og forskellene mellem hvordan de reagerer på den start, om de senere skift af lærere i skolen og om Karls ageren, når han bliver presset i de rammer. Karl bryder samtidig med de sociale normer for sprogbrug og for, hvordan børn tiltaler voksne og interagerer med dem. Herom siger moren:

Interviewer: Og bliver han også ked af det? Altså, græder han også, eller er det mere, at han råber?

Moren: Han græder ikke, men han kan godt finde på at råbe, og nu har han haft en lang periode, hvor han har brugt 'Fucking luder', og jeg har lovet ham at finde et andet udtryk, fordi lige det der (gør et ophold)

Interviewer: Hvordan det - det rammer ikke altid så godt ude i omverdenen?

Moren; Nej, heller ikke hos klasselæreren. Og Karl forstår ikke, hvad det er han siger. Men han har jo den der, det er jo det med at bande, det er en udløsning. Det er ligesom at slå.

Interviewer: Hvad siger Karl, når I siger at han ikke skal bruge fucking luder? Finder I så et andet ord eller?

Moren: Det er ikke lykkedes mig at finde et andet ord, der er lige så godt. Han var med på, at vi fandt et andet ord".

Der er ind imellem forældre og/ børn, der ikke modsvarer de sociale fællesskabers normer for at agere på bestemte måder. Det, at der er børn, der ikke "passer ind" i skoler og institutioner, må snarere forstås strukturelt end normativt. Både professionelle, forældre og børn forventes i skolen og daginstitutioner ligesom i andre sociale sammenhænge at udvise bestemte former for socialitet, dvs. foretrukne former for social ageren, sproglige udtryksformer og følelsesudtryk. Børn i skolen forventes at række hånden op, at sidde stille på stolen, at være gradvist selvkørende og ikke komme med pludselige og impulsive handlinger. Når der opstår brud på fællesskabets normer, sådan som Karls mor beskriver, giver det indsigt i hvilke forventninger, der i en given kontekst er til social adfærd, og dermed indsigt i hvilke idealer der er for, hvad normalitet egentlig udgøres af (Goffman, 1967).

Karl bruger et sprogligt repertoire, som også indebærer kommunikation, men som samtidig indebærer risiko for marginaliserende dynamikker. Karls sproglige handlinger udfordrer og eksperimenterer med kulturelle praksisser og normer for børns sprogbrug. Børns sprogligt og kommunikativt repertoire kan i institutionelle kontekster modtages forskelligt af omgivelserne afhængigt af, hvor meget de "lever op til" de institutionelt anerkendte normer herfor (Karrebæk, 2011). Børn afprøver og eksperimenterer med hvilke former for sprog og ord, der kan bruges i hvilke situationer og deres potentialer, og det kombineres med non-verbal kommunikation. Selv hvis de processer, der sker for barnet, ikke ses som hensigtsmæssige, er de endog stadig fortløbende og forhandlede. Karls mor erfarer, hvor tæt sprog, interaktion og hendes søns muligheder for deltagelse i fællesskaber hænger sammen. I nogle sammenhænge kan børn bruge bandeord til at understrege egne følelser og budskaber, i andre sammenhænge er det omkostningsfuldt at gøre.

At balancere som forældre mellem skolens blik på Karl og eget syn på ham

I forhold til Karl "reagerer voldsomt" i sprog og adfærd i de institutionelle rammer, omtaler moren det som, 'det er det, der er problemet'. Til dels overtager moren skolens fortolkning af, at Karls adfærd er problemet, samtidig med at hun forsøger at få skolen til at forholde sig til ham på anden vis end netop det. Herom fortæller hun videre:

" Moren: Man kan se på ham, at det, ved det han har gjort, er forkert, og så gør han alt, hvad han kan for at holde masken. Så han bliver mere og mere stenansigt, og trækker sig ind i sig selv. Og der har været her en episode på skolen, som jeg så først har hørt om her i slutningen af året, men det har været i november på et eller andet tidspunkt, hvor at hans lærer så, at han har slået, sparket og andet, det kan jeg ikke huske, 'Jamen kan du ikke se, at han er ked af det', læreren har prøvet at få en reaktion ud af ham, og prøvet at fremprovokere en skyldfølelse, og det der så står, det er, at han reagerer slet ikke. Og nej det gør han ikke, for han er ikke tryk. Så der trækker han sig, hvor hvis man sådan siger 'Nå, ja - ej det var sgu også noget lort, ik?' Lige stille og roligt giver ham plads og luft. Så græder han ikke nødvendigvis der, men så har han altså, (). Der er altid med ham den der klare fornemmelse, at han godt ved, at det er forkert, og at han på en eller anden måde vender det også indad og siger, 'Jamen det er mig, den er galt med'. Selvom at han ikke siger det højt."

Moren har en oplevelse af, at skolen og lærerne betoner, at Karl afviger fra det, der er normalt, og samtidig fortæller hun, at de som forældre har en oplevelse af, at skiftende skolerammer medvirker til, at Karl ikke siger og gør, som det forventes i de rammer. Det at være forældre til Karl som et barn, der problematiseres i skolen, giver en bestemt position for dem at agere ud fra. Hun uddyber i uddraget ovenfor, hvordan hun forsøger at bringe andre perspektiver på Karls ageren i spil.

I relationer mellem skolen og hjem har de som forældre indgået i et samarbejde, der har været præget af idealer om dialog og samtykke, og samtidig forsøger de at forholde sig til, at det tilbagevendende er Karl, der problemgøres. De har som forældre til Karl for hvert klasselærerskift og vikarer givet en ny samtykkeerklæring til, at de kan "have ham op på sådan et tværfagligt møde", samtidig med at moren fortæller, "at det gik i det stor hele i sig selv" og at hun "ikke er sikker på, at de overhovedet brugte den". Da de i overgang mellem 1. og 2. klasse skal have en ny lærer, fortæller moren:

"Jeg havde inden skrevet, har I sørget for en ordentlig overlevering af vores aftaler? Og jeg er lidt bekymret for det her fordi. Og så er det klart, at så når vi her ind i november, midt/slut november og så står vi jo igen med en voldsomt reagerende dreng".

Da der er skift mellem lærere, opstår samtidig konflikтуelle forhandlinger om, hvad der er en god måde at støtte Karl i hans trivsel og i at være en del af skoledagen som resten af klassen. Her bliver frikvarteret et centralt omdrejningspunkt i forældres og professionelles forhandlinger om, hvad der er til gavn for Karls trivsel. Frikvarteret er samtidig noget, som af Karl og hans søster bliver tillagt høj værdi, fortæller moren:

”Interviewer: Ja. Så hvornår har de det godt i sådan en skolehverdag? Og hvornår har de det mindre godt?”

Moren: Jeg er sikker på, at de ville sige i frikvartererne. Og jeg tænker faktisk også SFO’en, fordi altså, for mig er det jo også (), der er vi heldige at på SFO’en, at de voksne der er der, de har været der, de har faktisk været der alle de år, de har gået i skole. Der var et enkelt skift efter et halvt år, hvor der var én der gik ud, og det så var en anden, der overtog hans stilling. Men ham, der har den, han var der også før. Så der er en tryghed i, at de kender de voksne og på en eller anden måde også en ja (), de ved, hvad der forventes af dem, og hvad de kan, og hvad de ikke kan”.

Netop frikvarteret bliver en del af de professionelle og forældres forhandlinger om en række begivenheder og situationer, som får særlig betydning for Karls forældre og dem som familie, og som fører til samarbejdet ”eskalerer”. De bliver som forældre opmærksomme på, hvordan en problematisering af Karl også leder til en indskrænkning af, hvor og hvordan han kan færdes på skolen i frikvarteret. Det, der i skolen iværksættes omkring Karl og frikvarteret, er socialt omkostningsfuldt for ham og hans forældre. Hun fortæller følgende:

”Interviewer: Ja, og grunden til da de ringer og fortæller om det møde, som så er et netværksmøde eller hvad det nu bliver kaldt, der fortalte du, at i efteråret, der havde I haft en anden samtale, hvor du ikke havde indtryk af, at der var store problemer?”

Moren: Ja, og så eskalerede det. Vi havde en periode på 10 dage, hvor der var flere episoder, som resulterede i, at Karl i en uge skulle sidde inde i alle frikvarterne.

Interviewer: Hvor skulle han sidde henne?”

Moren: Ja, men så skulle han forhåbentlig sidde på lærerværelset, fordi han skal jo være under opsyn (red. Karl har ind imellem ”løbet fra skolen”). Og det kommer lidt af, da vi () Karl har siden 0. klasse faktisk haft en aftale med sin lærer om, at når det hele bliver for meget, så må han sætte sig ud i garderoben og lige få noget luft og så kommer, han ind, når han er klar. Og det har han altid gjort. Så på det møde vi havde før efterårsferien her i 2. klasse, der var dansklærer vikaren og matematiklæreren, de var sådan lidt opgivende og sagde, ’Hvad skal vi gøre?’ Og så sidder

man som forældre og tænker 'JA?' Men det har på et eller anden måde, har der været et mønster i Karls reaktion. Hvis der har været lidt i 10'er pausen, så er han eksploderet i spisefrikvarteret. Hvor jeg siger, hvis der så har været noget i 10'er pausen, så må vi jo lave en aftale om, at så bliver han inde i spisefrikvarteret og så må han sidde og læse. Og så er det selvfølgelig vores opgave, at sørge for at han har en bog med, som han faktisk kan lide at læse i. Og det var så den aftale, vi lavede".

Der er mange, mulige måder at forstå, at Karl støder ind i 'episoder', hvor han gøres til midtpunkt for fortællingen. Når Karl eksempelvis bliver set som problemet, er det ham, der bliver forsøgt fjernet fra frikvarteret fremfor at arbejde med de sociale dynamikker i selve episoderne. Moren fortæller om, at de oplever skolen som opgivende i forhold til de episoder, der opstår, og at de derfor foreslår skolen, at de giver Karl en bog med til frikvarteret. Forældrenes eget forslag om frikvarteret tager udgangspunkt i Karl uden nødvendigvis at medtænke den samlede skolekontekst. Aftalen tager for forældrene således også en uventet drejning. Moren fortæller, at de på Aula får en meddelelse om, at Karl skal opholde sig inde i hvert frikvarter i en uge som det eneste barn. Forældre forventes ofte at bidrage til at løse det, der foregår i skolen ved at hjælpe med at ændre barnet til de rammer, der er i skolen. Faren bryder med denne forventning, da han møder op i skolen, og selv vil give Karl andre rammer i frikvarteret, end dem skolen tilbyder. Faren bryder med en kulturel forventning, der ofte er i skoler om, at forældre 'ikke hidser sig op'. Moren siger følgende:

"Og det er klart, da vi så får af vide, 'Nu skal han sidde inde i en hel uge, fordi der har været en episode om mandagen, så skal han sidde inde resten af ugen'. Så altså, det eskalerer, og der bliver noget skriveri frem og tilbage på aula, og Henrik, der havde børnene i den uge, ender simpelthen med, tirsdag tror jeg det er, at gå op på skolen i spisefrikvarteret og sige 'jamen så går jeg en tur med ham. Han skal ikke sidde inde'. Og så møder han den nye klasselærer, som han ikke har mødt før, og det udvikler sig til en lidt ubehagelig samtale imellem dem, og det ved han også godt selv. Så han sender, sidst på dagen sender han 'Ej undskyld', men på en eller anden måde så eskalerer det jo og bliver ikke længere en fælles sag om, hvordan tager vi os bedst af Karl, men det bliver lidt en, det kommer til at føles lidt som en skyttegravs krig. Og det bliver noget med, at vi får en besked, der hedder Karl skal blive inde af hensyn til de andre børn, hvor man som forældre sidder og tænker: 'Sidder du og siger, at mit barn er psykopat eller hvad'?

Karls mor og far gør sig erfaringer med, hvordan det er at være forældre til et barn, som bliver set som at afvige fra det normale og som problematiseres. Med skolens tilgang til Karl bliver de i tvivl om, hvordan udfordringer, der opstår i hans skolehverdag, og han selv bliver forstået.

Marginaliserende dynamikker i flere sammenvævede lag

Moren til Karl fortæller om, hvordan de i forhandlingerne omkring frikvarteret får indtryk af en problematiserende kategorisering af deres barn. De bliver i tvivl om, skolen gør, hvad den kan for at skabe en god skolehverdag for Karl og for hans deltagelse med andre børn. Hun fortæller, hvordan det får en betydning for, hvordan de interagerer med skolen og de professionelle og at de oplever situationen eskalere. Den indtryksstyring af Karl, som forældrene forsøger at bidrage til, kommer nu ud af deres hænder. Forældrene har i forhold til samtykkeerklæringer oplevet, hvordan der er penduleret mellem en status som forældre til et 'almindeligt barn' til et 'barn med udfordringer'. Moren bringes nu i tvivl, om skolen ser Karl som socialt afvigende.

Moren fortæller om følgende om frikvarteret:

"Hvad Søren skal han lære af at sidde inde i en uge? ..Vi lærer ikke ret meget af straf vel? Og så er det noget med at sige, ja, der var en episode mandag. Karl havde siddet inde, hvorfor havde han siddet inde den dag? Det kan jeg ikke huske. Han var i hvert fald blevet sat inde. Det var fordi, det var sket ugen før, så mandag var han (), sådan nu skal du være inde. Så er det første frikvarter om mandagen, så har han siddet inde i klassen sammen med en lærer, men så går læreren for at hente en anden lærer, og Karl låser så døren ud til. Og så kommer pigerne og vil ind, og så, du ved og han ender jo med, at han så åbner op, de så kommer, men alligevel sladrer de der til lærere, så er der jo en pige 'Ahhh, Karl har låst os ude'. Og den reagerer han på. Og den her () først har han kastet med bøger, så har han kastet med en bogkasse, og det ER en voldsom reaktion. Det er slet ikke det. Men der mangler jeg som forælder, at læreren også tager sit ansvar på sig og siger, 'hov, ja jeg skulle ikke være gået fra ham. Jeg må ikke lade et barn sidde inde uden opsyn', og at de sådan ligesom borer ned i, jamen () altså, fordi den tilbagemelding, vi fik fra skolen, var, 'jamen Karl har gjort sådan og sådan og sådan, og så kommer han hjem, og Henrik snakker med ham og siger, hvad skete der? Og så får man resten af historien. Altså, vi mangler jo - jeg synes ofte, vi mangler - at de spørger ind på en lidt mere konstruktiv måde. Altså, giv ham lidt luft og så vender tilbage og spørger ind 'jamen, hvad skete der egentlig?' Fordi der er ikke nogen af os, der kan komme med et rationelt svar, når vi er i affekt, og en 8 årig kan da slet ikke altså".

Skolen er som udgangspunkt for alle børn, og dermed også dens arealer: Klasseværelset, skolegården/udearealer, toiletter og gange etc. Karl har med udelukkelsen fra frikvarteret ikke skolegården og udearealer som delt arena med de andre

børn. Det, moren gengiver, peger i retning af marginaliserende dynamikker i flere, sammenvævede lag: Lærerne holder Karl ude af frikvarteret, Karl låser døren for pigerne til klasseværelset, der er blevet udpeget som hans domæne i det frikvarter, han er udelukket fra, og pigerne kommer med udsagnet om at være blevet låst ude af deres klasseværelse. Forældrene har samtidig en oplevelse af, at når der er det, de kalder episoder, ofte er noget fra historien, som fra skolens side er udeladt, og som er Karls eget perspektiv.

Forældres indbyrdes kontakt i Karls klasse om børns fællesskaber

Det er i kontakten med de professionelle, at moren finder, at det er vanskeligt at opnå dialog og få indsigt i, hvad de gør i forhold til Karls skolehverdag. For moren til Karl er det mest i kontakten med de professionelle, det vanskelige opstår og ikke i kontakten med de andre forældre. Moren fortæller, Karl har haft de samme venner i klassen, som han har "leget med nærmest hele vejen igennem", at han har legeaftaler inkl. Gaming i fritiden med især én af dem. Hun siger følgende:

"Ja, og det har så vist sig, i den her uge er de begyndt at bruge Teams også i skolen, og så har de fundet ud af det der med at ringe til hinanden. Og da jeg talte med deres far i onsdags, så var Karl i gang med at tale med Ove på Teams, mens de spillede. Og jeg har også nogle gange, før det hele lukkede ned i den her omgang, altså her i efteråret der plejede Karl at gå til fodbold om tirsdagen, og søster gik til gymnastik onsdag. Og så havde jeg det sådan lidt, når de var hos mig, så ville jeg egentlig godt, at når Karl var til fodbold om tirsdagen, så ville jeg egentlig godt lave noget med hans søster, sådan så det bare var hende og jeg. Og onsdag ville jeg godt lave noget med Karl. Og så vil Karl så, så siger han, vi kan jo for eksempel .. 'Vi kan gå ud og gå en tur og fange nogle Pokémon-Go'. Åh må Ove komme med? Det er jo lidt imod men okay. Så har vi haft Ove med, og så har jeg gået tur med de her to drenge, og så har de, ja hygget sig.

Moren til Karl uddyber om, hvordan de i forældregruppen indbyrdes er i kontakt med hinanden om, hvordan børnene har det sammen:

"Vi har en facebook gruppe for forældrene. Vi har også, altså især dem de er meget sammen med, der har vi jo hinandens telefonnumre, og der kan vi enten skrive sammen, eller på Messenger, eller hvis der har været noget, så snakker vi sammen. Altså, så ringer vi op og snakker sammen.

Interviewer: Hvad kan sådan en samtale handle om? Kan du huske en af de sidste samtaler, der har været?

Moren: Jamen, den handler generelt om, hvordan får vi glattet ud? Hvordan får vi drengene til at have det godt sammen igen? Ja, og hvad gør vi for at komme videre? Der er ikke så meget jeg synes, det har jeg ikke oplevet, at der har været sådan en pegen-fingre-af, altså jeres søn er også (). Overhovedet.

Interviewer: Er det noget I tænker over nogle gange? Altså tænker på, hvad tænker de andre forældre, eller hvad bliver der sagt til dem?

Moren: Altså, jeg kan godt tænke over det nogle gange, men jeg stoler på nu, hvis der er noget seriøst, at de tager fat i mig de andre forældre. Altså på den måde er vi jo heldige at være kommet i en klasse med forældre, der ikke er førstegangsførelse, havde jeg nær sagt, ik? Altså, som har ældre børn og jamen, okay i de andre klasser har vi gjort sådan her, og vi skal have aktiviteter alle sammen, og vi skal have noget kun for forældre. Det er lidt svært med Corona at have noget for kun forældre. Men der blev i 0. klasse lagt et godt fundament.

Interviewer: Hvad er det for fælles aktiviteter, at forældrene har arrangeret?

Moren: Ja, der har været, der plejer at være noget halloween/rasle rundt til dem i klassen, der vil være med, hvor vi simpelthen går samlet alle sammen. Og ja, ikke sidste år af gode grunde, men året før, altså i 1. klasse, der sluttede vi af med fællesspisning nede i kulturhuset. Så har der været en forårsaktivitet, hvor vi har været ude, der var vi ude på stort naturareal (red. anonymiseret stednavn) og tænde bål og lave snobrød, og forældrene har så - så har vi alle sammen taget et eller andet med, ik? Kage og kaffe og skumfiduser og sådan noget. Og så har vi for forældrene, har vi så haft, det er så kun lykkedes for os at gennemføre én gang, og det var i 0. klasse, og der mødtes vi nede på den lokale bodega en lørdag aften og sad og snakkede og drak øl.

Interviewer: Hvad tror du det betyder for den måde I taler sammen om andre ting i forhold til børnenes hverdag? Har det nogen betydning?

Moren: Jamen, det har det. Altså, at vi kender hinanden mere som mennesker end mere bare som den andens mor. Det gør det lettere lige at tage fat i den anden og sige 'Hey, der er sket det her'. Der var sidste skoleår nogle episoder, hvor han havde reageret voldsomt overfor nogle af hans venner, og de selvfølgelig bliver forskrækket, fordi 'Hov, hvor kom den fra?' Og der har vi jo som forældre (), vi har heldigvis et rigtig godt forældresamarbejde i klassen. Så vi har en god snak med de her forældre, når der sker noget. Fået ligesom sat drengene sammen igen og kommer videre. Men generelt har han det egentlig godt med de andre drenge og jeg hørte her før jul fra moren til en af hans søsters veninder, der sådan havde sagt 'jamen Karl har også, han er blevet lidt mere rolig'."

Karls mor er opmærksom på klassens øvrige forældre og de skolerelaterede fællesskaber for voksne og børn. Forældrepositionen er noget af det hun er opmærksom på, og som noget der også kan overskrides for at blive set "mere som mennesker". Moren skaber sociale bånd og samtidig med hun gør det "plejer" hun Karls muligheder for at indgå i klassens fællesskaber. Hun holder løbende kontakten ved lige med de andre forældre, og de 'glatter ud', når der er sket noget indbyrdes mellem drengene. Der er samtidig også andre forældre i klassen som til dels har overtaget skolens fortolkning af Karl. Det ses afspejlet med udsagnet "han er blevet lidt mere rolig".

Tæt beskrivelse 4. Forældre i 'Ung mor tilbud' til Henrik i vuggestue

Henriks forældre har fået barn i en tidligere alder end den kulturelle norm tilskriver. De har først boet i lejlighed. Nu bor de i et to-families hus, som de deler med Henriks bedstefar. Henriks far arbejder indenfor transport. Moren studerer og er aktuelt i praktik. Interviewet foregår pr. telefon hjemme fra hendes stue. Henriks mor er en del af et kommunalt tilbud for unge mødre i daginstitutioner. I kommunen er det et tilbud for unge mødre, som de visiteres til af sundhedsvæsenet under graviditeten som en del af en tidlig og forebyggende indsats. Tilbuddet omfatter, at moren selv starter i daginstitutionen nogle måneder, inden barnet er født. Sammen med en pædagog som fast kontakt deltager mødre i det tilbud i vuggestuens arbejde og rytmer med børnene (fx bleskift, non-verbale og verbale samspil, måltider, leg og aktiviteter). Når barnet er født kommer pædagogen på hjemmebesøg, og det omfatter et samarbejde med sundhedsplejen. Et par mdr. efter fødslen genoptager moren at komme i daginstitutionen og igen deltage i vuggestuens arbejde sammen med eget barn (jf. rapportens senere afsnit: "Professionelles kendte og gentænkte mikro-praksisser.."). Typisk ved 10 – 12 måneders alderen er barnet i vuggestuen uden moren. Efter endt barsel er der stadig udvidet forældrekontakt frem til andet eller tredje leveår.

Henrik er i slutningen af hans vuggestuetid, da interviewet finder sted. I det følgende belyses, hvordan moren har oplevet at blive mor i en tidligere alder end kulturelt forventet, og hvad hun finder vuggestuen betyder for Henrik i kontakten med jævnaldrende.

"Interviewer: Hvordan oplevede du det med, at skulle være mor?"

Henriks mor: Jeg synes, det var () Altså, i mig selv, der havde jeg det fint med det. Og også med min kæreste. Han var også rigtig glad for, at vi fik børn tidlige. Jeg er også glad for, at jeg har fået ham tidligt. Men set ud fra hvad samfundet måske synes, er det bedste, hvis man kan sige det i gåsetegn. Så var det meget hårdt, fordi at jeg var så ung. Så når det var, at jeg kom gående med sådan en stor mave,

så fik jeg jo rigtig, rigtig meget opmærksomhed. Øhm folk, de kigger rigtig meget efter en, og det var måske ikke helt så fedt. Altså, jeg har også haft lidt () Altså jeg har altid været bange for, hvad andre folk de har tænkt om mig. Så det at komme gående som så ung en mor, det var lidt skræmmende.

Interviewer: Ja. Var det sådan, så du kunne blive spurgt om ting på gaden af nogen, eller dine nærmeste bekendtskab stillede spørgsmål, der ikke var behagelige?

Moren: Nej det var nok mere (). Altså jeg kunne få øjenkontakt med folk, og de blev bare ved med at stirre på mig.

Interviewer: Okay, ja.

Moren: Og det var sådan jamen, så 'Pas dog din egen butik'. Og jeg kan jo selvfølgelig ikke vide, om de har tænkt 'Nej hvor ser hun flot ud som gravid. Men det er jo bare den der opmærksomhed man får, at den bliver ikke taget godt i mod. ..Men hele familien har været meget søde. Også mine forældre de har støttet mig i det hele og glædet sig. Min svigermor, hun kunne næsten ikke holde fingrene fra min mave, det, det var, at man var begyndt at kunne se den, vel? Så der har været støtte fra familien hele vejen rundt.

Interviewer: Ja. Så det har egentlig mere været det omkringliggende lokalsamfund også ()

Moren: *Ja, når jeg gik inde i midtbyen, i hovedstrøget (red. anonymiseret bynavn) med sådan en kæmpe stor mave, så kunne jeg godt se, at der var mange, der kiggede. Og havde egentlig ikke så meget i mod, hvis det var børn eller unge mennesker der kiggede, men mere sådan ældre generationer som på alder med mine forældre, de sådan kiggede meget på en sådan 'JA, ja, ja, jeg gravid, ja'."

At være gravid som ung er socialt 'afvigende' i dansk sammenhæng, og der er normer for, hvornår en graviditet bør forekomme, som bliver overtrådt af dem, der gør andet end det. Der er samfundsmæssigt og kulturelt ofte en opmærksomhed på risikofaktorer for bestemte, sociale kategorier af forældre, og som omvendt også utilsigtet kan medføre kategoriseringer af konkrete forældre. Hvad der bliver set som sociale problemer eller problemstillinger varierer over tid. Hvorvidt noget bliver set som et sådan problem, er i væsentlig grad formet af, hvilke værdier der bliver værdsat i et givet samfund på et givet tidspunkt. Det kan også medføre, at nogle ses som 'problembærere'. At være ung mor kan eksempelvis blive opfattet som et problem i sig selv, men ikke opleves af moren selv som en negativ begivenhed. Unge mødre følger således ikke den samfundsmæssige norm for det gode forældreskab, eller gør det snarere ikke i den tidsmæssigt, forventede rækkefølge.

De kan opleve social marginalisering og stigmatisering fx i form af at blive eller være opmærksom på det normbrud, som deres graviditet omfatter og den uønskede opmærksomhed det afleder.

Henriks mor beskriver i interviewuddraget ovenfor, hvordan hun som gravid oplever egne møder med tilfældigt fremmede, og hvordan hun aflæser blikke fra dem, når hendes kæreste og hun er handlende i midtbyen. Hun oplever, at det er stirrende blikke, hun sendes af ukendte fremmede, og som skaber særlige oplevelser ("det blev ikke taget godt imod") og følelser hos hende (se fx også Vitus (2015) studie af en anden gruppe unge, der er i socialpædagogiske tilbud. Her er et lignende fund om, hvordan de gennem andres dårlige blikkes oplever udsathed).

Det at være unge forældre former også hvilket tilbud om daginstitution, som Henrik kommer til at gå i. Forældrene får allerede ved kontakt med sundhedsvæsenet under graviditeten oplyst, at der er et tilbud særligt for unge mødre. Henriks mor fortæller, hvordan Henrik og de bliver en del af vuggestuen og lægger især vægt på de sociale, relationelle og hjemlige elementer: At Henrik er meget tryk ved voksne og bliver venner med de andre børn, at det i forhold til hende, selv da barslen ophører, "har gjort mig mere tryk at skulle aflevere ham". I forhold til hendes tættere og hyppigere kontakt med pædagogerne, siger hun følgende:

"Interviewer: Nu vender jeg lidt tilbage til pædagogerne og vuggestuen. Altså, nu nævnte du at, det kunne være lidt svært, at svigermor og svigerfar kom med det, de tænkte var gode råd. Hvordan i forhold til pædagogerne? Hvordan har det været oplevet, at skulle have dem så tæt på så tidligt så at sige?"

Henriks mor: De er kommet med gode råd på en lidt anden måde. Det er sådan, at hvis de har kunnet se, at der har noget, der ikke har kunne fungeret, så har de spurgt ind til det, og så har de spurgt hvordan, vi sådan tackler det, og så har vi jo så på en eller anden måde fået spurgt 'hvordan tænker I?'. Det har ikke bare været sådan en 'Jamen jeg kan se, Henrik han er lidt ked af det i dag. Har I for resten prøvet at give ham appelsiner til morgenmad?'. Så det har været sådan en lidt anden tilgang, de har haft til det, fordi de har set ham noget mere alene. De har også set ham sammen med mig og far, men vi har haft sådan nogle møder, hvor vi sådan, 'Jamen er der noget, I kunne tænke jer at spørge om, fordi vi kan se, det fungerer jo sådan set. Har I noget, som I godt kunne tænke jer at drøfte?' Og sådan er det jo ikke på samme måde med familie. Der sætter man sig jo ikke ned og siger 'Nå, mor og far. Hvordan går det så med Henrik? Er der noget, I har brug for?' Det er jo ikke lige helt den samme måde, man gør det på".

Moren lægger vægt på de sociale dimensioner i kontakten med vuggestuen ikke kun for dem som forældre og hende som mor. Hun finder også, at det har betydet, Henrik tidligt er blevet tryk og hjemvant ved vuggestuens omgivelser, lyde og mennesker, og at det gør en forskel for hans samspil med andre børn og deres forældre. Hun siger følgende:

”Han har en rigtig god ven nede i vuggestuen, og hvis det er de to - de (red. pædagoger) finder på et eller andet specielt her, når det er dårligt vejr. Så får de lov til at (), så går de ud på gangen, hvor de så kan lukke af. Sådan, så de er i et afgrænset område, og så de to, de får bare lov til at rende og råbe og skringe og hoppe og danse, og så, når det er, de synes, at nu er der gået 10 minutter, et kvarter eller sådan noget, nu har de vist brændt lidt krudt af, jamen så kommer de med ind på stuen igen og kan få lov til at lege med biler. Så det er de også rigtig, rigtig gode til, at han ligesom får lov til at lege selv.

Interviewer: Og når han leger selv, hvad for nogle bedste venner har han i vuggestuen? Du sagde, nu han begyndt at lege med()

Moren: Jamen han har en dreng. Hans bedste ven er Elliott. Og de to de er bare som pot og pande. Og Elliott ved også godt, hvem jeg er. Så når det er, jeg kommer og henter Henrik, så ”det er Henriks mor”.

Interviewer: Ja

Moren: Og jeg tror, at det er omvendt, at når Elliott han bliver hentet tidligt, så ved Henrik også godt, hvem Elliott's mor er”.

Moren fortæller også, at ud over familien har vuggestuen været det primære netværk for hende, da hun ikke selv har så stor en venskabs- og omgangskreds. Hun ønsker for Henrik, at han får venner og kammerater og ser vuggestuen som en mulighed for det.

Det ambivalente i at modtage et tilbud, hvor en underretning er en forudsætning

I forhold til at blive en del af netop det tilbud for unge mødre i daginstitutionen omfatter det samtidig for Henriks forældre ambivalente erfaringer i deres første møder med offentlige institutioner under graviditeten. Dette afspejler set i et bredere perspektiv, hvordan forældre har meget forskellige livsbetingelser, som selv, allerede inden barnet er kommet til verden, former deres møder med det omgivende samfund. Herunder deres kontakt med offentlige institutioner, og som har betydning for den kontakt, som de har med professionelle og for de samarbejder, som de har med dem. Moren fortæller følgende:

”Interviewer: Nu nævnte du også underretning for eksempel. Eller man er bange for, hvad kommer der til kommunen? Er det noget som far og du har haft inde i

overvejelser, da I drøftede tilbuddet, inden du havde haft lejlighed til at tale med dem?

Moren til Henrik: Ja, vi sad sammen med min sundhedsplejerske, hvor hun så talte om det. Hvor jeg var sådan lidt ØHM?() Fordi de jo skulle have det at vide oppe på kommunen. Og man skal lave en underretning for, at man kan få lov at komme med. Det er lidt underligt system, de har. Men det er simpelthen tilmelding, det er, at man laver en underretning. Hvor hun jo overbeviste mig om, at det ikke er fordi, vi er i risiko for at være dårlige forældre end nogen på 36, der får deres første barn. Eller får deres fjerde barn. Det er kun hjælp. For selvfølgelig får kommunen det at vide, men de kan ikke fjerne barnet på baggrund af det, som der sker i vuggestuen, eller det som de siger, eller () Altså, det er nogle helt andre ting, der skal til. Men jo vi havde den samtale. Jeg var sådan lidt 'Øh hvor meget skal kommunen have at vide, og hvad for en betydning har det som os som forældre?' Er det sådan, at der pludselig tropper en social op. Og så siger 'Du er en dårlig mor. Det kan du ikke finde ud af. Nu tager vi Henrik'. Så jo, det var vi da selvfølgelig bekymrede om. Også når de skulle hjem og så se vores lejlighed, sådan er den børnesikker, eller hvad man kan sige, ikke. Men det var slet ikke på den måde, at det blev præsenteret på, og vi blev også (). Altså, jeg ville rigtig gerne starte i det, hvor at far han var sådan, 'Jamen det bestemmer du selv'.

Interviewer: Kan du måske huske, hvad der stod i den underretning så?

Moren: Nej, det kan jeg ikke.

Interviewer: Nej

Moren: Det var en meget, meget øh. Der stod jo faktisk ingenting andet end, at jeg bare gerne ville være med i projektet. Men jeg synes, det er et lidt dårligt system, at de har at fortælle en ung mor, at for du skal være med i det her projekt, så skal vi lave en underretning til kommunen. Så NEJ hvor FEDT. Okay så. Der skulle man måske bruge et andet ord. Sådan tilmeldingsblanket ville måske være lidt mere neutralt.

Interviewer: Så hvordan kunne det være, at du alligevel tænkte 'Nå, men selvom de skal lave en underretning, så vil jeg gerne være en del af det projekt? Var det den måde sundhedsplejersken og pædagogerne kunne præsentere det på, eller var det ()

Moren: *Ja, hvis der er nogle, der siger nu 'Jeg laver en underretning til kommunen', så vil jeg også sige 'Nej jeg tror lige, du stopper en halv'. Men det var simpelthen fordi, at hun sagde, det er simpelthen den eneste måde at tilmelde dig på, og det har ikke noget som helst at gøre med, hvordan du er som menneske, eller hvordan du er som mor. For det er jo ikke noget, man kan vurdere. Altså, jeg er jo

velfungerende. Som regel, når det er, der kommer en underretning, så får man det jo ikke at vide som forælder. Så det lige pludselig, så er der jo en, der tropper op og siger, 'Du er mistænkt for ikke at passe dit barn ordentlig' eller slå, eller hvad man nu kan komme ud for. Eller hvis man er alkoholiker, der er kommer en underretning fra skolen til kommunen. Det er jo ikke noget, man får at vide, inden det sker. Det er jo noget du får at vide, når de allerede har oprettet en sag, så vidt jeg har forstået. Så det, at hun sagde, jeg bliver nødt til at lave en underretning () Eller en indberetning. En underretning inden at du kan blive medlem. Der fik vi jo mulighed for at spørge ind til 'Jamen hvordan kan det være, at det hedder det, og hvorfor () Hvad kommer der til at stå og' () Og der var hun jo bare sådan, 'Jamen, det er simpelthen bare formelt. Det er den eneste måde, vi kan tilmelde dig på, fordi der ikke er lavet en blanket til det'. Og så var det jo okay. Amen, så længe det ikke betyder, at Henrik han er i risiko for at blive taget fra, og jeg ikke bliver vurderet fra top til tå af en eller anden kommunalarbejder, som ikke mener, at jeg gør det samme, som hun gjorde ved sine børn, og det så ikke er godt nok, så er det fint".

Af ovenstående interview uddrag kan ses, hvordan Henriks forældre allerede under graviditeten stilles overfor at forholde sig til tilbud, der er særligt målrettet unge mødre. Moren er opmærksom på, at de som unge forældre kan blive set som afvigere eller blive vurderet som mangelfulde. De forhandler her om at være 'gode nok forældre' allerede fra en tidlig start, før barnet er kommet til verden. Det sker igennem de spørgsmål, de stiller til sundhedsplejen om, og hvordan de forstår hendes svar som, at de stadig er 'en god- forældre/mor', selv hvis de tager imod tilbuddet. Samtidig ses hvordan den professionelle, her sundhedsplejersken, sådan som moren oplever det, formidler underretningen som en ren og skær 'formalitet'. Kommunen overfor sundhedsplejen og dagtilbud bliver på sin vis modstillet, selvom de egentlig er en del af samme system. Moren vender i det rum fortællingen til at konstruere en positiv identitet, 'jeg er jo velfungerende', og at tale i negationer om tilbuddet og den medfølgende underretning ikke omfatter af risici for dem, såsom at blive kontrolleret, mistænkt eller blive vurderet 'fra top til tå'.

Moren fortæller om vuggestuens brug af Topi test³⁸. Heraf ses, at Henriks foræl-

38 TOPI referer til 'Tidlig opsporing og indsats' som er en test, som er del af programmet Hjernen og Hjertet, som Rambøll står for udbredelsen af (Rambøll, 2021) og som er udviklet af Jill Mehlbye og udgives af Socialstyrelsen (KORA og Mehlbye, 2015). TOPI er en test af barnets trivsel, hvor alle børn skal vurderes af personalet der har daglig kontakt med barnet to – tre gange årligt. Her skal personalet ud fra en række spørgsmål angive deres vurdering af barnets trivsel ud fra fire trivselsområder, hvor det ender ud i en vurdering om barnet er i trivsel (grøn), om barnets trivsel vække undring (gul) eller at barnets trivsel giver anledning til bekymring (rød). Hvis vurderingen giver anledning til undren eller bekymring igangsættes indsatser i forhold til det enkelte barn.

dres forhandlinger også sker i deres dialog med pædagoger om forældrerollen, og når moren lægger vægt på Henrik trives og udvikler sig som andre børn. Hun fortæller følgende:

” Den første Topi-test Henrik havde. Han har haft og har stadig et meget stort temperament. Hvor han har det fra, det tør jeg ikke at sige. Det er igen det der med, hvis det er, han ikke er blevet forberedt på noget, så er han blevet vred, og han er blevet meget ked af det, og har været meget udadreagerende. Han har ikke slået nogle af de andre børn, han slår sig selv, og så legetøj. Så der har de jo. Der var han jo så gul, den første Topi-test han var i, fordi han var så udadreagerende. Hvor de så spurgte `hvad gør I derhjemme for at undgå det`, og `hvad kunne vi gøre anderledes`, og `hvad gjorde de`, som de så kunne tage med. Og så gik der jo ikke så lang tid, så kom Corona. Og vi var hjemme i 4 uger mig og Henrik i marts - april måned. Hvor at han udviklede sit sprog helt enormt meget. Sådan lige pludseligt fordi vi bare talte så meget sammen. Der var jo mere tid til sådan noget ene-hånd ”Nå, men det er en kop” og ”Nu skal vi ud og gå en tur, så kan vi se, der er en sommerfugl, og der er en bil, den er blå”. Så det var, at han kom tilbage igen, der havde han jo pludselig fået et sprog. Og det har jo så bare kørt derudaf lige siden da. Så den anden Topi-test, som de lavede her sidste år i efteråret. Der var de jo meget, meget positive, og der var han jo meget trivelig dernede og var begyndt at få nogle rigtig gode kammeratskaber og talte rigtig meget, og var blevet god til at fortælle, hvad han gerne ville. Så på det år der ligesom gik der, der er han simpelt-hen bare(). Han er blevet så stor lige pludselig, og begyndt at ville nogle ting selv med at tage tøj på, tage tøj af og begynder også at få mere sin egen mening, men det skal de jo også”.

Test som Topi giver på den ene side professionelle og forældre en øget formel status for at bruge magtfulde definitioner af, `hvad det normale barn gør`, og på den anden side et fælles udgangspunkt at se Henrik og deres egne roller ud fra. De former for test fremstår ofte som neutrale aktiviteter og processer til at frembringe viden om børn og giver forældre indtryk af at være mere objektiv viden. Men de afspejler imidlertid politiske interesser (her tidlig indsats og opsporing), kulturelle værdier og normer og institutionelle rationaler (Buus, 2020). De er som anden viden baseret på sociale kategorier, der bidrager til at forme opfattelser af barnet.

Forældrearrangementer og forældres arbejdsliv

Henriks mor fortæller om, at hun ud over at være en del af tilbuddet til unge mødre også er medlem i forældrebestyrelsen. Forældrearrangementer har de ikke helt samme mulighed for at deltage i som i starten. Herom siger hun:

”Moren: Den første sommerfest og den første julefrokost der var både mig og far med. Men efterfølgende der er jeg jo begyndt på arbejde, og far han har ikke kunne få fri (red. kører lastbil). Og han skal jo tage en helt fridag.

Interviewer: Hvordan er der bedsteforældre? Kan de deltage i sådan noget der, eller er det *

Moren: Ja, farfar han var med til sommerfesten. Men farmor hun kunne ikke til (). Der var ikke nogen, der kunne det første år, hvor der var juleafslutning. Så det var bare mig og far. Men det er mest ikke så meget det der med at klippe klistre og sidde stille og sådan noget. Det gider han (red. Henrik) ikke rigtigt”.

At bedsteforældre og forældre er forhindret af erhverv og uddannelse i at deltage i forældre arrangementer betyder ikke, at de ikke involverer sig i vuggestuen og dens fællesskaber for børn og deres familier. Moren fortæller ud over hendes bestyrelsesarbejde, at faren et par gange har hentet Henrik i vuggestuen i hans lastbil. Hun siger herom:

”Interviewer: Og hvad er han sådan optaget af? Er det traktorer og maskiner og togbaner og ()

Moren: Ja, det er det. Alt der er stort og siger brum.

Interviewer: Okay (latter). Er det også noget, som han deler med far?

Moren: Åh ja (latter). Åh ja, det er det. Hans første ord, det var traktor... Og så nogle gange så er han også blevet hentet nede i vuggestuen i lastbilen, og han bliver jo bare tårnhøj. Han er så stolt af sig selv, når det er, at far han kommer og henter ham i lastbil. Jeg tror nok, det har været en håndfuld gange. Så det er ikke fordi, det er hver dag. Men det er jo også spændende for de andre børn, når der kommer sådan en stor lastbil. Og så har Far en kammerat, som har en kæmpe stor gård. Og der har han traktorer, og han har () Jeg tror, han har 3 traktorer. Og han har en masse forskellige biler, og han har et savværk og en gravemaskine. Så der har Henrik også været med nede og køre i traktorer og gravemaskine.

Interviewer: Ja så bliver der tegnet og fortalt bagefter eller hvordan?

Moren: Lige præcis. Hold nu op og vi altså taler om far hver morgen. At nu er far, han er på arbejde. Og han er sikkert ude og køre i lastbil... Han kender så samtlige begreber, at det er en dumper, og det en gummiged, og det er en gravemaskine. Det her, det er en lastbil, og det her det er en trækker og (). Det er far, der har lært

ham det... Og så Henrik, han er begyndt at rette mig, hvis det er jeg kommer til at sige, det er en gravemaskine, og det faktisk er en gummiged. 'Nej nå ja undskyld det er selvfølgelig en gummiged. Det burde jeg jo vide. Det kan jeg godt se'. Og han retter også pædagogerne nede i vuggestuen.

Interviewer: Ja, det er klart. Lige sådan få begreberne på plads. Det er da også forvirrende, hvis voksne går og kalder ting noget, som de ikke er (latter).

Moren: Ja. Helt ærligt altså. Nu må de jo lige se at komme ind i kampen ikke?"

Ofte følger forældre arrangementer institutionelle hensyn til personale ressourcer om at følge en bestemt skabelon for indhold og foregå på bestemte tidspunkter. Farens arbejde som lastbilchauffør og morens praktik giver imidlertid ikke de store muligheder for at deltage i forældrearrangementer, der ligger i deres arbejdstid. I en sidebemærkning nævner moren også, at det, der foregik til juleafslutningen det første år, de var med, ikke rigtig optager Henrik. Klippe og klistre falder ikke indenfor det, Henrik er optaget af i deres hverdag og deres livsverden. Hvis temaet om jul ud over klippe klistre fx havde omfattet noget om maskiner - traktorer, dumpere, gravemaskiner og trækkere osv. kunne det måske have forekommet mere relaterbart for dem.

Opsamlende

I dette kapitel er analyseret, hvordan forældrene oplever det, der foregår i og omkring skolen og daginstitutionen, når det kommer til børns fællesskaber. Der pågår i relationer mellem hjem, skole og/ daginstitution forhandlinger om børnenes muligheder for at indgå i fællesskaber, og hvad der er af barrierer, for de kan det. Dette gælder både for en familie med flygtningebaggrund og deres børn i forhold til sprogtilegnelse af dansk og for forældrene til Karl, der bl.a. bruger bandeord, når han bliver presset i de rammer, han er i. Forældrene, der har flygtningebaggrund, forhandler med modtageklassen om, hvornår Ruben kan starte i folkeskoleklasse, som faren ser som afgørende for at blive en del af et bredere fællesskab og at tilegne sig dansk. Mens Karls forældre forhandler om, hvordan han efter udelukkelse fra frikvarterne kan blive en del af dem igen. Af forældrenes fortællinger kan også ses, at børns fællesskaber kan ses, som noget der er under indflydelse af voksnes styring og prioriteringer og indbyrdes mellem børn opdelt i grupper (fx drengegrupper). Dette afspejler nogle af de magtdynamikker, der foregår i fællesskaber, og som noget der er bevægeligt og hierarkisk. Børns fællesskaber er således ikke en homogen størrelse.

I interviews med forældrene fremkommer også relationer mellem skole/daginstitution, hjem og lokalsamfund. Forældrene som relativt nytilkomne flygtninge til

Danmark tillægger det betydning, at de er kommet til at bo i et lille og nært lokalsamfund og har fået et særligt naboskab med en lokal borger, som indgår i samarbejder med skolen. Mens moren til Lukas fortæller om at være flyttet fra hovedstadsområdet til landet for af hensyn til ham, at ville være en del af et lille og nært miljø. Men at de har fundet det vanskeligt som familie for både voksne såvel som børn at blive en del af lokale fællesskaber. Samtidig oplever de, hvordan det er at være forældre til et barn, der i den nye børnehave og siden skole bliver problemgjort. Dette omfatter forskellige kontaktforsøg til skole og børnehave om, hvordan han bedre kan blive en del af fællesskaber, og også forsøg på selv om at etablere legeaftaler og indgå i det lokale idrætsliv (jf. også Tæt beskrivelse: Gaming og drengegruppen i Magnus klasse). Endelig er der moren til Henrik i vuggestue, som fortæller om, hvordan det er at være blevet ung mor, og de fremmedgørende blikke, som hun oplever i lokalsamfundet. Ud over familien har vuggestuen været det primære netværk for hende, og hun ser vuggestuen som hjemlig for både Henrik og hende.

Samspil mellem forældre om børnefællesskaber

I dette sidste afsnit af rapportens første del afsluttes med at belyse en tematik, der er fremkommet på tværs af interviews med forældre. Det er, hvordan forældre oplever kontakt og samspil med de andre forældre.

Der er kulturelt etablerede forståelser og forventninger til forældreskab. Skolen, daginstitutionen og ekspertsystemer har betydning for forældrerollen i dag (se også Lee et. al, 2014). Der er i policy dagsordner for skole og daginstitution også kommet et fokus på 'forældres samarbejde'. Det vil sige forældres indbyrdes samarbejde om at styrke børns og egne fællesskaber og relationer, og dermed ses de som aktører i institutionelle dagsordner. Det er ikke et mål alene i sig selv, at forældre skal danne fællesskaber og relationer med hinanden, de forventes også at bidrage til at løse problemstillinger derigennem. Her forventes forældre at støtte børnenes relationer og fællesskaber, og bidrage til at skabe inkluderende miljøer.

Den sociale organisering i skoler og daginstitutioner af forældre arrangementer afspejler samtidig ofte et bestemt ressourcensyn, der kan risikere at forstærke forestillinger om hvilke forældre, der er 'ressourcestærke', og hvilke der ikke er. Når der bliver lagt vægt på, at forældre skal stille sig samarbejdsorienteret ikke kun i forhold til skole og daginstitutionen - men også de andre forældre - bliver det desto vigtigere, hvilke former for samarbejde, deltagelse og inddragelse der bliver lagt op til. Der er ikke en automatisk sammenhæng mellem forældre engagement

og et mere socialt inkluderende miljø. I interviews moren til Sandra³⁹ fortæller hun bl.a. om, der i hendes børns skole indføres 'hilseuge', hvor alle – lærere, pædagoger og især forældre indbyrdes – forventes at hilse på hinanden. Forælderen fortæller således følgende om hilseugen:

" Og de har også haft sådan et tema, der var hilse-uge eller noget i den stil, ikke? For at gøre folk bevidste om, at selvfølgelig siger man lige 'Hej og godmorgen', og man kigger lige folk i øjnene, når man møder hinanden. Og så er der selvfølgelig, nu er vi jo tilflyttere hertil så, så mange kender vi jo ikke lige. Men der er der da nogle i form af, når børnene har legeaftaler og alle de der ting, og så får man lige, du ved, en lille sludder for en sladder ikke? Bare lige 'Hvordan går det så?', og 'Nå ja, vi var også til svømning i onsdags' og bum -bum-bum og altså nogle af de ting der ikke?

Interviewer: Så der er ikke nogle I undgår, eller ikke hilser på eller noget andet? Helst ikke snakker med af de andre forældre?

Moren: Nej, det er der ikke. Der er da nogle, jeg bryder mig mindre om end andre, men sådan er livet jo, og sådan vil det altid være. Og der er også nogle, som jeg ikke forstår deres måde at have børn på. Ligeså vel som de måske ikke forstår min. Men jeg hilser på alle, og jeg opfører mig pænt overfor alle."

Et ideal og praksis om at forældre bør deltage mere engageret i samarbejde forældrene imellem kan skabe dilemmaer og synliggøre deres forskellige muligheder for deltagelse (Højholt, Røn & Stanek, 2011). I rammesætningen af det sociale liv mellem forældre tildeles de med hilseugen en bestemt position, hvorfra de kan handle. Sandras mor bestræber sig på at hilse, fordi det associeres med at 'opføre sig pænt', samtidig med at hun indskyder, der er nogle forældre, som hun foretrækker tættere kontakt med end andre. I forhold til det sidste ses afspejlet, at der ofte er forskelle mellem forældre i perspektiver og positioner i spørgsmål om, hvordan man gør en god forældre, hvad der er vigtigt for børn, og hvad de bør opdrages til.

Hvis der i skoler og daginstitutioners rammesætninger ved et fokus på forældres indbyrdes samarbejde og fællesskaber er meget fokus på at skabe konsensus, fortaber en opmærksomhed sig på, at der er forskelle forældre imellem, som der er brug for at tage i betragtning. Når der er indsatser, som er rettet mod, at inkludere alle forældre i de måder skolen og daginstitutioner er socialt organiseret i de daglige rammer, og der bliver lagt vægt på forældre engagere sig i dette, kan det ikke

³⁹ Jf. rapportens afsnit: Familier der lever i økonomisk knaphed for øvrig analyse af interview med Sandras mor.

kun inkluderer, men også øge ulighed og hierarki forældrene imellem (Crozier & Reay, 2005; Kousholt & Berliner, 2013).

Om at stå i marginen af forældrefællesskaber fortæller moren til Johan på følgende spørgsmål fra interviewer⁴⁰:

”Interviewer: Ja, er det fordi, der ikke tradition for, at forældrene mødes sådan hinanden i mellem? Eller er det ()

Moren: Mhm [tonation som ofte bruges ved nej]

Interviewer: Kan man som forældre også se der også forskel på, om man ligesom bliver inviteret med, eller ikke bliver inviteret med?

Moren: Ja, det er der. Det vil jeg indrømme. Det er der. Forældre er desværre MEGET, meget, meget, meget, slemme til at stigmatisere andre forældre. Fordi jeg er alene mor med 4 børn, så er jeg en TØJTE, og jeg er løs på tråden, og jeg kan ikke finde ud af RET mange ting, og det skal ligesom afspejles i de venskaber, jeg har med andre forældre. Jeg ved ikke om, du kan følge, hvad jeg mener?

Interviewer: Jo, det kan jeg da – kan du fortælle om et eksempel på det?

Moren: Men, altså det er ikke lige min søns kammerats far, jeg lige skal ringe til og spørge om han kan komme og sætte en lampe op for mig, fordi så kunne det godt være, at der ville være nogen, der ville få travlt med at gå og snakke om, det også bare fordi og så videre og så videre, ik? På den måde, ik? Men igen det er meget forskelligt. Det er rigtig meget forskelligt, fordi det afhænger rigtig meget af klasseudviklingen børnene i mellem og forældrene i mellem generelt”

Skolen og daginstitutioner sætter rammer for forældres kontakt og relationer med hinanden. Samtidig foregår der meget andet udenfor de to arenaer, som professionelle i skolen og daginstitutionen ikke nødvendigvis får indsigt i. Johans mor har en opmærksomhed på sociale kategorier, som hun antager andre har om hende, og som er af betydning for hvordan, hun - både indenfor og udenfor skolekonteksten - forholder sig til andre forældre. Forældre kan være en del af in- og eksklusionsprocesser på vidt forskellige måder. Selvom professionelle og forældre ofte forstår hinanden gennem kategoriseringer, kan vi ikke forstå det, som Johans mor fortæller som udtryk for eksempelvis bestemte type af forældre. Det er medtaget her, for at give et indblik i at lægge op til forældres øgede kontakt og udvekslinger både kan bidrage til, hvordan der kan arbejdes med konflikter i en forældre- og børnegruppe, men det kan også forstærke dem.

⁴⁰ Jf. rapportens afsnit: Tæt beskrivelse: Johans mor, der ønsker mindst mulig kontakt med kommunen.

Flere af de interviewede forældre involverer sig som fx trivsel/ kontakt forældre i at bidrage til skolens og daginstitutionens fællesskaber, som de ser af betydning for barnets sociale liv eller for at forsøge at fremme barnets mulighed for at få et sådan liv med andre børn fra deres skole eller daginstitution. Hvordan forældrene møder og inddrager hinanden på har betydning for de miljøer, der skabes omkring børnene. Fx ved konflikter mellem børnene ses eksempler på forældrene tager kontakt til hinanden.

Forældre arrangementer og de måder, der bliver lagt op til, at forældre involverer sig i at styrke børns fællesskaber, beror ofte på et bestemt ressourcensyn. For forældre med fx nattearbejde, lange transport- og arbejdstider, hvor de afleverer børn tidligt og henter dem sent, er det ikke altid nemt at opfylde dette indenfor idealerne. Herom siger moren til Signe:

” Men ellers nej, så snakker jeg ikke rigtigt med de andre (red. end barnets bedste ven), fordi det er jo rigtig meget med det her med, at jeg afleverer på et tidspunkt, hvor der ikke er nogle andre forældre. Og førhen har det jo også været sådan noget med, at jeg hentede, da der ikke var nogle andre forældre. Så nej, jeg har aldrig haft den her forældre kontakt, og har den ikke rigtigt, fordi jeg kommer på et tidspunkt, hvor der ikke rigtigt er forældre”

Dog er der også forældre, som tager emner op til skole og daginstitutioners arrangementer eller hinanden imellem, og det kan give incitament til at bistå hinanden med at deltage i fx sociale arrangementer og skabe et mere inkluderende miljø hhv. for de forældre, der ikke kan deltage ellers og for børnene indbyrdes. Herom fortæller moren til Sandra, hvordan hun genfortolker legeaftaler til at være en tur, der foregår udenfor hjemmet og med kortere tidsinterval:

Moren: Ja, hun efterspørger meget legeaftaler, men det er jo så også fordi den store jo er ude til legeaftaler. Hun vil også gerne have nogle hjem og lege, ud og lege og alle de her ting. Og det er vi så begyndt på nu. Hun har haft en veninde hjemme og lege. Det gik SU-PER godt og så andre gange har vi inviteret venner med ud på gåtur, hvis vi har skulle ned og fodre ænder, så fordi det kan være svært for mig og rumme og have fire børn alene, når far ikke er her, og så har jeg nattevagtsuge og alt det her og så have legeaftaler. Så har vi taget brød med og fodret ænderne i stedet for, fordi så har jeg bare lige børnene i en times tid, og så kan jeg jo køre dem hjem igen.”

Sandras mor fortæller også om, hvordan hun til de andre forældre har fortalt, at hun grundet nattearbejde kan have legeaftaler med hjemme hver anden uge, men ikke i den uge hun har nattearbejde;

Interviewer: Hvordan fornemmer du det? Fordi du siger også det der med, at det kan være meget alene at have en helt masse børn til legeaftale. Gør de andre det meget? Altså andre forældre der har færre børn, tænker du eller?

Moren: Det ved jeg ikke. Jeg ved ikke nødvendigvis, om det er fordi de har færre børn, men jeg tror, de har flere legeaftaler. Nogle af dem i hvert fald. Men jeg har meldt ud også i forældregruppen, at de må meget gerne lege med Sandras søster også i min arbejdsuge. Jeg kan bare ikke rumme at have dem hjemme, fordi mit overskud ikke er der. Så hvis de kan tage i den uge, hun kommer ud, så kan vi godt tage legeaftaler hjem i min fri-uge, ikke?

Interviewer: Ja. Det lyder til, at du er meget åben omkring det så over for de andre forældre?

Moren: Ja ja. Ja ja, det meldte jeg ud på et personalemøde. Fordi at jeg har jo tre børn, og hvis Sandra vil lege med nogle og hendes søster vil lege med nogle, og jeg har måske kun sovet 2,5 time, fordi det er weekend, eller hvad fanden ved jeg. Man er jo fuldstændig skeløjet til sidst, ikke.

Interviewer: Ja det kan jeg sagtens forestille mig. Og det kunne man sagtens fortælle i den forældregruppe, I har?

Moren: Det gjorde jeg i hvert fald. Og så tænkte jeg lidt, 'Jamen så må de jo tænke, hvad de vil tænke'. Altså det vil jeg hellere melde ud, end hver gang bare at sige nej uden at begrunde det og så lægge kortene på bordet. Så må de jo kunne forstå det eller lade være".

Fremfor idealer om at forældre til børn i skole og daginstitution skal bidrage på de samme måder, kan der spørges, hvordan familiers forskellige levevilkår og levemåder kan medtænkes. Helt konkret kan det fx bestå af, hvis skolen og daginstitutionen opfordrer forældre til eksempelvis at lave legeaftale, at det sker på måder, der ikke forfordeler familier og børn med en bestemt levemåde over andre. Det kan også omfatte at give forskellige eksempler på, hvad en legeaftale kan bestå af eller alternativer dertil.

Delkonklusion for første del

I den første del af rapporten er belyst de muligheder og barrierer, som forældre oplever, der er i deres konkrete møde med skole eller daginstitution og andre institutionelle arenaer. Dette er især belyst i forhold til forældres oplevelser af mødeformer og daglige udvekslinger med professionelle og institutioner om, hvordan børnene har det, og når kontakten med hinanden om det er svær at opretholde. Dette er belyst igennem forskellige tematikker, som kan fungerer som棱smer til at forstå, hvor mangeartede relationer til skole/ og daginstitution, som forældrene dagligt skal forhandle, samordne og navigere i for børnene og dem selv. Når de daglige selvfølgeliggørelser af hvilke former for relationer og grænsedragninger, der skal være mellem skole, hjem og/daginstitution bliver udfordret, opstår der en vis tumult. Set fra forældre perspektiver gør de et større antal kontaktforsøg til skole og daginstitution, og de oplever, at det giver varierende udfald. I de fortællinger er der forældre og børn, som "slår sig" på de institutionelle rammer, de er i.

De relationelle aspekter i tillidsdimensionerne træder frem, som både noget der for forældrene skaber muligheder og barrierer for de videre samarbejder. Det vil sige de interaktionelle, interpersonelle og relationelle aspekter af, hvordan noget nogle siger, hvad der bliver sagt og til hvem. I det ses, at tillid er noget, der skabes i og er påvirkede af, hvordan forældrene oplever relationer mellem skole, hjem og/daginstitution og til det helt nære om, hvad det betyder for, hvilke de indgår i samarbejder og kontakt med, og hvilke de prøver at undgå kontakt med. I glimt er der professionelle i skolens og daginstitutionens institutionelle rammer, som de oplever sig hjulpet af, omvendt er der også en del beskrivelser af de mange og skiftende professionelle, der er inde over familiernes liv.

Det er for forældrene fx trættende og udmattende til nye professionelle at skulle genfortælle "barnets historie". For flere af forældrene er historierne svære og smertelige at genbesøge, fordi de handler om oplevelser af at have et barn, der "står udenfor" og "skiller sig ud". Paradoksalt nok produceres afmagtsfølelser hos forældre, når de skal til møder med professionelle (især hvis der er mange, skiftende deltagere, og de er hyppige). Omvendt opstår det også, når de professionelle ikke er til at komme i kontakt, eller forældre ganske enkelt ikke helt ved, hvordan de skal gribe denne kontakt an. Forældrene oplever samtidig, at de skal stille sig kontaktbare for skole og daginstitution, og når der fx kommer telefonopkald derfra, går et sætning igen hos flere af forældrene "Åhh, nej - hvad nu?". Denne form for respons viser, at forældrene er i en form for konstant alarmberedskab i relation til deres barns andre arenaer end hjemmet.

Trivsel kan forstås som et socialt fænomen, som både forældre, professionelle og børnene selv er meningsskabende og fortolkende omkring. De sociale horisonter og landskaber, som de involverede indtager og indgår i, er komplekse. Når der er noget, som er svært, bliver ofte forælderen, barnet eller en bestemt situation eller personer set som udløsende. Trivsel skabes imidlertid kontekstuel mellem mennesker. Det handler for forældrene ikke kun om at børnene har det godt, men også om hvorvidt de oplever at kunne påvirke de rammer, situationer og omstændigheder som børnene og de er i. Når der er noget, der er svært, omkring et barn, er der altid flere forskellige involverede; både de professionelle og forældre der begynder at se bekymringstegn til egentlig krise og ikke altid i den rækkefølge. Der kan også være andre involveret som fx en nabo, en frivillig eller bedsteforældre eller andre professionelle fra andre institutionelle arenaer.

Skoler og institutioner har en række institutionelle konstruktioner og normer for, hvordan det 'normale' barn er: et selvkørende, glad og afstemt barn. Herover for taler flere forældre frem, at de har et "meget følsomt barn". De tegn, der er fra børn såsom: gråd, sproglig, kropslig og social ageren, udfordrer normer for, hvad børn gør hvornår og sammen med hvem, hvordan de taler til og med voksne og andre børn. Af forældrene forstås det som, at børnene er pressede - og at de bliver presset ind i rammer, som de ikke befinder sig godt i. En del af forældrene synes at se "tegnene" først; for nogle dukker de senere op i skolen eller institutionen, for andre går der længe inden de "bryder igennem der". Det er først, når det børnene i skoler og daginstitutioner bryder med normer, at forældrene synes at kunne komme i samtale og kontakt med skole og daginstitutioner herom. Omvendt er der også forældre, der beskriver, at de problemstillinger, som gør sig gældende i skolelivet eller børnehaven, ser de ikke derhjemme.

Forældrene fortæller også om børneliv, der ikke modsvarer de kulturelle og institutionelle idealer til, hvordan børn forventes at gøre og have det. Der er forældre, som ser de professionelle som at have en ekspertise af nyttig viden og råd, og omvendt er der også forældre, der får udfordret deres tillid dertil. De sidstnævnte forældre finder, at den sociale afstand mellem skole, hjem og/ daginstitution af, hvordan barnet og rammerne omkring det forstås er (for) stor. Når det sker begynder de at stille spørgsmål set andre steder fra. De forældre, der gør det, risikerer at blive set på som mindre samarbejdsorienteret. Det er forældre og børn, som fx Sandras mor, der skralder, eller Johans mor der føler sig stemplet "som en pisse-dårlig mor", som kan blive forstået som "out of place", og deres handle- og tænke-måder kan blive problematiseret. Imidlertid afspejler det samtidig, hvordan der er institutionelle koder og rytmer, som er så indforståede, at det skaber brud alene at gøre forældreskab på andre måder eller at spørge dertil set fra andre steder end

vanligt. Det er samtidig forældre, der med direkte spørgsmål, insisterer og/ ageren rejser spørgsmål til skolers og daginstitutioners kultur, organiseringer og praksisser, der kunne lede til nye blikke og forståelser af problemstillinger fremfor at fastlåse blikket alene på det enkelte barn og/eller de enkelte forældre. Men som indenfor skolens og daginstitutionens vante organiseringer og sociale liv omvendt forekommer vanskelige for forældre at formidle på måder, der kan omsættes på andre måder, end at de resulterer i at pege tilbage på dem selv i stedet. Der er også forældre, der møder bekymringer fra professionelle om potentielle udfordringer for børnene, og andre forældre der vedholdende forsøger at komme igennem til skole og daginstitution med reelle bekymringer. Det sidste er ikke bekymringer om noget, der potentielt kan udvikle sig svært omkring barnet, men som har gjort det.

Familien udgør en vigtig samfundsmæssig institution, samtidig med at der er store variationer i familieliv og vilkår, forestillinger om familier og forældreskab. Forældre og børn indgår i mange forskellige dynamikker, relationer og institutionelle sammenhænge. Der er også de andre forældre og børn, som forældrene er optaget af, og hvordan deres barn og de kan få en mere legitim plads i fællesskaber og grupperinger. Her er der blandt forældre med forskellige sociale baggrunde og majoritet - minoritets baggrund en orientering mod ikke at skille sig (meget) ud eller skabe brud på kulturelle former og forventninger. Børneliv er ikke bare lys og lystig, den kan også være fyldt med små og store udfordringer, der skal håndteres med andre. Skoler og daginstitutioner omfatter kulturelle forestillinger og socio-emotionelle miljøer, der omfatter krav og normer til, hvad forældre og børn skal gøre og føle. Det træder eksempelvis frem, når forældre gør sig erfaringer med at forsøge at forstå og hjælpe deres barn i svære situationer, der er omgivet af mobning og marginaliserende dynamikker. Fx når Karls udelukkes fra frikvarteret, eller Silas der bliver mødt med kulturelle normer om hvilke lege og venner, han som dreng burde foretrække og langvarige mobbe- og marginaliseringsprocesser. Men der er også andre organiseringer, der tilsyneladende ikke skaber de samme former for marginaliserende dynamikker. Som når Jens i skolen får en kasse med biler med i skolen til at koble ud med, inden han går til frikvarter med de andre, og som har krævet lange forudgående forhandlinger med skolen af forældrene. Eller når forældrene til Magnus "bøjer" husreglerne for skærmtid, da Gaming bliver en vej ind i fællesskaber.

I forældrenes fortællinger går igen, at der ikke er tale om børns fællesskaber som et samlet homogent hele, men om grupper, hierarkier og kønstilte normer. Forældre kan her både opleve andre forældre som stiltiende accepterende af marginaliserende dynamikker. Omvendt kan andre forældre også blive nogle, der tilbyder et perspektivskift, end det skolen har anlagt, eller som der er kontakt med, når

tingene går skævt mellem børnene for at "at lappe dem sammen igen". I de processer beskriver forældrene på forskellig vis dels afmagt, hvor de oplever at stå meget alene, og dels hvordan de på vedholdende og afmattende vis handler på, at forandre vilkårene i daginstitutionen og skolen for deres børn. Forældrene udspændes også mellem at bevare en fortrolighed med deres barn om det, de fortæller om skolens og børnehavens sociale liv og dynamikker, og at overlevere denne viden til professionelle uden at barnet senere oplever sig udleveret af egne forældre, hvis læreren fx bringer det op i hele klassen.

Når forældrene ikke oplever, at der kommer meget viden fra skole eller daginstitution, bliver de desto mere afhængige af, hvad barnet fortæller, eller hvis der er store uoverensstemmelser imellem, hvad professionelle ser og fortæller, og hvad barnet oplever, og der ikke er lydhørhed herfor. I fortællinger om mobning og marginaliserende processer er der ekskluderende gruppedynamikker, som både forsøges reguleret ved regelsæt for børn, som kun synes at forstærke forældres og børns oplevelser af at stå udenfor. Forældrene til Lukas prøver også at bruge den frivillige forening – fx sport- til at skabe kontakt som tilflyttere til et lille lokalsamfund, hvis ideal er omgivet af at være nære og tætte, hvor alle kender hinanden, men hvor præmissen, at være en der ikke er derfra, kan forstærke oplevelsen af ikke at være hjemmehørende. En sportslig og fysisk aktivitet i skolens frikvarterer – såsom fodbold - som ofte associeres med at være inkluderende, oplever forældrene, som det modsatte for de børn, der ikke har den interesse.

Magt kan ikke forstås som entydigt negativt, men som et grundvilkår og som noget der indgår produktivt i sociale relationer. Uanset om de professionelle har det som intention, udgør mødet mellem professionelle og forældre en magtrelation, hvor forældre beretter om betydningen af, de bliver vurderet, om 'de er gode nok forældre'. Det er en dimension ved samarbejdet, som der kan reflekteres mere over, og som ser ud til at forstærkes og fortættes, når børn har det svært i skolen og/ daginstitutionen. Der afholdes en række møder mellem professionelle og forældre, når der er noget omkring barnet, som falder dem svært. Her ses hvordan det ikke kun er professionelle, der giver råd til forældre, men også forældre der forsøger at bringe viden, som de har opsøgt i andre arenaer ind i skole og daginstitutionen, og iagttagelser de selv har gjort dem. Omvendt er der også forældre, som fortæller om møder, som de har fundet følelsesmæssigt tumultariske. Og som de oplever som udfordrende for samarbejdet, fx i forbindelse med underretninger. For nogle forældre fremstår underretninger, som en dør professionelle og de selv prøver at bruge til at "råbe andre instanser op". For andre forældre bliver set som grænseoverskridende og som noget, der rejser grundlæggende tvivl om dem som forældre.

I rapporten er analytiske optiker, hvor samtaler og møder ikke forstås som neutrale, eller som noget der foregår mellem 'ligeværdige' partnere, men at der også under samtaler udspiller sig forhandlinger og kampe om, hvordan forældre, professionelle og barnet skal forstås. Det kan ikke løses med principper om en 'magt-fri' eller 'svær' samtale, i stedet kan medtages refleksioner over, hvordan nogle forældreperspektiver institutionelt oftere og lettere end andre forældre ses som gyldige, mens andre ikke gør. Der sker for meget i de relationer og grænsedragninger til at sige, at det entydigt er skolen og daginstitutionen som udøver magt i forhold til familien eller omvendt. Dette er langt mere vekslende, dynamisk og ind imellem også fastlåst eller trægt. Her forsøger forældre at afkode i forhold til professionelle: Hvad er det, de siger og gør? Hvorfor gør de det? Og hvad var det selv, jeg sagde? Og hvordan kommer noget af den snak mit barn til gode? Hvad gør de egentlig nu? Og hvad gør vi? I forhold til det sidste synes børn, der er i et grænse-land mellem det almenpædagogiske og socialpædagogiske at blive sat i en venteposition. Forældre og professionelle afventer i den tumult der skabes, når børn ikke passer ind i daglige organiseringer og rammer, på hjælpen "oppefra", "udefra" eller fra "ledelse på stedet". Imens de nuværende miljøer og rammer, der er i hverdagen, får mindre opmærksomhed.

Del 2. Professionelles og institutioners kendte og gentænkte mikro-praksisser i forhold til familier og børn

Der bliver i rapportens anden del åbnet op for et afsøgende indblik i, hvordan udvalgte professionelle indenfor skole, daginstitution, det socialfaglige og frivillige felt har gentænkt deres kontakt- og samarbejdsformer med familier, og hvordan de har gen-handlet deres mikro-praksisser i de relationelle felter og spændingsfelter, de arbejder i. Det er professionelle, der arbejder indenfor nævnte felter, som modsvarer nogle af de felter, som de interviewede forældre også beretter om, og som de tillige forsøger at finde deres veje i, uden at det står i et-til-et forhold. Det vil sige, det er andre professionelle end dem, som forældrene specifikt i interviews omtaler i forhold til deres barn, med mindre andet er aftalt med begge parter (jf. rapportens afsnit: Metodisk design). Pointen her er igen at vise det mangefacetterede i forhold til, hvad der skal ageres i. Dette omfatter også at pege på, hvilke dilemmaer, paradokser og barrierer, der også kan være forbundet med de praksisser, som de fortæller om.

Der er professionelle, som i deres daglige arbejde har direkte kontakt med borgere – det kan være fx pædagoger, lærere, socialrådgivere m.fl., og som ofte er offentlig ansatte. I international litteratur bliver de bl.a. kaldt 'street level bureaucrats' (Lipsky, 2010). I dansk kontekst er det oversat til gadeplans bureaukrater og også ind imellem kaldt for 'frontlinje medarbejder' eller 'markarbejder'. Rapporten går her ikke ind i dette fulde teorikompleks og benytter heller ikke selve begreberne som betegnelse for de professionelle, der er interviewet. Men når teoridannelsen og dens begreb alligevel nævnes her, er det, fordi, det kalder på en opmærksomhed. Nemlig hvordan professionelle ofte kommer i et krydspres mellem policy, modsatrettede styringstendenser og institutionelle rationaler og mødet med forældres og børns sociale og mangeartede virkeligheder. Det er professionelle som dagligt har ansigt-til-ansigt interaktioner med mennesker, og som arbejder i komplekse handlerum. Som led i dette bliver de ofte også nødt til at foretage skøn og løbende (gen)opdage, hvad de kan stille op i mødet med social udsathed. Hertil kan knytte sig mangetydige forventninger til deres professionelle roller, og ud fra hvilke hensyn opgaver skal udføres, ligesom at de kan opleve mangel på fx tid, ressourcer. De kan også utilsigtet i de institutionelle netværk, som de er en del af, medvirke til, at de problemer, der søges løst, bliver forværret ved deres indblanding mv.

De interviewede professionelle og deres institutionelle felter

Denne rapport omfatter interviews med 9 professionelle, der alle samarbejder tæt med familier, men fra forskellige institutionelle positioner og funktioner. De professionelle er udvalgt til fokusgruppe interviews, fordi de har erfaringer med at arbejde med familier, hvor der kan være udfordringer i at etablere eller opretholde kontakt til dem. Dette omfatter også, hvordan de har etableret tilgange i og til samarbejdet med forældre, hvor der kan være bekymringer for børns trivsel og udvikling, eller børn har det svært. I interviewene fortæller de både om indsatser, de finder er vellykkede pædagogiske praksisser, men også om problemstillinger, paradokser og udfordringer i relation dertil.

Familiepædagogen⁴¹ fra daginstitutionen Firkløveren arbejder med en tættere kontakt og dialog med forældre i daginstitutioner end, hvad pædagoger i en vuggestue og børnehave almindeligvis gør, men hvor hun stadig indgår i stuens arbejde også. Det er en daginstitution, som har udviklet en sådan praksis, fordi de finder, at en tættere kontakt med familierne kan gøre en forskel for, hvorledes samarbejdet med forældre om børnene forløber. Det er også en del af en tidlig og forebyggende indsats, og som også benytter dele af, hvad der ellers kendes fra en opsporende praksis. For familiepædagogen kommer det til udtryk i form af en praksis som fx omfatter: omsorgsopkald til familier og mundtligt at overbringe institutionens meddelelser, ved fx sygdom i familien at hente barnet hjemme, før barnet har sin første institutionsstart at komme på hjemmebesøg hos familien eller få besøg af familien i institutionen, brug af google translate i kommunikation med fler-sprogede familier. I de følgende analyser omtales hun pædagogen fra Firkløveren.

Pædagogen i daginstitutionen Lindeblomsten er kontaktperson for unge mødre og er samtidig stuepædagog. Hun har denne kontakt til op til 3 unge mødre, hvor der er en tidlig og forebyggende indsats i forhold til barnets opvækstvilkår. Herom siger hun, at moren "støttes i at tage sig af et lille barn og være mor". Flere af mødrene er alene med barnet. Moren kommer i praktik i vuggestuen, hvor pædagogen som kontaktperson arbejder. Her indgår hun i det pædagogiske arbejde omkring

⁴¹ Der er ikke tale om familiepædagogen eller pædagogen med unge mødre i daginstitutioner har samme arbejdsfelt som fx de pædagoger, der arbejder indenfor døgn- og dagbehandling som felt. Familiepædagog bruges også som betegnelse om pædagoger, der arbejder indenfor social – special feltet fx med en intensiv familierettet indsats/observation i døgn- og dagbehandling, fx med nyfødte børn og med fokus på 'forældrekompetencer'. Endelig adskiller det sig også fra eksempler på familiepædagogiske ydelser på det private marked for forældre, der ligger vægt på tilbud af forebyggende karakter, som også fx omfatter hjemmebesøg og telefonopkald. De tilbud på det private marked adskiller sig fra de offentlige tilbud ved at være noget, forældre tilkøber sig og skal have egne midler til det for at kunne gøre det.

børnene, indtil hun går på barsel. I løbet af barslen kommer kontaktpersonen på besøg hos moren, og det har til formål at støtte hende i forælderrollen. Hun vejleder blandt andet mødre om "...tilknytning, samvær og nærvær med et lille barn" og i at få øje på, hvordan barnet har det. Når barslen er slut, starter barnet i vuggestuen, og moren beholder kontakten med kontaktpersonen, som følger op med løbende samtaler. Begge arbejder også med en tættere samarbejds- og kontaktflade til sundhedsplejen, socialforvaltningen, børneforvaltningen og til en vis udstrækning til familiernes egne netværk. Det muliggøres af ministerielle og kommunale puljemidler. I praksis veksler kontaktpersonen mellem et blik ind i familien, men også rundt om familien. Fx hvis der er noget som ikke kan 'løses' indenfor rammerne af familien selv, og hvor der kan være behov for andre sociale og pædagogiske indsatser.

En pædagog fra daginstitutionen Solsikken er stuepædagog. Hun arbejder i en institution, hvor familierne primært kommer fra en mellemindkomst gruppe. I institutionen arbejdede de særligt med Marte Meo⁴² principper og videooptagelse af børns samspil, som en måde at samarbejde med forældre om, hvordan de kan støtte børns trivsel og udvikling, hvis de er bekymret over noget. Pædagogen fortæller forældre kan have "presset hverdag" med at få familie- og arbejdsliv til at gå op, og at de i institutionen ser det som, at de har få børn i socialt udsatte positioner.

I interviewene deltager også to professionelle, som er ledere: Den ene er en daginstitutionsleder fra daginstitutionen Firkløveren, hvor de har familiepædagogen ansat. Firkløveren er beliggende i et område med få socio-økonomisk ressourcer, samt en større andel flersprogede familier, hvor nogle af dem ikke har tidligere daginstitutionskendskab. Som leder af Firkløveren har hun været med til, at udvikle familiepædagogfunktionen, som er del af et udvidet forældresamarbejde i institutionen. Derudover har hun en særlig rolle i forbindelse med bekymringer for børns trivsel og udvikling, hvor det vurderes, at der brug for underretninger til socialforvaltningen, og hun deltager på tværfaglige møder omkring børn, der er bekymring for, hvor hun har en koordinerende funktion ift. at få forskellige indsatser til at spille sammen. Fra Magnoliaskolen har deltaget en afdelingsleder for indskoling på en folkeskole i et socio-økonomisk blandet boligområde for familier og børn. Skolen har også en del børn fra flersprogede familier. Afdelingslederen er ansvarlig for skolens resourcecenter, hvorfra arbejdet med børn, der er brug for

⁴² Marte Meo er en internationalt udbredt videobaseret metode, der er rettet mod relationel og udviklingsrettet kommunikation. Den anvendes indenfor det pædagogiske felt i dansk kontekst både indenfor daginstitutionsområdet, social – special området og familier og der er også etableret en dansk Marte Meo forening, der bl.a. står for certificering (<https://www.martemeo.dk/>).

indsatser, koordineres og iværksættes. Hun er fx ansvarlig for familieindsatser i skolen, og står for koordineringen af overgang fra børnehave til skolen og introduktionsmøder for nye forældre om det at skulle være "skoleelev" og "skoleforældre". Hun koordinerer også skolens arbejde med skolefravær. Endvidere har hun samtaler med forældre, hvor børn er i mistrivsel.

Skolevejlederen fra Anemoneskolen⁴³ og inklusionspædagogen fra Magnoliaskolen har begge særlige funktioner på de to skoler, hvor de varetager særlige roller i forhold til forældre til børn på skolen. Skolevejlederen arbejdede særligt med familier, hvor der var udfordringer i skole-hjem-samarbejdet. Hun arrangerede særlige arrangementer for forældre, deltog på netværksmøder og skole-hjemsamtaler som forældrenes kontaktperson, tog på hjemmebesøg i familien og vejledte forældre i, at navigere som skoleforældre, når der var noget, som var svært for dem, eller de havde konflikter med lærerne. Inklusionspædagogen arbejder med støtte til børn i klasser, hvor der er mistrivsel, men har også kontakt til forældre og forsøger at få dem til at være i kontakt med hinanden, hvis der har været konflikter mellem børnene.

Der har også deltaget en skolesocialrådgiver på Magnoliaskolen. Hun deltager på netværksmøder om børn i vanskeligheder og sparrer med medarbejdere i skolens ressourcecenter om, hvilke muligheder der er for at tilbyde støtte til familien. Hun sparrer med pædagoger og lærere i de tilfælde hvor de finder der er brug for underretninger. Hun er også i dialog med lærere og pædagoger om deres bekymringer. Hun beskriver sit arbejde, som en brobygger, der skaber veje til, at forældre og professionelle kan komme videre i det sociale system, hvis der er behov for yderligere indsatser, end lærere og pædagoger selv kan tilvejebringe.

Der har også deltaget hhv. en frivillighedskoordinator fra en NGO og en opsøgende familierådgiver ansat af en kommunal socialforvaltning, men som ikke har myndighedsopgaver. Fælles for dem er, at de arbejder med og i familierne uden for skolen eller daginstitutionen og har fokus på forældrenes perspektiver. De kommer således primært i familiernes hjem, når de møder forældre og børn. NGO'en er en organisation, hvor frivillige tilbyder støtte, praktisk hjælp og venskab til børnefamilier. Koordinatoren beskriver det som: "Men i virkeligheden, så hele projektet er omsorg uden krav. Altså, det er en kaffe uden handleplan". Frivillighedskoordinatoren står for rekrutteringen, uddannelsen af og sparring med de

⁴³ På interviewtidspunktet havde skolevejlederen for nylig skiftet job til et familierettet tilbud i samme kommune, men det er hendes mangeårige erfaringer som skolevejleder på en skole, som hun primært fortæller om i interviewet, og derfor har vi også valgt at bruge denne jobbetegnelse i rapporten.

frivillige familievenner og står for kontakt til familier, som ønsker at få en familieven. Familievennen kommer i en familie et par timer om ugen og hjælper med det, som familierne ønsker hjælp til. Det kan være, at lege med børnene, gå en tur med barnevognen, tage en opvask eller hjælpe med at få betalt regninger. Frivillighedskoordinatoren kan også være med som bisidder for familier, hvis de har møder med skolen, social-, handicap- eller integrationsforvaltningen i kommunen. Hun samarbejder også med socialrådgivere og sundhedsplejersker i kommunen, så de kan videreformidle information om NGO'ens tilbud. Hun arbejder også med at hjælpe familier til at overskue og finde vej i det sociale system.

Den opsøgende familierådgiver kommer i kontakt med familier ved, at hun bliver kontaktet af en professionel i jobcenteret, daginstitutioner, skoler eller en anden socialrådgiver. De professionelle kontakter hende når de ser en familie med udfordringer, hvor de enten ikke kan få familien til at tage kontakt til socialforvaltningen eller de vurderer, at der kan være brug for en afklaring af, om der bør underrettes om forhold i hjemmet. Hun tager selv kontakt til familien og får ofte lov til at komme indenfor i familierne og høre dem, hvad de ser af problemstillinger, og hvad der presser dem. Familierne hun besøger, er ofte familier, hvor der er kontakt med flere kommunale forvaltninger, og hvor der kan være sygdom i familien og "multiple problemstillinger". Hun tager også med forældre til møder, hvis der er behov for det i forskellige sammenhænge. Om det siger hun, at det kan være forældre der har brug for støtte til at afkode, hvad der sker på møderne.

I de følgende afsnit belyses, hvilke muligheder og barrierer de udvalgte professionelle indenfor skole, daginstitution, det socialfaglige og det frivillige felt finder, der er for at etablere samarbejde og kontakt med forældre om børnene. Der indledes både med at se det i forhold til de kulturelt selvfølgegjorte praksisser for, hvordan tillidsbærende kontakt og samarbejde mellem professionelle og forældre i skolen og daginstitutionen 'almindeligvis' forventes at forløbe, og i forhold til hvordan de har søgt at gentænke og udvikle andre former for praksisser, når de skønner, der i forhold til børnene er brug for det. Heriblandt hvordan de har forsøgt at gentænke deres kontaktformer med forældre og børn, som de eller andre ellers har svært ved at nå og bevare kontakt til. Dette omfatter også familier, hvor der er flere problemstillinger tilstede samtidig, som ikke altid kun omfatter, hvordan børnene har det.

Professionelles tillidsarbejde

Tillid er en del af de kulturelt selvfølgegjorte mikro-praksisser til, hvordan samarbejder og kontakt mellem professionelle og forældre forventes at forløbe (jf.

rapportens afsnit: Tillid og mistillid i relationer mellem skole, hjem og/ daginstitution). En pædagog fra daginstitutionen Solsikken siger følgende:

"Hvis børnene skal trives i institutionen, så skal forældrene også være trygge ved at aflevere deres børn. Det er alfa og omega. Sådan er det bare. Man kan ikke have et barn, der trives, hvis forældrene er utrygge ved at aflevere dem. Det skinner igennem, selvom man som forælder og rollemodel er rigtig, rigtig god til at holde styr på sine følelser, så kommer det til at skinne igennem."

At arbejde med at skabe tillid og tryghed i samarbejdet med forældre er en grundlæggende værdi for de professionelle, som de arbejder med at skabe i daginstitutioner og skoler på forskellige måder. Pædagogen i interviewuddraget ovenfor ser tillidsdimensionen, som noget der er tæt knyttet til om børn trives. I daginstitutionen er der ofte en tættere kontakt mellem forældre og det pædagogiske personale end i skolen. Forældre kommer ind i institutionen og afleverer og henter børnene indenfor lidt mere 'flydende' tidspunkter (dog ofte stadig med en forventning om det sker fx kl. 9 eller 9.30, dvs. inden et bestemt morgentidspunkt). At forældrene kommer dagligt i daginstitutionen, og der ikke er et præcist mødetidspunkt giver muligheder for gentagne udvekslinger mellem forældre og det pædagogiske personale. Dette adskiller sig fra skolen, hvor der i indskolingen (især i 0.klasse) kan være muligheder for korte udvekslinger med læreren, inden timen går i gang. Desto ældre børnene bliver, desto mindre kommer forældrene typisk på skolen og i skolefritidsordningen.

En leder og pædagog fra daginstitutionen Firkløveren, der ligger i et område, hvor der demografisk er økonomisk knaphed, fortæller følgende om deres relationelle arbejde og den daglige kontakt med forældrene. De skiftes til at tage ordet og fuldende hinandens sætninger:

"... vi har jo også den daglige kontakt, og det gør vi faktisk meget ud af også på trods af Corona, og at børnene bliver afleveret ved lågen, men vi har jo sådan lidt en filosofi om, at for det første vil man som forælder gerne have af vide et eller andet. Det er jo ikke en lang forklaring, men en eller anden lille sjov historie om sit barn hver dag eller en eller anden lille detalje, og det bruger vi faktisk meget energi på, fordi det fortæller 'at vi har set dit barn i dag'. Og vi skaber en relation til forældrene ved, at vi fortæller dem noget hver dag omkring deres barn. Så når det er, hvis og når det er, at der er et eller andet som er lidt svært, så har vi allerede skabt en relation, hvor de ved, vi kender deres børn, vi kan lide deres børn"

Her fremhæver den interviewede leder og pædagog fra Firkløveren det som væsentligt at sætte fokus på den daglige kontakt med forældre, hvor der udveksles om barnet gennem små historier om dets hverdag. Fokus er på at skabe en god relation til forældrene. I lederens og pædagogens perspektiv gør den form for arbejde, at det bliver nemmere at tale sammen, hvis der er noget "der bliver svært" med henvisning til, at forældrene i så fald ved, at de værdsætter deres barn. De fortæller samtidig, at de i forhold til månedsplaner mv. "...har skruet ned for de skriftlige beskeder" og i stedet prioriteret mere visuel orienteret kommunikation på digitale platforme særligt målrettet de forældre, "...hvor sproget ikke slår til", og som er centreret om børnenes hverdag.

Pædagogen fra Solsikken, som demografisk ligger i et økonomisk velstillet område, fortæller også, at de har erfaret, at digitale platforme kan blive for massive i tekstliggjort information, og at de i stedet arbejder med, at forældre kan "tagge" deres børn, og som en måde at inddele og sortere i indhold. De har erfaret, forældrene tilgår dette på deres telefoner. De finder, dette letter kontakten med forældre. Herom siger pædagogen fra Firkløveren:

"Vi laver film, hvor børnene fortæller om deres hverdag eller synger en sang eller viser rundt på legepladsen eller de sjove steder, der er i børnehaven. Og det er ikke altid, at vi får taget af alle børn. Vi har et ønske fra forældrene om, at alle børn bliver filmet eller fotograferet, sådan så man kan snakke med sine børn om det derhjemme, netop fordi nogle børn kommer hjem og siger 'Jeg har ikke lavet noget godt i børnehaven i dag'."

Digitalisering er en ny og transformativ dimension i mødet mellem professionelle og forældre, som har taget fart, og det er ikke kun inden for det pædagogiske felt. Det vedrører store dele af samfundslivet, og det berører en række forhold for samspil mellem aktører på grundlæggende måder. Med de digitale platforme og medier skabes andre former for kombinationer af skrift, lyd, billeder, og som udfordrer hidtil forståelser af, hvordan kommunikation kan og bør foregå. Visuelle kommunikations – og dokumentationsformer har potentialer for, at skabe mødesteder mellem børneinstitution og hjem, hvor barnets verdner forbindes, da flere kan se dem sammen og snakke om, hvad der skete ved at genkalde sig situationer fra hverdagen (Rasmussen, 2008). Omvendt kan videoer og billeder samtidig give indtryk af, at det pædagogiske arbejde og dens 'kvalitet' i sin helhed er dokumenteret. Om end det stadig alene er "snapshots", som er set fra bestemte vinkler af den, der har taget billederne eller optaget videoen. Ofte vil en given pædagogisk situation eller hverdagshændelse være oplevet forskelligt af dem, der har deltaget.

“Snapshots” fremhæver ofte også positive hverdagshændelser fremfor mere vanskelige situationer.

I skolekonteksten er mulighederne for at have de daglige udvekslinger og det mere ‘uformelle’ samarbejde mellem forældre og lærerne som nævnt anderledes. De interviewede vægter imidlertid også her værdier om, at skabe tillid og tryghed for forældre gennem kendskab til skolens rammer. Det fremgår i interviewet med professionelle i skolefeltet, at den skriftlige kommunikation på digitale platforme, ligesom i daginstitutioner, kan skabe nogle udfordringer for nogle familier. Her producerer den digitale kommunikation og omfanget af den behov for yderligere kommunikation til familier, der er i tvivl om, hvad den egentlig går ud på. Skolevejlederen fra Anemoneskolen beskriver det på følgende måde:

“Vi har nogle forældre, de er analfabeter, de har tillært sig det danske sprog, og de bruger det rigtig flot, men de kan ikke læse, og de kan ikke forstå, de beskeder der kommer på Aula. De kan nogle gange ikke engang åbne Aula og gå ind og afkode, hvor er det henne jeg skal kigge, og hvad er det, jeg skal læse for at forstå. Hvad er en årsplan og alt andet. Altså, der har jeg i samarbejde fra den skole jeg var, der var rigtig mange familier, hvor de faktisk kom ind på mit kontor, og vi sammen gik ind og afkodede, hvad er Aula? Hvor skal jeg gå ind og kigge? Hvad er de beskeder, jeg skal læse? Og hvor skal jeg svare til lærerne. Men når man ikke kan sprog (red. skriftsprog), så har man da også behov for, at der er nogen, der kontakter en via telefon eller på en anden måde kommunikerer med dem, for ligesom at få fælles tilgang, så hvad skal man sige, at beskeder kommer frem og tilbage, ik?”

At hjælpe med at afkode beskeder på Aula udgør en del af skolevejlederens arbejde, og hun peger også på, at lærerne - ligesom pædagogerne gør - ikke har tid nok til den personlige kontakt med forældre i deres hverdag. Dette ses også belyst i hhv. norsk forskning (Bæck, 2015) og dansk forskning (Mardahl-Hansen, 2018), som viser, at lærerne er tidspressede, og de skal nå mange, forskellige opgaver og hele tiden må prioritere mellem meget forskellige opgaver, som de forventes at varetage. Forventninger til forældrene om at kunne afkode det, som kommunikerer digitalt og kunne efterleve de forventninger, som er indlejret heri, stiller forældre ulige i samarbejdet med skolen (Akselvoll, 2016).

Skolevejlederen peger på, at hvis nogle familier ikke får hjælpen til at afkode Aula, er det vanskeligt for dem at udfylde de forventninger, der er til dem som skoleforældre. I det lys kan skolevejlederens arbejde med at forsøge at hjælpe forældre med at afkode den digitale kommunikation ses som en måde, at forsøge at sikre at der skabes relationer mellem skolen og hjemmet, og som led i det at forsøge at

sætte sig i forældrenes sted. Det handler her ikke kun om forventninger til forældre, om at kunne læse den enkelte besked, men også om at kunne finde rundt på platformen og kunne 'sortere' i informationerne og 'afkode' dem. Omvendt stilles der ikke spørgsmål til selve brugen af Aula i skolen, som den primære kommunikationskanal til forældre, og som noget der er overvejende skriftlig båret fremfor alternativer, som også kunne være et relevant perspektiv at rejse. Når kulturforklaringer såsom fx 'analfabet' ligeledes bruges om en bestemt forældregruppe, kan det i et kritisk perspektiv nuanceres og diskuteres, herunder hvad de forståelser omfatter, og hvad det udledes af⁴⁴.

I det følgende afsnit belyses, hvordan professionelle arbejder med at etablere og udvide kontaktformer til familier. Det er især når de finder, der er brug for andre former for kontakt med forældre, end hvad der ellers er selvfølgeliggjort i mikropraksis.

Telefonopkald og 'omsorgsopkald'

Pædagogen fra daginstitutionen Solsikken, der ligger i et område, som demografisk er økonomisk velstillet, siger følgende om at være i kontakt med forældrene:

"Og jeg synes, vi gør meget ud af at ringe til forældrene, hvis der er nogen, der går ned med stress eller noget sygdom i familien eller et eller andet. Vi er aldrig længere væk end en telefon samtale. Vi prøver at fange dem ude i døren. De må heller ikke komme ind i vores institution, fordi vi har en meget, meget lille garderobe osv., så vi kan ikke have dem inde nu (red. jf. Covid19 restriktioner på tidspunktet for interviewet). Men vi prøver også at fange dem i døren og få den der kontakt med dem, og hvis der er noget. Altså, vi ringer til forældrene rigtig meget. Hellere en gang for meget end en gang for lidt, hvis vi synes, der er et eller andet, eller hvis der er et eller andet børnene tænker, det her det er unormalt, eller børnene siger et eller andet, fordi det ER vigtigt".

At være tæt på og gøre sig tilgængelig for forældrene udtrykkes her, som en værdi der er vigtigt for dem i samarbejdet og kontakten med forældrene. Tiden med Covid19 restriktioner har imidlertid besværliggjort de former for daglige udvekslinger (Grumløse, Marschall & Prins, 2021). At pædagogen finder det at være tilgængelig

⁴⁴ Fx er analfabetisme forskellige ting, og der er i vestlige samfund også funktionel analfabetisme i befolkningen, som er født og har gået i dansk uddannelsessystem

(<https://denstoredanske.lex.dk/analfabetisme>).

vigtigt ses ved, at hun understreger, at de selv i en tid med Covid19 restriktioner forsøger "i døren" at fastholde de former for daglige udvekslinger.

I daginstitutionen Firkløveren fortæller lederen og pædagogen om, at de foretager det, de kalder for omsorgsopkald til forældrene. Under Covid19 nedlukning systematiserede de omsorgsopkaldene, så de stadig var i kontakt med alle børnenes forældre for, at høre hvordan det stod til, og hvordan de havde det. De fortæller, at det som sådan ikke er en ny praksis at foretage omsorgsopkald i forhold til de familier, som de skønner, har brug for det. Det der adskilte sig under Covid 19 nedlukninger var, at de foretog opkald til alle forældre. Lederen fortæller følgende om opkaldene, som de er foretaget inden denne tid:

"Vi kan ringe til dem og bare sige 'Hov, hvordan går det egentlig'? Vi laver en del af det, der hedder omsorgsopkald, også til forældre, som dels bare kan være omsorg, men også kan have en vejledende karakter (...) Det er rart for forældrene, at man kan mærke omsorg. Men vi gør jo hele tiden, det vi gør fordi, at vores tanke er, at det i sidste ende kommer barnets trivsel til gode".

Pædagogen uddyber, at omsorgsopkaldene før Covid19 ofte primært har omfattet forældre, hvor de fandt, der var brug for en udvidet kontakt mellem daginstitution og hjem. Hun giver følgende eksempel:

"For eksempel kan det være nogle forældre, der pga. forskellige diagnoser eller et eller andet har virkelig dårlig hukommelse, og så kan man sige, så er det sådan i dagens Danmark og i daginstitutioner, at man sender en besked ud via Aula, du skal huske tre ekstra bodystockinger, og så kommer det ikke med. De har måske læst beskeden, men den er glemt, og så er det så, at jeg ringer lige, når de er på vej ud af døren eller et eller andet og siger: 'Kan du huske, du har læst beskeden'? Eller et eller andet, 'Har du brug for - når vi går - dagen inden, har du brug for, at jeg husker dig på det i morgen'? Og sådan noget. Så på den måde er jeg opsøgende på forældrene. Så på den måde er det sådan lidt udvidet forældresamarbejde, fordi der bruger man jo lidt ekstra tid, kan man sige. Der er lidt flere ressourcer, man bruger på det".

Firkløveren har udviklet omsorgsopkald som praksis, da de fandt, at der er forældre i deres institution, som har behov for en anden type kontakt. Dette omfatter også en opmærksomhed på, at digital kommunikation ikke nødvendigvis når ud til alle forældre, og at hvis den kommunikationsform alene benyttes, kan det skabe ulige betingelser for forældre. I stedet benytter pædagogen mundtlig båret kommunikation. Pointen her er, at omsorgsopkald er en pædagogisk og social praksis,

som pædagoger har udviklet ud fra en konkret vurdering af, hvad nogle af de børn og forældre, som de har kontakt med, kan have brug for. Det er således ikke en praksis, der vil være god eller nødvendig i alle sammenhænge, og heller ikke nødvendigvis er det for alle forældre og børn i den konkrete institution.

Både pædagogen og lederen fra Firkløveren reflekterer over, hvordan omsorg og bekymring er tæt sammenvævede i deres telefonopkald. Lederen fortæller om, at de udviklede denne praksis med henvisning til det demografiske område med økonomisk knaphed, som deres institution er beliggende i. Omsorgsopkald kan ses som en måde, hvorpå de arbejder med at være opmærksom på den enkelte familie ved at være opsøgende. Herom siger lederen, at det ud fra en erkendelse om "hvad det er for nogle forældre, vi har", og "at der ikke kan forlanges de samme ting af dem... Men at det ikke er, fordi forældrene ikke kan noget, fordi jeg vil sige, de har fx løftet her under Covid".

I Firkløveren arbejder de med, hvad der i policy og offentlig debat fx betegnes som 'socialt svagt stillede' familier, og de forsøger at mindske en social marginalisering og øge deres deltagelsesmuligheder. I synet på forældre veksler lederen her mellem både at understrege, at de "kan noget" på andre måder end andre forældre og samtidig at se dem som nogle, der skal hjælpes på vej til at kunne imødegå de institutionelle forventninger. De forsøger samtidig at arbejde ud fra, at selvom de institutionelle rationaler, de lægger op til, ikke nødvendigvis er genkendelige for forældre, betyder det langt fra, de er mindre optaget af, hvordan deres børn har det. Tillidsarbejde i skolen og daginstitutionen kan af professionelle og forældre betragtes som grundlæggende og en forudsætning for at kunne nå og opretholde kontakt med hinanden, når der er noget, der er svært. Det har forskellige sværhedsgrader, de problemstillinger, som de professionelle fortæller om familierne, står i, og som flere af dem forstår i relation til det omgivende samfund, institutioner og omstændigheder, der ligger uden for familierne selv.

I interviewene fortæller de professionelle på forskellig vis om at se sig selv som "translatør" – dvs. som den der oversætter skole og institutionslogik for de familier, der ikke er indforstået hermed. Det kan ses som en måde at forsøge at af-selvfølgeliggøre institutionelle logikker ved at informere, udveksle om børns hverdag i uformelle samtaler, og skabe rum for 'fysisk' og 'mental' tilgængelighed for forældrene, så de ønsker at dele oplevelser om deres barns trivsel og udvikling med de professionelle. Det giver indblik i en pædagogisk afsøgning af at forsøge at gøre de institutionelle forventninger til forældre gennemskuelige for dem og til dels også at forsøge at tilpasse sig forældrene således, at det ikke kun er dem, der skal tilpasse sig institutionerne.

Om når tæt professionel kontakt med forældre bliver "for tæt"

Pædagogen, der arbejder med unge mødre i Lindeblomsten, som ligger i et demografisk blandet område overvejende med få socio-økonomiske ressourcer, fortæller også, at hun benytter telefonsamtaler. Herom siger hun følgende om, hvad der i kontakten med mødre ligner andet forældresamarbejde, og hvad der adskiller sig derfra:

"Jamen, det er jo, at selvfølgelig hvis der er nogle ting, som altså som er svært, så har de jo behov for, hvis der er ekstra samtaler, hvis der er en periode der er et barn der har det, så trækker vi dem ind, så det ikke bliver ude i garderoben, de står og skal udleveres. Eller nu er det så ude ved døren, når de ikke engang må komme ind ikke? (red. pædagog henviser til covid19-restriktioner). Så ligner det jo meget ikke. Og så kan man sige, der hvor det skiller sig ud, det er at fx har de en ret til måske en halv til en hel times vejledning hver måned udover altså sådan ekstra samtaler. Og jeg vil sige, men det er de færreste, der ligesom gør brug af det, når de bliver større, fordi så hviler de i mor rollen, og så er det ligesom om det kommer stille og roligt. Men så kan der også være en periode altså som i dag, der så er én der ringer og snakkede rigtig længe i telefon. At så giver det mening lige den dag, ikke? Og der kan man sige, der er lidt forskel. Også fordi det er ikke sådan, at jeg oplever, at de andre forældre bare sådan ringer og skal snakke i 40 minutter".

Pædagogen har også sammen med sundhedsplejen besøgt de unge mødre, mens de var på barsel. Hun fortsætter med at fortælle følgende om de dilemmaer, der også kan opstå, når der er en tættere og hyppigere kontakt til mødre:

"Altså her under covid, der havde jeg telefonerne med hjemme, fordi jeg havde to (red. mødre), der var rimelig små (red. børn) der. Så der var jeg ligesom til rådighed, kan man sige. Men det er ikke normalt. Og jeg ringede også og hørte til dem, og det var lidt de sårbare familier, kan man sige, at de så også er sat i en kategori, at der har man lavet ligesom et life safe. Og der blev jeg også kontaktet af dem flere gange på sms, og så aftalte jeg så hvornår, jeg ringede tilbage eller noget. Og ellers så hedder det sig, at det er i åbningstiden, at de kan få fat i mig ja. Jeg har haft en enkelt som fandt ud af, hvor jeg boede og begyndte at gå med barnevognen op og ned af min vej. Ja og det var ja (). Hun kommer ind og bankede på, men jeg kunne sådan fornemme, at det var alligevel lidt tæt på ikke? At hun kom derud. Og det er jo klart, at der er jo også en eller anden professionel distance. Og det er jo klart, at man kommer jo (). Altså jeg kommer jo tættere på de her små familier på en eller anden måde, end jeg ville kunne gøre med en anden. Så på den måde kan man jo sige, at man er en del af noget andet, når man går ind til det her ikke?"

Der er i Oline Petersens ph.d. afhandling (2015) om sundhedsplejen belyst, hvordan sundhedsplejersker arbejder med besøg i familiers hjem i en balance mellem magt og normalisering på måder, således at familierne ofte ikke oplever besøget og vejledning som tvang og kontrol. Her beskriver pædagogen et lignende krydsfeltet mellem at være professionel og som modstilles til ikke at blive for privat med mødrene, og samtidig at skabe nærvær. Hun begrundet at komme tæt på moren, ud fra det vurderes at være til gavn for børnenes trivsel og udvikling. Det sidste involverer at komme på besøg tilsvarende som sundhedsplejersken hos familierne i deres hjem (jf. belyses yderligere i det kommende afsnit). Omvendt gør hun sig også tanker om, at det ikke skal ske den anden vej rundt.

Afdelingslederen fra Magnolia skolen beskriver også, hvordan de for det, hun betegner som sårbare familier og børn giver ekstra info om Aula, og hvis de skal have kommende skolestart, at de "får taget godt imod dem" ved overleveringsmøder mellem børnehaven og skole". De er som skole ekstraordinært også i nær hjemmekontakt med familier, hvis der er udfordringer omkring at få hverdagen til at hænge sammen, som påvirker om børnene kommer i skole eller ej, eller hvis der af andre årsager er fravær. Herom siger hun:

"Nogle gange har vi også gjort det, i perioder, hvis der er behov for at vi går over og henter nogle elever hjemmefra, hvis deres forældre ikke kan overskue det i en periode. Så går vi faktisk selv ind og henter ressourcer inde på skolen og henter eleverne".

Kirsten Elisa Petersen (2011) peger på, at der er børn, som i deres liv i en kortere eller længere periode kan befinde sig i sociale nødsituationer (Petersen, 2011, s. 20-21). Dette begreb søger at både medtage samfundsmæssige og strukturelle ulighedsskabende betingelser for børns liv og deres konkrete deltagelse i dette liv og herigennem at overskride determinerende forståelser af udsathed. De professionelles beskrivelser af, hvad der kan kendetegnes som sociale nødsituationer går igen i interviews, og er noget, som de forsøger at navigere i forhold til. Afdelingslederen i interviewet fortæller eksempelvis om, hvordan forventninger til forældre om at børn selv kommer i skolen, eller at de følges af forældre er noget, de arbejder med at gradbøje for børn. At hente børn om morgenen er således et af de initiativer, som skolen sætter i værk i forbindelse med børns fravær. På den vis ses omsorgsrelationer, som noget der ikke er statiske og som noget hvor der kan skabes mulighedsbetingelser for ved at arbejde dermed. Noget tilsvarende fortæller lede-

ren og pædagogen om, at de også undtagelsesvist gør i Firkløveren, hvis forældrene er syge, og de finder at en vekslen mellem hjemmet og daginstitutionens miljø er bedre for barnet end alene at opholde sig i hjemmet.

I næste afsnit tematiserer vi, hvordan der blandt de interviewede professionelle er eksempler på, at daginstitutionen og skolen kommer på besøg i forældres og barnets hjem, og som til dels udfordrer eller overskrider klassiske distinktioner mellem, hvad der er offentlig sfære og privat sfære.

Professionelles og/ forældres 'hjemmebane' – om hjemmebesøg hos forældre

Der er i international og national sammenhæng som led i et fokus på tidlig læring og indsats inden for skole og daginstitutionens område anbefalet, at professionelle gennemfører hjemmebesøg hos forældre og børn, og som kan omfatte samarbejder mellem andre professioner end de pædagogiske (fx sundhedsplejen). Det handler imidlertid ikke kun om dagsordner om tidlig læring, da det særligt målrettes udvalgte familier og børn, der vurderes at have brug for supplerende assistance (Schmidt 2021, 2020, 2017). Hermed er det en del af en klassisk kendt problemstilling om, at der som en del af pædagogisk praksis ofte er forebyggende foranstaltninger for de familier, som ikke forventes at opfylde samfundsmæssige normer for, hvad børn bør lære hvornår, og hvad de behøver for at udvikle sig og trives. I interviews med professionelle i dette projekt fremkommer beskrivelser af, hvordan de gennemfører hjemmebesøg overvejende ud fra samfundsmæssigt, komplekse aspekter og socialt, modsætningsfyldte forhold.

At arbejde med institutionen kommer på besøg i forældrenes hjem beskriver pædagogen i Firkløveren som en praksis hos dem. Pædagoger er i de seneste år blevet udspændt mellem politisk styring om at agere som myndighedsperson, hvor daginstitutionen kan gøres obligatorisk, og så en relationel, tillidsbåret praksis der er baseret på at være et tilbud (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017). Der er familier, som bliver mødt af flere krav fra den danske velfærdsstat, og et af kravene kan omfatte, at de skal sende deres 0-6 årige barn i daginstitution (Dagtilbudsloven LBK nr. 1912 af 06/10/2021, § 44A).

Pædagogen i Firkløveren ser et hjemmebesøg hos forældrene eller et besøg af forældrene i daginstitutionen før institutionsstart som en måde at etablere tillid mellem forældrene og institutionen inden deres opstart. Dette vægtes særlig i forhold til de forældre, der ikke nødvendigvis selv har valgt daginstitutionen. Det vil sige

hvor der, set fra et forældre perspektiv, kan rejses spørgsmål om, hvorvidt indskrivningen af barnet sker som et tilbud eller som påtvunget. Pædagogen uddyber herom:

“Det, der er lidt specielt med os, kan også være, at vi får faktisk nogle børn, som er ikke tvangsindlagte, men som har fået af vide måske fra familieafsnittet for socialrådgivere og sådan noget, at det er en RIGTIG god ide, hvis dit barn går i dagtilbud, eller sprogpædagoger, der har været i hjemmet. Det gør man jo, hvis man er på dagtilbud og laver en sprogvurdering og som også siger, at det er en RIGTIG god ide, hvis dit barn kommer i dagtilbud. Så det er ikke alle, som har valgt frivilligt, sådan helt frivillig at skulle i dagtilbud, eller også kan det skyldes, at mor fx skal gå i sprogskole nu. Det er heller ikke altid et helt frivilligt valg. Så at aflevere børnene er ikke altid forældrenes eget valg. Så for at udvise en interesse og igen en omsorg () Altså, oprigtigt en interesse og nysgerrighed og anerkendelse af de her forældre, og det tilbyder vi, og siger ‘Vi vil rigtig gerne komme og se hvordan I bor, har I lyst til at have os på besøg?’ Så er der nogen, der har, altså, nu har vi jo ikke kunne gøre det pga. Covid, men vi har nogen, som så har sagt ‘Nej de vil egentlig helst under alle omstændigheder her over, for så kan de komme og se’. Og det er så fint. Men på den anden side kan man sige, fordelene ved det andet er, så har vi set hjemmet, de har haft os inde, og det er jo deres banehalvdel, kan man sige, vi træder ind på der. Der har DE overtaget, så at sige ik? Og det kan føles tryggere for nogen. Og så kender man jo også personalet, når man så senere kommer over, fordi det jeg tænker sådan vil være typisk med sådan et hjemmebesøg, det er, at man holder opstarts samtalen og så kan pædagogen, jo sige ‘Ej, har I ikke lyst til at komme over og kigge, inden I starter?’ Og så er det ikke både et nyt sted og et ukendt ansigt med en låge, man skal mødes med, så er der noget, der er kendt i forvejen”.

Kompleksiteten, der omgiver institutionens forslag til forældre om et hjemmebesøg, ses i det pædagogen fortæller. De forsøger at etablere kontakt til forældrene allerede inden barnets institutionsstart og tilbyder hjemmebesøg eller institutionsbesøg. I det samfundsmæssige landskab, som omgiver familien og institutionen, ser de et besøg i hjemmet som en mulig vej til at skabe kontakt til familien og etablere tillid i en situation, hvor familierne er blevet kraftig opfordret eller presset til at sende barnet i institution. Pædagogen forsøger at placere sig relationelt et andet sted, end de professionelle, der har opfordret forældrene til indskrivning i daginstitution. På den måde bliver hjemmebesøget pædagogens forsøg på at etablere en bro til og mellem daginstitutionen og hjemmet i en situation, hvor de vurderer, at tilliden ikke er selvfølgelig, og der må gøres noget ekstra for at etablere den. Hvor besøget fra en pædagog tjener som en form for personliggørelse af

institutionen. Her associeres besøget med at møde forældrene på deres hjemme-bane. Omvendt indebærer det fra forældreperspektivet, at hjemmet bliver transformeret til noget, som der "ses på", og familielivet som noget der skal udfoldes, mens der er uvante besøgende i hjemmet. Sådanne besøg kan for forældre virke indgribende og dilemmafyldte (Juhl, 2014).

Professionelle i skoler og daginstitutioner gør sig ofte en række forestillinger om familien og barnets hjemlige forhold uden at have været der. Fx ud fra barnets duft, påklædning og madpakke, og om der er noget bekymringsvækkende. Her peger Katrin Houmøller (2018) i et studie af pædagogers arbejde i et socialt udsat boligområde i en daginstitution på et behov for pædagogisk refleksion over familien som et sanset fænomen, og hvilke betingelser pædagoger har for at sanse og vide noget om et barn eller forældre. I interviewet ovenfor betoner pædagogen, at et besøg i hjemmet giver en momentan indsigt i hjemlige forhold, som de ellers ikke ville få, og samtidig er det set i et bredere billede komplekse spørgsmål, det rejser om, hvordan der vides noget om familien, og ikke kun hvad der vides (Ibid. MWEI).

Pædagogen fra Lindeblomsten arbejder med en tidlig indsats, der som nævnt er for unge mødre, hvor de selv starter før deres termin i institutionen, dvs. inden barnet er født (jf. rapportens afsnit tæt beskrivelse: Ung mor til Henrik i vuggestue). Det er et samarbejde, der omfatter sundhedsplejen, som der visiteres til. Inden barnet bliver født, går moren fra, og derpå går kontakten til moren sammen med sundhedsplejersken via hjemmet, inden hun og barnet vender tilbage til institutionen, når barnet er ca. 3- 5 måneder gammel. Tilsvarende sundhedsplejersken træder pædagogen dermed ind i familiens bolig og et privat rum, hvor der balanceres mellem magt og påvirkning, der samtidig er tæt forbundet med omsorg og hjælp. Hun fortæller følgende om sit besøg i hjemmet og på hospitalets fødselsgang:

"Og så tilbyder vi så, at når de så lige går fra, så kommer kontaktpædagogen så lige på hjemmebesøg inden termin. Og det er jo selvfølgelig også, altså, for at komme hjem, og så det her bånd her, denne her fortrolighed og sådan, at det bibe-holdes. Så vi ligesom holder pause, indtil barnet så kommer, ikke? Og der kommer sundhedsplejersken jo så også hjem. Og når så det er, at baby er født, så kommer vi altid faktisk ude på sygehuset. Så kommer jeg ud som den eneste på sygehuset, og det er jo også at sikre, at ja, mor-barn relationen og alt er som det skal være og i det hele taget. Og så starter vi så hjemmebesøgene forskudt af hinanden mig og sundhedsplejersken.

Interviewer: Hvor meget kommer du på hjemmebesøg?

Pædagogen fra Lindeblomsten: Ja altså, det er meget individuelt igen. Hvis det er én, hvor amningen kører, og hun føler sig tryk i morrollen, og det egentlig ser ud som om, at baby trives, og der er god øjenkontakt eller kontakt i det hele taget. Nu ved jeg godt, at der ikke er så meget, når de er helt små, men i det hele taget, at hun kan finde ud af at trøste barnet, og hun forstår signalerne, og hun ligesom kan aflæse, så er det måske én gang om ugen. Og hvis det er, at det som er usikkert, og der er nogle ting, vi sådan skal mærke efter, så er det to gange. Og det vil så sige, så kommer sundhedsplejersken måske mandag i starten af ugen, og så kommer jeg torsdag eller fredag. Og så snakker jeg hele tiden sammen, altså vi koordinere hele tiden "hvad tænkte du, da du var derude sidst? Var der noget, mærkede du noget, eller så du det?", så vi hele tiden sådan har en finger på pulsen af, hvad der rører sig. Er der noget () "Er du bekymret?" eller hvordan og hvorledes. Og det bliver hun jo ligesom gjort opmærksom på fra start af, at vi også taler sammen, og det er jo selvfølgelig for at gavne hende og den lille. Og så efter noget tid så er det måske hver anden uge. Altså, det kan være det, de første 3 måneder jeg i hvert fald kommer der hver uge. Så kan det være, at når der er gået 3-4 måneder, at så kommer jeg ned på hver anden uge eller deromkring. Og så starter de jo så op sammen med mor nede i vuggestuen, når de er omkring de der 4 – 5 måneder. Det er også igen meget forskelligt. Altså hvis der er nogle, der har behov for at komme ud allerede, når de er 3 måneder, så starter vi op før".

Pædagogens arbejdsfelt adskiller sig her fra de andre, interviewede professionelle fra skole og daginstitutionsområdet ved over længere tid at komme i familiens hjem på besøg og i en eksplicit vejledende og koordineret funktion sammen med sundhedsplejen. Der er både noget intimt og magtfuldt, som pædagogen fra Lindeblomsten i foregående afsnit også selv reflekterede over i denne position, hvor hun forsøger at anspore moren til, indenfor de kulturelle normer der er for forældreskab, at gøre en god (nok) mor. Fx sundhedsplejen er i dansk kontekst for alle forældre og en universal ydelse, som der for mange er så selvfølgeliggjort, at de ikke forholder sig til, om de vil have den eller ej. Hvorimod pædagogens tilbud og indsats for 'unge mødre', er noget som de selv skal have taget stilling til. Det er samtidig mødre, som både sundhedspleje og pædagogen arbejder for at holde kontakten til i modsætning til, hvis det er (mest) op til forældre selv at tage kontakt. Pædagogen fortæller om, hvordan der arbejdes på at skabe en relation og fortrolighed mellem moren og hende. Hun fortæller, hun er én, som de unge mødre husker, når børnene bliver ældre, og kommer forbi og siger hej sammen med børnene, "selv efter de er stoppet og for længst startet i skole".

Skolevejlederen fra Anemoneskolen fortæller således, at de også foretager hjemmebesøg og uddyber følgende om tilgangen i arbejdet omkring det:

”Det er der, hvor familien er kompetent. Og det er der, vi er ydmyge og kommer ind og så kigger på, hvad er det for en familie, vi har? Hvad er det for nogle rammer, der er derhjemme? Hvad er det for nogle strukturer? Så kan vi tage den på hjemmebanen. Det er faktisk meget bedre. Også for et bedre samarbejde, ik? Det er familien, der byder os ind, og det er familien, der faktisk fortæller meget omkring det, omkring barnet, og så møder vi også bare barnet eller eleven i nogle andre kontekster og så faktisk mange gange, så opdager vi faktisk, at der er mange ressourcer i hjemmet, at der er meget, vi kan inddrage i forhold til samarbejde eller i forhold til skolearbejde derhjemme”.

Skolevejlederen fremhæver, at besøgene i hjemmet giver en mulighed for at se, hvad det for nogle rammer og strukturer, som indrammer familielivet, men også at familien fortæller mere om barnet, end de ellers får indsigt i. Og hun fremhæver, ligesom det fremgår i de andre interview, vigtigheden af at indtage rollen som besøgende. Dog er de professionelle ikke som andre besøgende, da de er der i et andet øjemed end familie og venner. Det ses fx, når skolevejlederen taler om at opdage familiens og hjemmets ressourcer igennem besøget:

”Og så er det, at familien åbner også meget mere op for samtale, og de fortæller meget mere om deres barn og de helt almindelige dagligdags rutiner, som de har derhjemme, som faktisk betyder rigtig meget, når vi har barnet inde på skolen. Så forståelsen af nogen ja, så opdager vi faktisk, at der er mange ressourcer i hjemmet, at der er meget, vi kan inddrage i forhold til samarbejde eller i forhold til skolearbejde derhjemme.”

Tilsvarende fremgår af interviewet med hhv. den frivillige koordinator fra en NGO og en opsøgende socialrådgiver i et boligsocialt område som en måde at få indsigt i, hvordan det levede familieliv er. Dog med den udvidede dimension, at deres besøg i hjemmet har enten aflastning for øje, eller at lytte og forsøge at hjælpe i forhold til flere, sociale problemstillinger på én gang. Det kan eksempelvis være for familier, der midlertidigt eller langvarigt er ramt af sygdom, krise eller økonomisk knaphed. Det er her, de professionelle forsøger at ”få øje på”, hvad det tumultariske og uoverskuelige for forældrene består i at håndtere, og hvilken betydning det har for, hvordan de kan være forældre.

Den opsøgende socialrådgiver siger om at komme hjem hos familierne, at det handler om; ”at starte med at finde ud af hvad der er for noget kaos, forældrene er

i". Socialrådgiveren forsøger at begynde sit arbejde og møde familien og/ eller barnet/børnene der, hvor de er i vanskeligheder. Hermed skabes der fokus på det 'multiariske' hverdagsliv, som flere af de professionelle også i skole og daginstitution beskriver som en central opgave at forsøge at afhjælpe. Det kan omfatte at forsøge at bistå med at løse nogle af de praktiske problemer, de bøvler med. Den opsøgende socialrådgiver fortæller:

"Det viser sig jo ret hurtigt, at det er alt muligt andet, der fylder, som jo også gør, der ikke er det der nødvendige overskud til børnene. Men jeg vil sige, indgangsvinklen ender altid med at blive, at få ryddet op i kaosset, der er rundt omkring. Jeg er så ikke lige den, kan man sige, den fysiske, fordi de fleste af mine familier, det er sjældent, de sejler, kan man sige, lige på det, sådan det der med oprydning, rengøring og så videre, fordi det er som regel det, der bliver vægtet, og så kan det andet få lov at sejle lidt, ik? Men fokus er børnene, men det bliver tit sådan at for at nå dertil, er jeg nødt til at hjælpe forældrene med at få ryddet op i e-Boks og hvad der ellers, altså, i alle de der ting der, ik? "

"At rydde op i kaosset", beskriver den opsøgende socialrådgiver også, giver mulighed for at samles om løsningen af konkrete ting. Dette finder hun åbner for, på et senere tidspunkt at kunne få mulighed for, at snakke om andre udfordringer, og hvad det betyder for børnene.

At skabe tæt kontakt til bestemte kategorier af familier via forskellige former for hjemmebesøg, ses fra de professionelles perspektiver som mulighedsskabende for at skabe tillid til dem og få mere viden om deres (lives)rammer og perspektiver. At være på besøg i familiernes hjem befinder sig i et mellemland mellem almenpædagogisk arbejde og socialpædagogisk arbejde. Dette kalder på etiske overvejelser om samspil mellem omsorg og magt og forskyder klassiske grænsedragninger mellem offentlig sfære og privat sfære. Et besøg i hjemmet løser samtidig ikke problemstillinger nemt eller entydigt og kan heller ikke bruges som entydig forklaringsramme for, hvorfor et barn har det, som det har det, eller hvorfor det er, som det er.

Hvis institutionelle blikke alene rettes mod hjemmet, uden det går den anden vej, risikerer det at forstærke, at forældre perspektiver lyttes til på særlige præmisser, hvor de ikke bare i institutionerne forventes at tilpasse deres børn og sig selv til de rammer, men også at indrette sig derefter hjemme. Der kan også spørges, om forældre i højere grad kan besøge og deltage i skoler og daginstitutioner i andre roller end de, som de typisk tildeles.

Når daginstitutionens skiftekasse bliver til genbrugskasse som nødløsning

Pædagogen fra Firkløveren gør sig også overvejelser om, hvilke sociale nødsituationer forældre kan være i, der kalder på en udvidet kontakt. Dette omfatter overvejelser om, hvornår der er noget, som ligger udenfor deres opgaver:

“... fordi det er også forældrenes børn, og der er også forældreansvar. Så skal man selvfølgelig tilpasse, hvor meget er det, man kan og sådan noget. Men vi havde vi jo forældrene hernede, da jeg startede, så simpelthen konsekvent ikke havde taget skiftetøj med, fordi som de sagde, I har skiftetøj? Vi behøver ikke have det med. Så skal vi bære det. Det er meget svært... Så det har vi faktisk gemt væk. Det står nede i vores kældere, men det ved vores forældre ikke. Vi har sagt, at vi ikke har det mere, fordi så er der nogle forældre en gang i mellem, der, hvor vi godt ved, at pengene er meget, meget, meget små, som jeg fx kan ringe til, og det er igen, der bliver jeg fodret af stuepersonalet, hvad er det for en forælder, der har mistet sit arbejde? Hvem er det, der er blevet skilt? Hvad det nu end kan være, og hvor det er, at jeg ringer op til dem og siger ‘Har du lyst til at komme, og så går vi ned og kigger i den her kælder. Jeg ved, at de er på tur (red. stuen), hvor der er et eller andet (), kan vi se på at gå i kælderen, hvis du kommer på det her tidspunkt?’. Det er jo sådan noget, der giver mening, men hvor der står faktisk ingen steder i vores jobbeskrivelser, at vi skal være, hvad hedder sådan noget, mødrehjælp eller fædrehjælp eller næstehjælperne eller sådan noget. Det står faktisk ingen steder i vores jobbeskrivelse.”

Pædagogen fortæller her om sociale samfundsskabte problemstillinger såsom, at der er familier, der lever i økonomisk knaphed midlertidigt eller langvarigt, og hvordan de forsøger at håndtere det (jf. rapportens afsnit: Familier der lever i økonomisk knaphed). Det kan som pædagog være et dilemma at vurdere, hvor langt rækkevidden af institutionens opgaver skal strække sig, og hvad familierne selv og/ andre skal stå for. Pædagogen sonderer her overvejende for de fleste forældre mellem daginstitution og hjem som to forskellige arenaer med forskelligt ansvar, og hvor påklædning og skiftetøj ses som noget, forældrene skal og kan stå for selv. Men samtidig, når der er familier, der har ekstra knappe økonomiske ressourcer, forholder de sig til det med social diskretion og forsøger at tilbyde praktisk hjælp, som i eksemplet med at låne og give familierne tøj og sko fra skifte-kassen.

Herom siger lederen fra Firkløveren i forhold til at varetage mange forskelligartede funktioner for familier følgende:

” Det vil sige, vi går faktisk ud på en eller anden måde og måske også lidt skjuler, i forhold til det vi laver opadtil og gør politikerne opmærksom på ting og sager, så går vi måske lidt ud og skjuler et behov, der i virkeligheden er”.

Pædagogen og lederen bliver også i tvivl om, hvorvidt den type opgaver med skifte-kassen er en samfundsopgave, som er deres opgave at løfte og forsøge at løse på et dagligt plan, eller om det bliver for omfangsrigt at forsøge at løse de typer problemstillinger. Pædagogen søger at løse en 'her og nu' problemstilling i forhold til at klæde barnet på, men samtidig ved at gøre det, kan en mere strukturel problemstilling om social ulighed gøres til et ansvar for pædagog og forældre at løse alene.

Der er en række statslige politikker for børneområdet, som har betydning for, hvordan de professionelle forholder sig hertil, og som de også selv er medskabende af, og som peger i forskellige retninger (Schmidt 2021, 2017; Krab 2021, se også rapportens afsnit: indledning). De professionelle kan på den måde ende i modsatrettede situationer: De balancerer mellem, at de både forventes at tage udgangspunkt i et børneperspektiv og hensyn til børns trivsel og omsorg og så at sætte fokus på forældreansvar som en individuel opgave. De to hensyn er ikke nødvendigvis sammenfaldende. Samtidig med at der ind imellem for nogle forældre gøres undtagelser om, hvad der er delt ansvar mellem hjem og daginstitution for at få omsorgskæder for børnene til at fungere og at afbøde for materielle afsavn.

Pædagoger, lærere og socialrådgivere kan blive sat i dilemmafyldte situationer, når de skal prioritere mellem forskellige værdier, som kan være i spil i den lovgivning, som omgiver det felt, de arbejder i. De professionelle gør engang i mellem undtagelser fra kulturelt selvfølgeliggjorte grænsedragninger om, hvem der skal varetage hvilke opgaver i omsorgskæder mellem hjem og børneinstitutioner. Det medvirker til at synliggøre, hvordan professionelle nogle gange sættes i situationer, som er resultatet af politiske valg, hvor de vurderer, at de må handle anderledes med blik for børns trivsel, end de almindeligvis ville gøre. Fx som ved de mikropraksisser lederen og pædagogen oparbejder i deres første kontakt med forældre, når de vurderer forældrene indskrifter deres barn i en daginstitutionsplads uden det nødvendigvis er helt eget valg eller af egen drift.

Professionel opmærksomhed på at gentænke/skabe rum for forældreperspektiver og deres deltagelse på møder

Flere studier peger på muligheden for at styrke forældresamarbejdet via en aktiv støtte til forældrenes navigation i de komplekse og uigennemskuelige hjælpesystemer (Røn Larsen et al., 2014, s. 48). Her stilles professionelle samtidig ofte overfor at skulle navigere mellem rationaler om at agere som myndighedsperson indenfor lovmæssige rammer, og som indlevende fagprofessionel i mødet med forældre og børn. Der er familier som, de vurderer, har brug for at sættes i forbindelse med anden fagprofessionel ekspertise. Her oplever de, at der ind imellem er socialt lang afstand mellem familierne og de systemer, som de forsøger at sætte dem i forbindelse med. I de etnografisk inspirerede analyser af interviews med forældre fremgik, hvordan de oplever det, hvis der er kontakt med mange professionelle, og/ eller hvis der afholdes mange møder. Samtidig sås det også fx i den tætte beskrivelse med Søren, hvad det kan betyde, hvis en kontakt om et barn samles på få professionelle. Fx hvis de stopper og der ikke har været kontakt med andre instanser om faglig viden og ressourcer til udvikle et miljø til gavn for barnet.

Når børn i skolen, daginstitutionen og/ hjemmet er i rammer og omstændigheder, der gør, at de har det svært, bliver de voksnes samarbejde ofte fortættet. Ud over professionelle fra skolen og daginstitutionen kan der også indgå andre professionelle fra fx socialforvaltning og børne- og ungeforvaltning i samarbejdet med forældre. Når der samarbejdes på tværs af professionelle i tværprofessionelle og -sektorielle møde- og kontaktflader er der ofte fokus på informationsudveksling, koordinering og afdækning og forhandling af, hvad problemet er. Hvorimod forældrenes og børnenes egne perspektiver på, hvad der er af muligheder og barrierer for samarbejdet om trivsel og deres ønsker for eget liv og hverdag samtidig kan fortabe sig (Røn Larsen et al., 2014; Hansen et al., 2021). Forældre tager eksempelvis ikke altid i første omgang stilling til hos hvilke professionelle og institutioner hvilke opgaver omkring barnet hører til. Forældre kan fx være optagede af, om de professionelle og den behandling, de møder, giver mulighed for, at den viden, de har om barnet, bliver hørt. De er også optagede af om, de selv får rum for at bidrage til skabe mulighedsrum for kontakt, og om det de møder er med til at løse, forbedre eller forværre de problemstillinger, som de står i. Endelig kan møderne virke massivt som forældre at skulle deltage i. Skolesocialrådgiveren fra Magnoliaskolen udtrykker det, kan det være overvældende som forældre "at sidde og høre om dit barn, dit barn blive dissekeret af 5 mennesker". Mens afdelingslederen fra samme skole siger, at nogle forældre kan "blive overrumplet", og at det kan være "sårbart".

Når professionelle har undren og bekymringer for børns trivsel og udvikling, inviterer de forældre til møder herom, eller det kan være forældre, som ønsker møder med de professionelle om noget, de bekymrer sig om. Forældre er forskelligt stillede i forhold til at deltage på møder med de professionelle, når det handler om at afkode og indgå i møderne (Helms, 2021). Der deltager samtidig ofte mange professionelle på møderne, når der er bekymringer omkring et barn (Juhl, Elmose Andersen; Mikladal & Stanek, 2015; Knudsen & Khawaja, 2016). I denne rapportes foregående tætte og mættede analyser af interviews med forskellige forældre ses, hvordan den type møder kan indebære, at de investerer mange kræfter og energi i det. Fx når de gør sig tanker om mødets formål, hvem der er med på møderne, og hvordan de selv får fortalt det om rammer og barnet, som de gerne vil. Eller når de er i tvivl om, hvad mødet egentlig skal handle om, eller hvad der er blevet sagt og besluttet på et møde. Det er således møder, hvor der er meget på spil for forældre (Palludan, 2012), og hvor alle så at sige forhandler 'deres sociale plads' og gerne vil præsentere sig selv godt (Bloch, 2017). Da møder samtidig ofte foregår væk fra barnet og dens daglige kontekster, kan der være en tendens til, at en overvægt kommer til at ligge på de voksnes refleksionsarbejde om egne roller, ansvar og indbyrdes aftaler fremfor at være noget, der foregår tæt på barnet sammen med det og i den kontekst, det er i.

På tværs af vores interviews gør de professionelle fra hhv. skole-, daginstitutions-, det socialfaglige og frivillige felt sig forskellige overvejelser om, hvordan der kan skabes bedre rammer omkring møderne med forældrene. Det er professionelle, der finder, at møderne kan være vanskelige for en del af forældrene at deltage i og være en del af. I det sociale rum, der skabes omkring et møde med en stribe af professionelle, som samles omkring forældre, kan magtdynamikker i rummet nemt trænge forældrenes perspektiver og deres deltagelsesmuligheder i baggrunden. I et socialt rum med flere, forskellige professionelle og deres indbyrdes forhandlinger og afstemninger af hvilke faglige perspektiver, der er vigtigst, kan det være svært at bibeholde opmærksomheden på forældreperspektivet. Men selv på møder med færre deltagere peger skole-socialrådgiveren på behovet for at sikre en rammesætning af et møde, der tildeler taleret og tid til de forskellige deltagere.

Endelig peger de professionelle i forhold til ventetider og langstrakte forløb også på, at der er nogle forældre, som "ringer og går andre veje", "virkelig er på", "lægger pres på andre steder også, for at få tingene skubbet", mens at der er andre forældre, der ikke har de muligheder, og at det sætter børnene ulige. Her finder de, at der i de tilfælde er børn, som mangler "mennesker/fagpersoner, der kan komme børnene til hjælp, så de kan komme hurtigere igennem systemet og få den hjælp, de har brug for".

Professionelle i forskellige roller som 'partnere' eller 'bisiddere' for forældre på møder

På Anemone skolen er der arbejdet med, at skolevejlederen er den faste part i samarbejdet med forældre og som deltager på netværksmøder og andre former for møder, der involverer flere parter end lærere og pædagoger. Skolevejlederen fortæller, at de på skolen således arbejdede med, at hun var forældrenes part på mødet. Hun fortæller således:

"Min funktion inde på skolen var, at jeg var forældrenes partner, ligesom et partnerskab med forældrene. Og hver gang, når vi havde de store netværksmøder, så vidste forældrene godt, at jeg var deres partner og understøttede dem. (.....) Vi tænkte meget på dem, vi sidder fysisk til de her netværksmøder. Hvordan kan jeg være en støtte for forældrene, fordi det er overvældende, og det er stort, specielt hvis man taler om noget, der virkelig er følsomt, og hvor der bliver fortalt noget om sit barn. Så har vi tænkt, at forældrene har også behov for, inde på det faglige netværk, at have en støtte for sig. Det synes jeg faktisk var rigtig dejligt, og det fortalte forældrene også og henvendte sig meget relationelt til mig, at faktisk - det var mange ting, som de bagefter fik talt med mig om - efter det her store netværksmøde, fordi det foregår mange ting og hurtigt, og forældrene står nogle gange tilbage og har overhovedet ikke forstået noget af, hvad der foregik, bortset fra det negative, og ikke har hørt der også var noget andet".

Der er i policy for skolefeltet idealer om, at skole og hjem skal indgå partnerskaber med hinanden. At etablere partnerskaber mellem professionelle og forældre bliver ofte forstået som at arbejde hen mod de samme mål, mens det forhold, at parterne ofte har modsatrettede ønsker og behov og derfor ikke altid forventer det samme, kan hurtig blive underbetonet (Schmidt 2014, 2017; Knudsen, 2010; Strandell, 2012). Den form for partnerskab som skolevejlederen forsøger at etablere adskiller sig ved at hun forsøger at stille sig i forældrenes sted og understøtte, at der bliver et rum for deres deltagelse. Samtidig balancerer hun, i forhold til at stadig sikre hvordan forældrene bidrager til skolens arbejde, på måder, hvor de ikke sætter deres egen dagsorden. De måder, der afstemmes om, "hvad der foregik" på mødet, handler set i et institutionelle perspektiv også om et konsensusbåret ideal. Idealet omfatter at sikre, at forældrene ikke har en (helt) anden beskrivelse af problemstillingerne, end den skolen har, og dermed hvad der skal handles ud fra, og hvem der har hvilke former for ansvar.

Inklusionspædagogen fra Magnoliaskolen fortæller tilsvarende om at forsøge at være forældrenes 'bisidder' på møder og sammen med dem at forberede en form

for punkter til en dagsorden, som også omfatter deres perspektiver. Inklusionspædagogen har bl.a. indgået i samarbejder med forældre om børns skole-fravær. Hun siger således:

”Jamen, det var mere min rolle som skole-fraværs person, der gjorde jeg også det, at jeg meldte mig på banen ligesom bisidder, som professionel bisidder, til forældrene, og påtog mig den rolle og var meget eksplicit omkring det. Og så brugte jeg meget tid på at forberede dem på, hvad det betød, sådan et møde vi skulle til. Hvad var formålet med at gå til det møde, og hvad var rigtig vigtigt, at familien selv fik bragt på banen. Altså, at de gør sig nogle tanker inden i forhold til deres rolle på mødet, eller hvad der var vigtigt for dem at få kommunikeret og, hvad skal man sige, få det netværk til at forstå”.

Det, som skolevejlederen og inklusionspædagogen fortæller om, afspejler, hvordan de balancerer mellem skolen som dagsordenssættende for et møde og at sikre forældrenes reelle deltagelse og samtidig at forsøge at få indtryk af, hvad de får ud af møderne. Når forældre har brug for kompenserende partnere og bisiddere fra professionelle, der er ansat på selv samme skole, kan det samtidig pege på, at der kan være behov for, at se på de institutionelle rammer og organiseringer for de typer møder. Omvendt kan det ses, som professionelles forsøg på i det institutionelle netværk der ofte udspændes omkring forældre til børn, som der er bekymring for at forsøge at tage højde for magtforhold og dynamikker i rummet.

Skolevejlederen fra Anemoneskolen fremhæver, at det at forsøge at tilnærme sig forældreperspektivet også var afledt af, hun opdagede, der var en del forældre, som kunne være i tvivl om, hvad der foregik på møderne, og hvad de egentlig havde deltaget i. Hun fortæller således:

”Vi havde et møde, et stort møde, omkring en elev, hvor vi gerne ville fritage ham fra tysk undervisning og hente flere ressourcer til noget andet, og så var det der, at forældrene til det store netværksmøde giver samtykke til at barnet fritages fra tysk undervisning. Og der var sådan, jeg tænkte bagefter ‘Har de forstået det, vi har talt om?’ Så har jeg faktisk ringet til forældrene efter mødet og har sagt ‘Hey, ved I faktisk, hvad vi har talt om?’ Så siger forældrene ‘Nej’. ‘Ved I hvad det betyder nu det samtykke, som I har givet?’ ‘Nej’. Så var det her, hvor vi faktisk var klar over, vi skal have ikke så mange beskeder. Vi skal tænke over, hvem er forældrene, der sidder sammen med os her. Hvor meget kan vi faktisk belaste forældrene med så mange aftaler, vi laver?”

Der kan som nævnt i skoler og daginstitutioner i forbindelse med idealer om partnerskaber være en tendens til en aftale-kultur. Skolevejlederen udtrykker her en kritisk opmærksomhed på aftalekulturen og især omfanget af aftaler. Selv om idealer om partnerskab kan tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse, beskriver Harriet Strandell det som en i realiteten marginal inddragelse (Strandell, 2012, s. 234). Det er marginal inddragelse, fordi de professionelle får det afgørende ansvar, der fx mere kan handle om at sikre, at forældrene udvikler den rette holdning til samarbejdet og problemstillinger rundt om barnet, end hvad de selv ved om barnet og foreslår.

I forhold til interviewuddraget med skolevejlederen peger det i retning af, at det ved møder, som drejer sig om bekymring for børns trivsel ikke rækker at opholde sig ved, hvordan møder kan afholdes på forskellige måder, så forældre oplever sig reelt inddraget. Det er også nødvendigt kontinuerligt at danne sig et relationelt indtryk af, hvad forældrene tager med sig fra mødet. I interviewene er der til dels stadig overvejende opmærksomhed på, hvordan de professionelle har gentænkt praksisser i forhold til, hvordan de kunne få forældre til forstå (og efterleve) daginstitutionens og skolens problemforståelser. Der er mindre opmærksomhed på, hvordan forældres deltagelse potentielt også kunne bidrage til at udvide daginstitutionens og skolens perspektiver på problemerne. Her rejser sig også et paradoks, på hvilke måder forældrenes deltagelse gøres til genstand for styring, uden at netop deres råderum risikerer at blive undergravet.

Hhv. koordinatoren for frivillige fra en NGO og den opsøgende familierådgiver fortæller begge om, at de ind imellem deltager som bisidder til møder med skolen eller daginstitutionen, som forældrene deltager i. De har ikke helt så tæt en tilknytning til og/ forankring på skoler og daginstitutioner som de, der er ansat derved, og de har erfaret, at det kan være en hjælp for forældre. Frivilligheds-koordinatoren siger følgende:

”Dér hvor jeg har været inde over i forhold til familier og sådan noget, når jeg så skal med den anden vej – det er jo den frivilliges opgave her, min, er så tit den der med at være med som bisidder forskellige steder, det er punkt ET at være øre, fordi det kan være svært at føle og høre samtidig, så nogle gange kan man næsten få hørt, at læreren siger, at du ikke elsker dine børn, altså, eller... Så det der med at få noget hjælp til at oversætte: ‘Hvad fanden er det egentlig, der foregår, hvad er det læreren siger, eller sundhedsplejersken siger, eller pædagogen siger nede i børnehaven’. Hvad er det, det betyder? Særligt, hvis man er sårbar omkring ‘Siger de, jeg er en forfærdelig mor, eller siger de bare, at jeg skal prøve at se, om jeg ikke

kan finde ud af at lade vær' med at putte mælkesnitter i madkassen, eller hvad fanden det nu kan være'. Det der med at få ligesom også nivellere, hvor alvorligt er det, og hvor ikke-alvorligt er det. Og have én man har tillid med til at hjælpe med oversættelsen".

Koordinatoren for frivillige fortæller her om, hvordan hun hjælper forældre med at afkode alvoren og grader af det i forhold til det, de professionelle fortæller. Hun "samler op" med forældrene efterfølgende. Hun fortæller også, at det bagefter mødet kan medvirke til, at hun sammen med forældrene får drøftet, hvor de selv kan placere sig i forhold til det. Som bisidder kan hun også støtte forældre i, at gå tilbage til daginstitutionen eller skolen og stille de spørgsmål, som de måske ikke fik stillet. Hvis forældrene skal i kontakt med fx Pædagogisk Psykologisk Rådgivning eller andre dele af den kommunale forvaltning, betoner hun samtidig, at der er forældre "... der ikke har den grundlæggende tillid til, at systemet får set, altså, dem som hele mennesker. Så de oplever ikke, at den hjælp, der findes, er tilgængelig for dem, for de er simpelthen for bange for at komme tæt på den". Koordinatoren for frivillige forsøger at bringe familierne tættere på den hjælp. Hun betoner, at det for forældre er forbundet med "at overvinde sig selv", "skrækken og skammen og fanden og hans pumpepestok". Hun fremhæver at det dernæst for forældrene opleves som desillusionerende, at der ofte følger lange sags- og behandlingstider, og for nogle at hjælpen udebliver.

Koordinatoren for frivillige peger på, at tid og lytning er væsentlige elementer, når forældrene bliver mødt, og at forældrene, hun møder, har meget forskellige erfaringer med professionelle i forhold til blive mødt med tid til at blive lyttet til. Hun siger følgende:

"Jeg er faktisk interesseret i at høre: 'Hvad fanden der sker her'. Og så er jeg endda klar til at tage udgangspunkt i det, du fortæller er alvorligt. Så hvis det er E-Boks, du synes er alvorligt, så starter vi dér. Og det betyder enormt meget, i stedet for nogen der siger: 'Vi skal slet ikke snakke E-Boks. Vi er til møde her, vi skal mødes, vi skal samles og tale om dine børn.' – 'Men for fanden, jeg kan slet ikke komme til at tale om mine børn, fordi det er det andet, der fylder.' Og hvis man møder mennesker, når sagsbehandlere kan dét – og det, kan man sagtens finde folk, der kan i systemerne – så oplever man næsten mennesker som fluepapir på det, fordi de vil skide gerne fortælle. Så den der myte om, at de her familier er enormt svære at komme i kontakt med: Det handler i virkeligheden om, om du er klar til at lytte og lytte færdigt."

Koordinatoren for frivillige agerer ud fra en anden institutionel position, hvor hun kan komme ud til familierne "med en kaffe uden handleplan". Dette adskiller sig fra fx lærere, pædagoger og socialrådgivernes opgaver, som er omfattet af andre, forskellige lovgivninger og standarder, de forventes at arbejde efter. Koordinatorens pointe omkring tid til at lytte, og finde ud af hvad der rører sig hos forældrene, er væsentlig for alle professionelle i forhold til børns trivsel, samtidig med at de professionelles betingelser, for at det kan muliggøres, er væsensforskellig (Mardahl- Hansen, 2018).

Den opsøgende socialrådgiver fortæller om at have en lignende funktion som den frivillige koordinator på forældres møder med skoler og daginstitutioner, hvor det for hende også handler om at medvirke til at få (gen)skabt tillidsrelationer mellem forældre og professionelle i de arenaer. Hun giver følgende eksempel nedenfor om en mor, hvor hun deltog i mødet med barnets daginstitution.

"Og der har, altså hun har haft nogle helt vanvittige skænderier med nogle pædagoger, og har også skiftet sit barn undervejs, men langsomt – og mig hadede hun også som pesten i starten, men jeg endte alligevel med at blive sådan et eller andet nødvendigt onde, der var ude et eller andet sted – men det, at hun alligevel begyndte at fatte tillid til, at jeg ikke havde tænkt mig bare at forsvinde, men at jeg var der, når hun havde brug for det, så kan man sige, så hjalp jeg hende med nogle gange at tage med i daginstitutionen og få talt med pædagogerne: 'Hvad er det, der er på spil lige her og nu for den her mor, og så meget hun nu turde åbne op.' Men jeg tænker det der med, at hvis bare forælderen har tilliden til i hvert fald én person, så er min oplevelse, at så kan vi godt få lov til at brede det ud til pædagogerne også, sådan så pædagogerne kan – hvad hedder det – netop kan få den der: 'Nårh, ja. Det er måske, verdenen er ikke helt så sort hvid, men der er også en masse nuancer i det'. Så jeg tænker egentlig handler det mere om, at vi får tilliden og kan være med til at bygge bro til det, der foregår."

Den opsøgende socialrådgiver finder, at deltagelse sammen med forældre på møder med skolen og daginstitutioner fremfor kun at snakke med forældrene om dem kan bidrage til at nuancere, hvad der bliver forstået som problemets kerne. I forhold til dette lægger hun vægt på at anlægge følgende fokus, hvor socialrådgiveren omtaler forældrene i jeg-form:

"Så det, at jeg kan have tillid til: 'Bliver jeg nu set med alt det jeg også kan..'. Og det der med BORGEREN i centrum, det er det værste i hele verdenen, ellers tak, jeg skal ikke sidde der i centrum. Kan vi få PROBLEMATIKKEN i centrum, sådan så

borgeren selv er med til at tænke, eller forældrene selv er med til at byde ind med de ressourcer, de nu har til at løse tingene”.

De sondringer, som socialrådgiveren her fortager mellem, om det er borgeren, der skal i centrum eller problemstillingen, afspejler bredere diskussioner i familie- og børnefeltet. En af hoveddiskussionerne er, om 'problemet' skal ses som noget, der er iboende i den enkelte (barnet eller forælderen), eller om det snarere må ses som en problemstilling, der er en del af sociale vilkår og et komplekst netværk af mennesker, omstændigheder og rammer, og som den enkelte derved ikke kan forventes at være alene om at løse.

Den opsøgende socialrådgiver og koordinatoren for frivillige arbejder på at (gen)skabe porøse tillidsrelationer, når forældres tillid til forvaltning, skolen eller daginstitutionen er svækket. Det er et væsentligt træk ved velfærdssamfundet, at mennesker bliver nødt til i en vis udstrækning at have tillid til de 'systemer', fx til pædagogiske institutioner, der omgiver dem for, at de kan agere i verden. Samtidig er en sådan tillid også baseret på erfaringer, de har gjort sig igennem tilværelsen. Hvis der er en grundlæggende mangel på 'systemtillid', som koordinatoren for frivillige fx beskriver er på spil for nogle af de forældre, som hun møder, kan det skabe barrierer. 'At være en bisidder' beskriver de professionelle dermed som et arbejde, der kan bidrage til at skabe villighed og tryghed for forælderen i mødesituationen, og efterfølgende oversættelse af hvad mødet handlede om. Samtidig ser de det at deltage i møder sammen med forældrene som et arbejde, der kan bidrage til, at der bliver (gen)skabt tillidsbånd mellem forældre og institution. Hvis der er mistillid, forsøger de at forstå, hvad den består af, og hvordan de kan genskabe tillid, da de ser det som helt grundlæggende for at kunne samarbejde om børns trivsel og udvikling.

De professionelle arbejder kontinuerligt på at forandre deres praksisser gennem refleksion over det, de gør, får betydning for børn og forældre. I de senere år er der kommet stor opmærksomhed på, at møder med deltagelse af en bred gruppe af professionelle skal afholdes. Ideen er at belyse mange aspekter af barnets situation, det som skolerådgiveren kalder en 'dissekering' (se også Khawaja & Knudsen, 2015). Der afprøves i kommuner og lokalt i daginstitutioner forskellige metoder, der skal bidrage til systematisering af møderne (Miller & Haslam, 2021, s. 65). En opmærksomhed på forberedelse og strukturering af møderne er vigtige, men samtidig kan det være væsentligt at opholde sig ved hvilke problemforståelser og løsningsforståelser, der får plads på møderne. Her peger pædagogisk og kulturvidenskabelig forskning på en risiko for individualiserede problemforståelser, som retter

opmærksomheden mod forældres ansvar bliver dominerende (Juhl, Elmose Andersen, Mikladal & Stanek, 2015), og på at fokus i skolesammenhæng er på, hvordan indsatser kan medvirke til elevens selvinklusion (Khawaja & Knudsen, 2015). Et for-tættet forældresamarbejde kan muligvis (med)producere og forstærke, sociale for-skelle. Forældre til børn, der har det svært, forsøger at bevare legitime positioner i skolen, daginstitutionen og kontakt til andre instanser og ikke at blive forstået som "besværlige", "overpylrede" eller "udsatte". De er samtidig optaget af at sikre, at det barn, de har der problemgøres, får og har mulighed for at være en del af børne fællesskaber.

At arbejde med det sociale landskab i skolen og daginstitutionen

Professionelle er institutionelt omfattet af, at når et barn har det svært, skal der ofte søges om hjælp til den enkelte, og i den proces kan deres opmærksomhed ind imellem fastlåses alene på barnet. Blandt de interviewede professionelle fortæller de om, hvordan de prøver at arbejde med at forstå, hvad det er for en klasse eller børnegruppe, som børn, der har det svært, er en del af. I det indgår at forsøge at afklare, hvordan professionelle kan bidrage til, at børn ikke mobbes, marginalise-res eller selv udkældes som 'problembærer'. Stine Kaplan Jørgensen finder i sin ph.d. afhandling (2016, 2019b) om mobbemønstre, at børn ved overraskende me-get om det sociale landskab – dvs. de sociale ordner for grupperinger og hierarkier, som er på spil i en klasse eller en børnegruppe. Børn går eksempelvis op i hvem, der er venner med hvem, hvem der er i hvilke grupper, og hvad det kan betyde for dem selv, hvis de er venner med nogle, som ingen andre er det med. De marginali-serende gruppedynamikker, der finder sted i børnegrupper, kan samtidig for voksne være svære at få øje på og forstå.

De professionelle fortæller om at forsøge at ændre dels på marginaliserende for-tællinger og opfattelserne om børn af dem i de kontekster, som de dagligt er en del af. Skolevejlederen fra Anemoneskolen gengiver, at der er børn - som når de bliver spurgt om deres oplevelser i skolen - fortæller:

"..hvor ubehageligt det er, faktisk at det er fx dig, der er den dumme hele vejen igennem. Det er dig, der hele tiden ødelægger det for de andre. Hvor svært det er, når man bliver udstillet som i den position ude i klassen"

Mobbeprocesser i skolen og daginstitutioner forbindes ofte med at være noget, der foregår børn imellem. Professionelle er imidlertid en del af det sociale liv, der udspiller sig i en klasse eller børnegruppe, og i de rum kan udspille sig mobbepro-cesser og marginaliserende dynamikker. I forhold til at opretholde tillid til professi-

oner og institutioner er det ind imellem en usagt problemstilling, hvordan børn oplever de voksne i de former for processer. Der er børn, som kan have en oplevelse af, at de voksne, der skulle være de nærmeste at hente hjælp hos, i stedet opleves at indgå i processerne på måder, der forstærker dem.

Skolevejlederen fra Anemoneskolen fortæller, hvordan hun i kontakt med en pige, får indsigt i hendes oplevelse af egen skoledag og skolegang. Hun fortæller om, på hvilken måde hun arbejder i og med det sociale landskab, der omgiver pigen i skolen, da hun opdager, hvordan hun erfarer dette. Hun fortæller følgende:

“Nu tænker jeg sådan meget konkret på en pige, hvor hun kom og fortalte, at der er en bestemt voksen inde i klassen, en lærer, der mobber hende, og hvordan hun har oplevet det. Og det er mange gange med, at hun oplever, at hun bliver stillet og udstillet inde i klassen for at gøre noget, som hun faktisk ikke har gjort og bliver sendt ud af klassen, uden at hun oplever, at der skulle () at hun bliver sendt ud fra klassen, selvom hun ikke har gjort det, som læreren har sagt, at hun har gjort. Hun har ikke forstyrret undervisningen på den måde, som det er blevet sagt af den voksne, at hun har gjort. Og i den fortælling, så har jeg gået ind i klassen og haft observationer faktisk af undervisningen. Jeg har aftalt med læreren, selvfølgelig, hvad det er jeg kigger på, og hvordan observationen skal bruges, og det, jeg ser, er faktisk, at der foregår noget i selve gruppen af børnene, hvor den her pige bliver udfordret eller bliver kaldt ind i noget af nogle andre inde i klassen, hvor hun forsøger virkelig meget at sige fra. Og i det øjeblik, hvor hun siger noget, så ser læreren faktisk, hvad hun har gjort, men har ikke kunne se alt det, der har foregået i børnegruppen. Så på den måde, så kan jeg godt forstå, at den her pige faktisk føler, at det er hende, der bliver udstillet, det er hende, der bliver sendt ud, men lærerne kan ikke se alt, hvad der foregår i børnegruppen. Det kan de overhovedet ikke. Og det var det, vi havde talt om efter observationerne, og så har vi også forsøgt (), den voksne har forsøgt at ændre på noget af hendes egen måde at være inde i klassen på, og så se det her pigebarn.”

Skolevejlederen følger, hvor pigens fortælling fører hende hen, og efter aftale med læreren tager hun ophold i klassen i rollen som observatør. Hun flytter således blikket fra pigen til de skolemæssige sammenhænge, hun er i og prøver at opdage nye og andre mønstre for, hvad der foregår. En observatørrolle er en privilegeret position, da denne ikke, som fx en lærer der underviser, er nødt til at interagere med børnene og løbende handle på det, der sker i rummet. Det, skolevejlederen fortæller om, hun iagttager, er noget, der bryder med de legitimerende fremstillinger af pigen i skolen, som den der skaber uro. Skolevejlederen fortæller således

om, at det, hun iagttager, bryder med fortællinger i det sociale rum om, 'hvad pigen er for en', og hvordan hun søger at dele dette blik med læreren. Det, hun iagttager, bliver forsøgt gjort til stof til en alternativ fortælling om pigen. Det vil sige, som potentielt fra de der omgiver hende, kalder på andre tænke- og handlemåder og ikke kun fra pigen selv.

Inklusionspædagogen fra Magnoliaskolen fortæller om, hvordan der er arbejdet med et idrætsforløb for kommunale midler under Corona, der blev uddelt i forhold til børn "...der fagligt og socialt havde været udfordret under Lock Down". Det er kommunale midler, der nævnes i forbindelse med skolens arbejde med at nedbringe børns fravær. Afdelingslederen omtaler det som en indsats. Hun siger; "Og det blev så både til noget individuelt og til gruppe omkring de børn, som der var bevilliget midler til". Afdelingslederen og inklusionspædagogen fra Magnoliaskolen fortæller skiftevis således om idrætsforløbet:

"Afdelingsleder: Altså, vi startede den op i sommeren sidste år, og vi var på hjemmebesøg, de laver fritidsaktiviteter med pigen henover sommeren og var i gang med noget, da skolen starter. Så begynder man at lave nogle aktiviteter henne i klassen, både noget socialt og noget fagligt

Inklusionspædagog tager ordet og siger: *og på fritidshjemmet tror jeg. På fritten også? De lavede noget danseopvisning. De fik iscenesat en aktivitet, som gjorde, at hun kom positivt på banen, noget som interesserede hende, og som involverede nogle andre piger, sådan så det fælles tredje blev det styrende, og der var en voksen, der var opmærksom på de dynamikker, der var i den børnegruppe, ik?

Afdelingsleder: Jeg synes også noget af det der, de børn, der kommer til at føle sig udenfor, eller ikke er en del af klassefællesskabet, det er jo også tit at fravær er medvirkende, og på den måde forstærker fraværet det over tid, og derfor har vi, synes jeg som skole - nu siger jeg vi som skole - er der et stort fokus på fravær, fordi det faktisk har en stor betydning for trivslen. Og der har da også være indsatser med i idrætsprojektet, hvor de har været inde og lave forskellige ting, både til fællesskabet, men også til fagligt virkelig smitter det grupper i klassen for at styrke det."

I de sociale landskaber for skoler er der både rum, som indbyder til, at alle kan og skal være med, og samtidig danner børn selv mere afgrænsede og lukkede grupper på skolen (Haavind, 2013, s. 193). De idealer for god trivsel, der omgiver skolen, er ofte, at alle skal være gode venner med alle, selvom de voksne (og børn) godt ved, det ikke helt er således i praksis. Børns sociale relationer, grupperinger og venskabsdannelser viser sig især på og omkring skolen. Inklusionspædagogen fra

Magnoliaskolen fortæller om, hvordan de indenfor idræts-indsatser arbejder med at iscenesætte aktiviteter, hvor de børn, der står udenfor grupper, kan blive positivt bemærket af deres jævnaldrende. Sådan som inklusionspædagogen fortæller om det, går det på tværs af pigens tre arenaer; skole, fritid og hjem. De søger at bygge gruppebaserede aktiviteter op rundt om pigen og ikke kun med hende alene.

Når det vedrører mobbeprocesser og marginaliserende gruppedynamikker, er der forældre i skolen og daginstitutionen, som ind imellem får præsenteret, at problemet er dem som forældre og barnet (Hein, 2013). Den interviewede socialrådgiver, der arbejder opsøgende i boligsociale områder fortæller som eksempel, at hun deltog i flere møder i en børnehave med en mor, hvor samarbejdet i "daginstitutionen var gået skævt", og børnehaven "havde hentet hende ind". Socialrådgiveren var ikke direkte involveret i det, der dagligt foregik mellem daginstitution og hjem, og det kan betyde, hun var i en anden position, der muliggjorde andre perspektiver på problemstillinger. Hun fortæller således om, at hun fandt, at moren ud fra, at hun talte med en "havnearbejder-dialekt" blev mødt med en fordom, hvor de bl.a. antog, at hun havde et alkoholmisbrug. Det viste sig ifølge socialrådgiveren, at det havde hun ikke, men at der efter flere møder i børnehaven blev brug for en ny start i en ny institution for mor og barn. Her deltog socialrådgiveren også, og hun fortæller følgende herom:

" Og så kunne vi netop, da vi skiftede institution, fortælle den der nye leder, den nye pædagog, at her har vi at gøre – og hun, hvor hun selv kunne sige, efter vi havde haft et langt forløb (red. i den anden børnehave), og hun kunne sige: 'Ja, jeg ved godt, jeg bliver misforstået, jeg taler på denne her måde her, jeg vil bare mit barn det bedste.' Så kunne vi lige, altså så oplevede vi ligesom, at der, så kunne samarbejdet køre. Og denne her dreng ville komme i børnehave, fordi udfordringen var selvfølgelig - tidligere ville han ikke i børnehave – fordi, at han kunne jo godt mærke, at det der forældre-pædagog-noget, der, det fungerede jo ikke, så han skulle aldeles ikke derned, hvor der var problemer. Men hvor han så gik til at elske at komme i institution, fordi der var så en leder dér, der tog imod ham og hans mor, fordi det var jo ligesom hende, der skulle rummes i det her, ik? Og det synes jeg oftest, det er, at det er nogle, at det er forældresamarbejdet, der går skævt, og så kommer der alle de hersens gætterier, og vores fordomme og vores, alt mulige... Sådan så: Der må være noget galt, ik? Og så bliver jeg hentet ind".

Sociale forskelle kan have betydning for, hvordan forældre bliver mødt i skolen og daginstitutionen, og der kan forekomme negativt ladede kategorier for forældre

og kategoriseringer af dem, som også har betydning for barnet (jf. rapportens afsnit: Sociale forskelle blandt forældre). Forholdsvis snævre forventninger, til hvordan man er en passende forældre, virker også ind i børneinstitutioner. Forældre kan skille sig ud fra den gængse norm, fx i form af påklædning, tale/udtale og opførsel, og de og deres børn kan opleve andetgørelse. Socialrådgiveren anser det for væsentligt at arbejde med en kritisk opmærksomhed på, hvordan egne for-forståelser og fordomme om forældre kan få betydning for børns trivsel i institutionen.

I det konkrete eksempel fortæller den opsøgende socialrådgiver om, hvordan hun i den nye institutionen forsøger at skabe grundlag for, at kontakten mellem hjem og børnehave bliver med færre for-forståelser af moren, eller som hun selv udtrykker det fordomme. Socialrådgiveren beretter videre om, at hun også deltog i et møde, da barnet startede i skolen for, at moren ikke blev mødt af samme fordomme. Hun ser sin rolle her, som én der kan medvirke til, at det, som moren mødes med institutionelt, nuanceres, og der kommer fokus på barnet i stedet. Heriblandt især hvad det skaber af miljø for barnet, hvis hans mor mødes med særlige for-forståelser. Der er imidlertid stadig noget af ansvaret for den institutionelle rammesætning af mødet, som ledes uden om børnehaven, og i stedet hen til moren. Det ses i eksemplet, når det stadig er moren selv, der nu er nødsaget til at forklare sig om, hvorfor hun har en distinkt tale- og væremåde. Det er langt fra alle forældre, der er nødsaget eller behøver at gøre sig den type anstrengelser i deres møde med børneinstitutioner.

De professionelle indenfor skolefeltet kommer også ind på interventioner i form af familiekursus og bestemte metoder som "rosebogen" til enkelte børn, der i skolen afviger fra, hvad der forventes af det som skole-barn (række fingeren op, tale efter tur etc.). I "rosebogen" bliver fortalt gode historier om barnet, som læreren har til opgave at dele med klassen om, hvad den enkelte har opnået af mål. Der bliver også nævnt "mentaliseringskurser", som afdelingslederen fortæller følgende om: "Nogle gange kan man sige, så er det det her med at komme bag om. Jeg ved ikke, om det er at komme bag adfærden, men at altså fx hvis det er en klasse, hvor der er et barn, et eksklusivt barn, som hurtigt føler sig generet, og så derfor kommer til at reagere voldsomt, så kan det være, at vores AKT lærer⁴⁵ han går ned sammen med vores inklusionspædagog og giver et kursus. Det er sådan et lille mentaliseringskursus i at håndtere vrede og erkende hvad () forskellige sådan roller i, når en bombe eksploderer, når der er nogen, der har strøget tændstikken, og der er også mulighed for detonere bomben, inden den springer og sådan nogle ting. Altså gøre

⁴⁵ Forkortelse for Adfærd, kontakt og trivsel lærer.

det konkret for børnene, at ja alle har et ansvar, når noget bliver svært for nogen og på et sprog der..”

I skoler og daginstitutioner sættes store krav og forventninger til voksnes og børns følelsesarbejde. De interventioner og metoder, som de professionelle her kommer ind på, adskiller sig fra de foregående, der primært arbejdede med klassefællesskabet og gruppedynamikker til et fokus på enkelte børn – enten i forhold til deres roller i en konflikt, eller hvorvidt deres skoleadfærd er passende. På den ene side er det som Afdelingslederen på Magnoliaskolen og skolevejlederen fra samme skolefortæller om, tilgange der lægger op til omsorgsfuld regulerende at ændre fortællingen i klassen om et enkelt barn (fx rosebogen). De søger samtidig skabe inkluderende fællesskaber ved at give børnene et sprog for fx konfliktsituationer, og for hvordan alle har en part i de dynamikker, der foregår (fx mentaliseringskursus). På den anden side er det, som Kaplan (2019) kritisk peger på, væsentlig at have blik for, at det også utilsigtet kan have den virkning, at eksklusionsprocesser og foragt for enkelte børn forstærkes eller fortsætter mere ubemærket derigennem (Ibid. 2019, s. 180). Kaplan kalder det, at mobbemønstrene sniger sig med ind, og at de voksne utilsigtet kan komme til at facilitere processer, hvor de mønstre ubemærket indgår. At modtage ros fra andre kan fx indeholde ikke kun værdsættelse af den enkelte, når den foregår i evaluerende form, men også indirekte de-evalueringer. Fx ved i modsætning til de andre børn at blive fremhævet, som én der behøver ros, når der er noget som lykkes og dermed også, at der er noget, som (ofte) ikke gør. Ved en for ensidig vægtning på kun det positive og den enkelte kan det medvirke til ikke at opdage, hvad der foregår af mere marginaliserende processer.

Forældre arrangementer - forsøg på at åbne for andre deltagelsesmuligheder

Børns fællesskaber er forbundet til voksnes fællesskaber. Når skoler og daginstitutioner afholder forældremøder og arrangementer med deltagelse af forældre, vil der altid være sociale in- og eksklusionsprocesser på spil, hvor nogle former for forældre deltagelse værdsættes som mere legitime end andre, og dermed skaber forskellige deltagelsesbetingelser for forældre (Akselvoll, 2018; Schmidt, 2017). Dynamikker i forældre og børne grupper i skoler eller daginstitutioner er tæt sammenvævede, og i dette kapitel opholder vi os ved de interviewede professionelles perspektiver på dette.

Professionelle fra gruppeinterviewene fortæller på forskellig vis om, at de både får fortalt af forældrene og selv iagttager, at der er nogle forældre, som står udenfor

forældregruppen og fællesskaber. Dette oplever de professionelle kalder på et behov for i højere grad at forsøge at omskabe rammer og indhold for de arrangementer i ønsket om, at flere og forskellige forældre deltager. De professionelle finder således, at der både kan forekomme ekskluderende gruppedynamikker i forældregrupper såvel som i de institutionelle arrangementer. Herom bruger afdelingslederen og skolesocialrådgiveren fra Magnoliaskolen og skolevejlederen fra Anemoneskolen udtryk såsom, at det er forældre, der føler sig "udenfor", "overset", "til overs", "ikke oplever at have den store betydning", er "dårlig tilpas i den kontekst", og at de derfor "opgiver" eller "undgår" at komme. Afdelingslederen siger således:

"Og de forsøger at komme ind og danne nogle fællesskaber med klassens forældre, men på en eller anden måde bliver de sådan på sidelinjen. Og det er nogle gange den forståelse for os, kontekst, det forældremøde og arrangement der er i gang, der ikke er helt på plads. Og der er også ikke så meget åbenhed i forældregruppen for ligesom at inkludere de her familier sådan ind i fællesskabet".

Afdelingslederen anlægger overvejende dette perspektiv i forhold til forældre med minoritetsbaggrund. Mens den opsøgende socialrådgiver, der overvejende har kontakt med familier i 'socialt udsatte' boligområder fremhæver, at der altid har været nogle forældre, der ikke deltager, og at det ikke kan henvises til fx anden etnicitet end dansk som forklaringsramme for det. Herom siger hun følgende:

"..når jeg sidder i fora med ... nogle af de andre, hvor de siger: 'Der er en gruppe forældre, der ikke kommer.' Og så kan jeg jo ikke lade være med sige, når nu jeg har været så mange år i det her game: 'Det var der altså også dengang, hvor at det var primært etnisk danske familier, jeg arbejdede med og havde med at gøre. Der vil altid være nogen, der ikke kommer'. Det er ikke det samme som, at vi ikke skal ligesom hjælpe dem til at komme, men det er også praktikaliteter, som gør, at det ikke altid kan lade sig gøre".

Endelig kan der i selve forældregrupperne også opstå ekskluderende dynamikker og processer omkring forældre til et barn, som af andre bliver set som udfordret. Herom beretter skolevejlederen fra Anemoneskolen følgende:

"Der er nogle af de forældre, som har børn, der er udfordret inde i klassen faktisk, der også bliver kontaktet af de andre forældre fra klassen faktisk og ligeledes bliver dømt for, at det deres barns skyld, og de føler sig også på den måde fuldstændig uden for gruppen, og når de mødes også inde til forældregruppen, så er de også lidt, hvad skal man sige, ekskluderet i forældregruppen".

I dette eksempel peger forældrevejlederen fra Anemoneskolen på, at der er forældre til børn, som har udfordringer, der kan blive kontaktet af andre forældre, og på den måde opleve sig individuelt gjort ansvarlige. At arbejde med at modvirke sådanne former for ekskluderende processer kan af professionelle opleves som vanskeligt, da det sker uden for deres arena. Omvendt har skolens rammesætninger af forældres relationer og kontakt med hinanden en betydning. Det er i mødet med skolen, at forældres tilgange og perspektiver på hvad kontaktformen til hinanden kan være bliver til.

På tværs af interviewene gengiver de professionelle altså ud fra forskellige forståelsesrammer, at der er forældre som i skolen og daginstitutionen, som ikke deltager i de arrangementer, som har til formål at samle og engagere forældre. De ser det fra forskellige perspektiver som udtryk for eksempelvis; forældre der oplever "at de ikke kan bidrage på samme måde som andre forældre", forældre der oplever at blive mødt og behandlet forskelligt fra andre forældre, forældre hvis børn er marginaliseret, forældre som spørger "hvorfor er det så vigtigt?", forældre som har job, som gør, at de ikke kan deltage på de tidspunkter, det foregår, forældre med fx 7 børn som ikke kan få det til "at gå op" og "orke" at gå til alting. De grunde, som de professionelle finder, der er til at forældre ikke deltager eller inkluderes på forventede måder, kan således være mange.

De professionelle har på forskellig vis arbejdet med at forsøge at gentænke rammer og indhold for forældre til arrangementer, og de måder, forældre opfordres og forventes at samles og engagere sig. Herom fortæller skolevejlederen fra Anemoneskolen følgende:

"Interviewer: Har I erfaring med at lave arrangementer eller måder at organisere ting på, som omfatter flere forældre?"

Skolevejleder: Vores forældrecaféer for eksempel. Det var et forum, hvor der var forskellige emner og interesser. Altså de forældre som kom, det var sådan et tilbud til alle forældre, til de der havde interesse. Fx en gang der havde noget om søvn, og hvor vigtigt det er. Hvor meget skal børnene nu sove, og hvordan man kan få dem til at gå i seng og lægge iPad væk og sådan nogle ting. Så der var ret mange forældre af forskellige årgange og ja også etniciteter, der var med, og det var deres interesser, der binder det sammen i et fællesskab, hvor de kan faktisk og er rigtig gode, og det er en god dynamik, der skabes der. Og det er også, hvad skal man sige () forældremøder i en klasse, hvor der er plads til alle forældre. Det har jeg også prøvet, hvor det er lykkedes os at lave nogle forældremøder, der ikke er de

klassiske forældremøder, hvor alle forældrene føler sig godt tilpas og bidrog sådan på en god måde alle sammen ind i et forældremiljø.

Interviewer: Hvad var anderledes ved de forældremøder der?

Skolevejleder: Altså, det var noget, der var inde i klassen. Fx enten en lille succes eller en udfordring, der var inde i klassen, hvor vi tog den op med forældrene til en diskussion over noget fælles madlavning. Fx så vi placerede, vi dannede nogle grupper af forældre, hvor vi tog nogle emner op i grupperne, samtidig med at vi lavede noget andet praktisk. Og det har faktisk givet rigtig gode dialoger i gang inde i forældregruppen og feedback fra forældrene, at de synes, det var en god måde at køre de der forældremøder på. Og så har vi også nogle forældre, hvor der var fx nogle grupper af elever ind i nogle klasser, der havde nogle dårlige relationer inde i klassen, hvor vi synes, at vi skulle gøre noget med det her. Og hvor vi havde lavet nogle gruppeforløb for eleverne, og også for forældrene til de her elever om det, og har inddraget forældrene i løsning af problemet, eller har delt den her succes med forældrene om den her gruppe elever”.

Der er for skoler og daginstitutioner institutionelt faste modeller for hvordan, hvornår og på hvilke måder, der foregår noget for forældre. Det er så institutionelt fastlagt, at det ind imellem kan forekomme som fastlåst. Her fortæller skolevejleder fra Anemoneskolen om i regi af skolen at prøve sig frem med et par nye former for social organisering af forældre arrangementer. De to eksempler viser, hvordan rammen og indholdet for at arrangere i skolen, at forældre mødes på en konkret skole, bliver forsøgt gentænkt, og de former for gentænkning kan antage mange former. Pointen er, at forsøg på at skabe nye organiseringer for forældre kan bidrage til erfaringer med, hvad der sker, når der bliver skabt andre åbninger for deltagelse.

Pædagogen og lederen fra daginstitutionen Firkløveren fortæller, hvordan de i forhold til forældrearrangementer arbejder:

”Pædagogen: Ja, jeg synes vi har faktisk ret stort fremmøde. Men vi er også opsøgende, hvis det er, at vi ikke har fået en tilmelding eller et eller andet, så spørger vi. Og så, hvis der er nogen, der lige vakler med det og ikke lige kender rigtig nogen, og man føler sig måske lidt alene, at man skal komme alene, og så ved man ikke rigtig, så prøver vi sådan, du kommer ikke til at sidde alene, jeg sidder sammen med dig.

Lederen: *og man har brug for en hånd. Det gør man også den der, det ville være super, hvis det er du kommer.

Pædagogen: Jeg synes egentlig, vi har oplevet nogle forældre gennem tiden, der trækker sig, men når man så opsøger, så synes jeg egentlig, jeg oplever, at de gerne vil komme. Også fordi vi kan fortælle, at det også er vigtigt for dit barn, at det kan se, at du kommer, og det vil de fleste forældre jo gerne, ik?

Lederen: Og så plejer vi at få børnene til at optræde med et eller andet. Det virker hver gang, fordi det vil forældrene gerne komme og se dem optræde. Og så er det godt, hvis der er mad også. Så er vi home free. Men én ting som måske er lidt anderledes, for jeg hører fra mine kollegaerne oppe i byens område (red. anonymiseret by), som er deroppe, hvor villaerne og sådan noget ligger, som er slående er, at vi har rigtig god tilslutning til vores forældrearrangementer, som faktisk typisk starter klokken 15, som jo godt kan være tidligt for nogle, men det prioriterer vores forældre, også dem der er i sprogskole. Og langt de fleste er jo faktisk i arbejde som alt muligt mærkeligt, alt fra vandpibecafé ejer til buschauffører, og hvad ved jeg. Mange mærkelige ting. Det prioriterer de faktisk, de kommer talstærkt til det her. Så prøvede vi sidste år, den nye forældrebestyrelse ville gerne have en forælder-arbejdsdag, og det var solskin, og det var skønt vejr og alt muligt andet, og vi kom 4, og det var ligesom det. Så sad vi 4 mennesker og skulle male og vaske vægge ned og renovere legepladsen. Vi nåede ikke det hele, vil jeg godt sige. Det var der absolut ingen, altså ingen interesse for. Og da vi så skrev bagefter, at vi havde jo kun været os duttelut, om der overhovedet var andre end os, der synes, det var en god idé? Så var svaret også, 'nej, det synes vi ikke var en god idé'.

Pædagogen: og det havde nok været en god idé at spørge inden, kan man sige".

Når der udvikles sådanne nye former for deltagelse og inddragelse, er det ikke det samme som, at der ikke stadig sker en ansvarliggørelse af forældre på skolens eller daginstitutionens præmisser – de ønskes at komme mere tydeligt på banen, samtidig med at de forventes i forhold til børn og gruppedynamikker at indgå i at bidrage til løsning af problemstillinger. I forhold til mobning og marginaliserende gruppedynamikker imellem børn kan forældre opleve, at de står alene uden hjælp fra skolen og daginstitutionen (Hein, 2012).

Blandt de interviewede professionelle fortæller inklusionspædagogen fra Magnoliaskolen, at de faciliterer møder mellem forældre om mobbeproblematikker, og hvor hun ser sig selv som mægler. Herom fortæller hun:

Inklusionspædagogen: Og hvis det er noget, jeg er inde over, så er det også nogle gange, at jeg sætter forældrene til at tale sammen, fordi altså så gør det faktisk en stor forskel, at forældrene får talt sammen i stedet for, at de ikke forstørker mobbeproblematikkerne derhjemme, men at de faktisk finder ud af 'Hov, ved du hvad,

vores børn skaber noget, som altså, at de har medansvar begge to'. Altså, forældrene kan finde ud af at tale om det. Og det har faktisk, min seneste erfaring er, at det er absolut nogle af de tungere familier, som det virker super godt for. Allerede det, at de vidste, at de skulle til møde sammen med mig for at snakke om det, så havde de simpelthen taget kontakt og løst det, så jeg mødte bare to familier som begge to (), eller jeg ved ikke om den ene havde en social dag på det tidspunkt, men det har de i hvert fald begge to nu, havde løst det. Jeg mødte to glade kvinder som altså havde en meget, meget let samtale, hvor jeg jo havde forberedt noget helt andet, fordi det var jo opstået på netværksmødet, og moren ville skifte sit barn pga., det var et andet barn, der generede. Så på den måde tænker jeg, noget af det jeg ser, er bl.a. () altså, hvis man tør tale om det og tør handle på det, så er der masser af løsninger."

I relationer mellem skole, familie og/ daginstitution ses groft optegnet ofte to forskellige modpoler: a) Skoler og daginstitutioner, der overlader det til forældre alene og indbyrdes at løse problemstillinger, og b) Professionelle, der går helt tæt på forældrenes konflikter og uoverensstemmelser og forsøger at skabe løsninger. Begge tilgange omfatter magtdynamikker og dilemmaer og problemstillinger. Hvor det første kan give forældre en oplevelse af at stå alene med problemstillingen, kan det andet forstærke, at forældre tillægges et 'hyper ansvar' for noget, der foregår i skolen / daginstitutionen, uden at de selv er til stede. De skal ikke bare tage et ansvar, som skolen eller daginstitutionen forventer, de skal også gøre det på en bestemt måde, når de skal vise, at de er refleksive om, hvad der er deres personlige ansvar (Knudsen & Åkerstrøm Andersen, 2014). Her kan fx arbejdes med at forsøge at overskride opfattelser af, at forældre er alene medansvarlige for det, der sker i skole eller daginstitution og have for øje ikke at skabe sondringer mellem, hvem der mobber og bliver mobbet, da det sjældent er så entydige dynamikker, der er på spil.

Delkonklusion for anden del

De professionelle arbejder med muligheder og barrierer i relation til forældre om deres børns sociale trivsel, og hvor de finder, at en tillidsbaseret og relationel kontakt til familierne er vigtig for, hvordan børnene har det. I denne del af rapporten har vi analyseret og diskuteret, på hvilke måder professionelle arbejder, når det kommer til deres samarbejder og kontakt med forældre, når de forsøger at gentænke nogle af deres daglige mikro-praksisser. De afprøver som led i institutionelle organiseringer og mikro-praksisser en række forskellige måder at sikre og udbygge kontakten til familierne. Dette sker gennem: de daglige rytmer, telefonopkald, besøg i hjemmet, være bisiddere/ faste kontaktpersoner ved møder, at arbejde med det sociale landskab for børnene og søge at skabe andre rammer for forældrenes deltagelse ved de vanlige arrangementer. Det handler også om at skabe andre pædagogiske udviklingsrettede indsatser, der går på tværs af skolefritid rundt om børn, der forsøger at give dem en legitim plads i fællesskaber blandt andre børn. Det er praksisser, der som anden pædagogisk praksis rummer dilemmaer og paradokser, og som der ikke kan overføres fra enhver given sammenhæng til en anden. Pointen er, at det er professionelle, der forsøger at stille sig tættere på forældrene – og som gør sig overvejelser om, hvor tæt på familien og hjemmet de kan komme – og stadig forblive faglige. Igennem at gå tættere på familierne forsøger de at få et konkret kendskab til dem. Iderigdommen synes at blive større, når professionelle ikke nødvendigvis er helt tryk ved familiers praksisser, og omvendt heller ikke finder, at de bliver set og mødt helt på de berettigede måder af det omgivne samfund.

I forskning om forældrepositioner i skole-hjem-samarbejdet viser det sig vanskeligt ikke at blive positioneret som forældre i relation til dominerende samfundsmæssige idealer og forestillinger om forældreansvar. Der er her tendenser til institutionalisering af forældreskab og ikke kun barndom. Involvering i det praktiske som at huske barnets skiftetøj demonstrerer for de professionelle en villighed fra forældrene til at indgå i samarbejder og kontakt. Blandt de muligheder, som de professionelle taler frem, er at reflektere over kulturelle og egne for-forståelser om forældre og børn. De opmærksomme på kulturelle normer for, hvad der får forældre til at fremtræde som respektable og forsøger at hjælpe og tilpasse dem dertil. Her forsøger de professionelle at skabe særlige forståelsesrammer for, hvordan det, forældre gør, kan ses som bidrag til barnets skoleliv og institutionsliv. De professionelle oplever omvendt også et pres for at møde forældre som nogle, der skal vejledes og rådgives, samtidig med at de forsøger ikke kun at sætte forældrene og barnet i centrum, men også at forsøge at forstå givne problemstillinger og hvad de handler om set fra forældrenes perspektiver. Gennemgående gør de professionelle

sig overvejelser om ikke at pålægge forældrene en forventning om at være "refleksive" på (klasse)bestemte måder. De opfølgende funktioner, som de indtager i forhold til forældrene veksler imellem, om det skal være konkret og anvisende ("husk bodystockings"), eller om det er dialogiske emner som opkaldene om, hvordan det går dem.

Den digitale kommunikation fremtræder som en særlig udfordring på tværs af de professionelle og institutionelle arenaer. De professionelle gør sig mange overvejelser over, hvordan de imødekommer, at det kan være vanskeligt for nogle forældre at overskue den digitale kommunikation. Her er der både fokus på at gentænke, om hvad og hvordan man kommunikerer digitalt, og der arbejdes relationelt og situeret med at møde forældre på meningsfulde måder. Den digitale kommunikation kan både skabe muligheder og barrierer i samarbejdet om børns trivsel og udvikling. De professionelles fortællinger peger på, at der er brug for opmærksomhed og refleksion over, hvorvidt den (øgede) digitale kommunikation skaber ulige betingelser for forældre i relation til samarbejdet, og hvad der fremmer og hindrer kommunikationen mellem forældre og professionelle. Det kan fx dreje sig om, hvornår den digitale kommunikation fremmer forbindelser mellem barnets to arenaer på meningsfulde måder for forældre og professionelle, og hvornår den risikerer at udelukke nogle eller skabe skuffelser for de professionelle om forældres manglende deltagelse.

I professionelles møder med forældrene indtræder de i roller, hvor de fordeler opgaver mellem sig. Fx at der er nogle, der udfører mødet, og andre der følger op og "oversætter" for forældre. Dette er mættet af direkte og indirekte normer, værdier og påvirkninger, som i andre typer relationer mellem hjem og børneinstitutioner. De professionelle skaber små rum mellem møder, hvor det på sin vis er det egentlige indhold fra møderne synes at foregå og forhandles. Nogle forældre medbringer til møder også deres "egne bisiddere" som den frivillige koordinator eller socialrådgiveren fra en anden "sektor"/institution, og som måder at få blikke på, hvad møderne handler om. At der skal oversættere med på møderne på denne måde, kan kalde på at kigge på selve de institutionelle strukturer og organiseringer omkring dem.

De muligheder, som de professionelle afsøger og forsøger at gentænke, er stadig indenfor rammerne af tilpasning af forældre og børn til samfundsmæssige forventninger og de institutionelle rytmer. Fx når professionelle forsøger at medtænke, hvordan de på personliggjorte måder kan møde forældre, der har børn som starter i daginstitutioner, der ikke er der "helt frivilligt". De professionelle går tættere på nogle forældre og børn i forhold til at støtte dem i at samordne børnenes arena.

Dette kan også bestå af at have udvekslinger af ikke kun informationer og viden, men også af materielle ting og sager; skiftetøj, når der er knappe midler. Familiers liv er på den måde tæt forbundet til andre samfundsmæssige arenaer. Når professionelle eksempelvis foretager besøg i hjemmet hos udvalgte familier, kan det set i et bredere samfundsmæssigt perspektiv, (gen)introducerer, at der er tiltag og indsatser, der ikke er for den brede gruppe af forældre og børn, men som er et led i socialforebyggende tiltag kun for udvalgte familier og børn. Det kan gøre nogle familier og børn mere til genstand for pædagogisk indblanding end andre. Her kan der være en dobbelthed. De professionelle formidler viden i dialog med forældrene og skaber tillid og relationer: På den ene side personliggør de institutionerne og samordner børns arenaer, og på den anden side får de viden om borgere. Et væsentligt spørgsmål her er, om viden om familier og børn sådan, som de tager sig ud i hjemmet, er noget, der indgår i forhold til de to arenaers miljøer for barnet, eller om det kommer til styringsmæssigt at skulle virke ind i mere kontrollerende relationer. Fx i forhold til at vurdere om hjemmet tager sig 'almindeligt ud' eller ej, eller om det, man oplever i familien, tager sig normalt ud eller ej.

Der er også forskel på, om besøg i hjemmet er noget, som for forældre bliver et reelt tilbud, eller om det er noget, som der er svært at undslå sig. Hvis det bevæger sig i de sidstnævnte retninger og andre fagligheder, så vil det influere på relationer til familier (og børn), som i forvejen kan være porøse i forhold til andre socialfaglige arenaer. Når professionelle arbejder med besøg ind i hjemmet, kan det i et mikro-perspektiv samtidig også ses som måder at opdage og inddrage andre typer forældre og børneperspektiver i deres arbejde. Ligesom at de professionelle søger at "bakke forældrene op" ud fra indsigt i de familiers vilkår, som de gennem besøgene søger at få. Omvendt forventer de også opbakning af forældre til det praktiske. Det sidste indgår i at skabe grundlag for nærmere tilpasninger af familier til de institutionelle rytmer og organiseringer, som skoler og daginstitutioner har.

Der er et markant fokus på forældre inddragelse og deltagelse set i et bredere samfundsmæssigt og politisk perspektiv. Der ses i rapportens anden del både professionaliserings- og institutionaliseringsbestrebelse afspejlet, hvor skoler og daginstitutioner arbejder med, hvordan de involverer forældre, og de selv involverer sig. Denne involvering omhandler samordninger af børneinstitutioner og hjemmet til hinanden og ikke kun rundt om selve barnet. Det, de professionelle fortæller om, går tæt på de mikro-praksisser, som ved første øjekast, kan forekomme ubetydelige: et hilsen goddag og farvel til forældrene i døren, et opkald til de mere udvidede praksisser med at besøge familier og børn hjemme, invitere dem på besøg før institutionsstart, og hvor samtalen ikke kører som led i indkøringen på stuen, men over kaffen på lederens kontor. Det er professionelle, der forsøger at

komme tæt på for et gensidigt afstemnings- og tilpasningsarbejde; Hvem er familierne? Hvad skal de introduceres for, hvad angår aula? Hvad kan vi være opmærksomme på den anden vej? Forældrene bliver både digitalt og analogt husket på, hvad de skal huske som forældre, og dermed stilles forældre overfor at varetage opgaver på bestemte og forventede måder. Her kan man overveje, om det vigtige for forældre er, om de husker skiftetøjet, eller om andre aspekter kalder mere på at tage kontakt til forældrene. De måder, der spørges til (skifte)tøj på, kan for nogle forældre den omvendte vej rundt opleves som måder, hvor ens familie særliggøres som nogle, der ikke opfylder de forventede normer til forældreansvaret.

Rapportens samlede konklusion

Der er i international og national forskning peget på, at der er brug for, at skolen og daginstitutionen medtager forældrenes viden om deres livssituation og at de bidrager til, at forældrene i højere grad får mulighed for at finde rundt i et sammensat (tvær)professionelt felt. Heriblandt at få rum for at forholde sig til mange forskellige dagsordener og opgaver (Røn Larsen et al., 2014, s. 30). De forskelle, der er i, hvordan forældre deltager og bidrager forskelligt, kan ikke bestemmes og afgøres på forhånd, eller forklares som direkte årsag af deres sociale baggrund. Forældre har forskellige former for viden om barnet, de kan bringe i spil – noget genkendes institutionelt som mere legitimt og værdifuldt end andet, og det kan give ulige handlemuligheder.

Det er belyst, hvilke muligheder og barrierer forældre og professionelle oplever, der er for at etablere et samarbejde, som, de finder, er til gavn for børnene. Vi har vist et udsnit af de mange variationer af samarbejder og kontaktformer, der skabes, forhandles og afstemmes mellem forældre og professionelle, når de er udfordret af at få og opretholde kontakt med hinanden om børnene. Når der er noget svært, der udvikler sig rundt omkring børnene, fortættes samarbejdet, og forhandlinger og afstemninger mellem forældre og professionelle får en anden karakter end ellers. Hvad de forhandlinger og afstemninger handler om, giver rapporten et flersidet indblik i. Forældre og professionelle agerer i forskellige sociale handle- rum, som giver forskellige muligheder og barrierer i kontakten og samarbejder for handlen, perspektiver, positioner og historier. Det ser væsensforskelligt ud, hvordan relationer mellem hjem, daginstitution og/ eller skole opleves, erfares og fortælles afhængigt af, om du er forældre eller professionel, samtidig med at der også er store variationer mellem professionelle indbyrdes og forældre indbyrdes. En balanceakt, som både professionelle og forældre synes at befinde sig i, er, at blive stillet overfor nye og skiftende situationer omkring barnet, og så det her og nu behov der er for at håndtere, at der er et barn, der ikke har det godt.

De kvalitative interviewbaserede undersøgelser i rapporten har rettet fokus mod, hvordan forældres og professionelles oplevelser af samarbejder og møder i det daglige forhandles og konstrueres i fortællinger om børn, der har det svært. Det omfatter en "myriade af historier", der samtidig åbner op for at få øje på andre mulige historier end de kulturelt dominerende om forældre og børn, der har det svært. Det er de små fortællinger, der er i fokus, og en flerhed af stemmer. Forældrenes og de professionelles perspektiver står i deres "egen ret" i den forstand, at de interviewede overvejende kommer fra skoler, daginstitutioner og felter, der

ikke er indbyrdes forbundet. Hermed bliver forældrene og de professionelle perspektiver altså ikke korrigerende i forhold til hinanden eller sat i indbyrdes forklarende relationer.

Tillidsrelationer (gen)skabes løbende i de daglige kulturmøder og forhandlinger, der finder sted mellem skole, hjem og/ daginstitution. Når børn inden for rammerne af skole, hjemme eller daginstitution får det svært, kan det sætte de involverede under pres, og det, der foregår i de relationer, kan på en gang blive hyppigere og samtidig blive sat på prøve. Der er for de forældre, hvor der ikke sker ændringer for barnet til det bedre, en oplevelse af mangel på kontakt og sammenhæng. Her træder det frem, hvordan forældres og børns liv og historie, når noget er svært, bliver influeret af tumultariske oplevelser, brud og mange skift, som udfordrer idealer om, at arenaer for barnet er samstemte og samordnet. Professionelle og forældre benytter ikke kun at tolke tegn på, om de andre voksne, som barnet er sammen med i daginstitutionen eller skolen, har øje for barnet, og ser det på måder, de kan genkende. De bruger også at tolke på tegn i deres forsøg på kontakt, samtale og samordning af barnet liv med hinanden og gengiver, hvordan de aflæser det ud fra: kropslige udtryk og måder noget er sagt på. Herudfra prøver de at aflæse 'alvoren', og om der er (nok) tillid i relationen mellem skole, hjem og daginstitution til der stadig er handlerum. Hvis det er skolen eller daginstitutionen, som primært er opsøgende i forhold til forældrene om et barn, der har det svært, oplever de sig vurderet for, om de er gode (nok) forældre. Bl.a. ses underretninger imod hensigten at udfordre tillidsrelationer og til at rejse denne type spørgsmål for forældrene. Det gælder også, når det er underretninger om barnets almene trivsel og udvikling i skolen og daginstitutionen og ikke er i forhold til barnets familie og omsorgssituationen.

Skolen og daginstitutionen kan være opsøgende i forhold til forældre, når der opstår noget svært rundt omkring et barn, men vi ser også, at forældre kan være dem, som er mere opsøgende end skolen og daginstitutionen. Når det er forældre, der opsøger skolen og daginstitutionen i et andet omfang end andre forældre om deres børn, kan der være en tendens til at blive set som nogle, der ikke helt 'passer ind'. Det kan gøre det sværere for forældre at være i kontakt med de professionelle, når de får en oplevelse af, at de ikke 'passer ind'. De bruger således mange ressourcer på at finde ud af, hvordan de deltager på passende måder.

Et centralt tema for forældrene, når de beretter om muligheder og barrierer i kontakten med professionelle, er erfaringer med formelle møder på skolen, i daginstitutionen eller den kommunale forvaltning. Det vil sige, når forældre mødes i en samtalebaseret form med en eller flere professionelle på en gang. Når børn inden

for rammerne af skole, daginstitution og/ hjem får det svært, bliver det ofte til flere møder end vanligt. I et institutionelt perspektiv kan den type formalisering og intensivering af møder ses som forsøg på at skabe social orden i den tumult det giver, når et barn ikke har det godt eller ikke udvikler sig, som det forventes. Det er de sociale rum, hvor der er lagt op til at udforme og afstemme planer for, 'hvad der skal stilles op', og hvilke beslutninger der skal tages. For en del forældre er det ikke altid, at de oplever, at det står særlig klart for dem på møderne, fx hvordan det, der drøftes, kan komme barnet til gode, hvad der kommer til at ske videre, og hvilken indflydelse de har på det. Det kræver omvendt også en del af forældrene at formidle deres bekymringer, når der er professionelle, som ikke er bekymret for, hvordan barnet har det, hvorfor de er bekymrede for barnets trivsel og udvikling. Forældrene bruger mange kræfter på at forsøge at forhandle sig frem til håndtering og på at prøve at påvirke synet på deres barn og dem. Samtidig ses det også, hvordan nogle forældre mere 'succesfuldt' end andre forældre synes at gængendes og lykkes med at skabe indflydelse på, hvad der aftales omkring barnet på netop disse møder. For forældrene er det mest vigtige, hvad der sker *udenfor* møderne i barnets hverdag. Imidlertid er det som forældre ikke særlig nemt ud fra møderne at danne sig et billede af barnets skoleliv eller institutionsliv - andet end at de får indtryk af, at der er noget, som for barnet ikke er ideelt. Som vi til sidst her i konklusionen opsamler, er der eksempler på professionelle, som genskaber og gentænker deres praksisser for kontakt og møder.

I rapportens etnografiske inspirerede beskrivelser som mættede analyser af interviews med forældrene går vi helt tæt på de "små fortællinger". Børns trivsel og udvikling forstås som sociale fænomener, der skabes i relation til børns sociale og kulturelle miljøer. Der er givet indblik i forældre perspektiver på, hvilke muligheder og barrierer de oplever, der er for at etablere et samarbejde om deres børns sociale trivsel og udvikling, og hvilke former for kontakt de forsøger at etablere, når det er svært at være i samarbejde derom. De forskellige etnografisk og analytisk mættede beskrivelser kalder på andre forståelser af, hvad der *også* er på spil i relationer mellem skole, hjem og/ daginstitution – når det ses fra forældres oplevede perspektiver.

I de første tre etnografisk tætte beskrivelser bevæger analyserne sig fra Jens forældre, der er opsøgende til skolen, til Sandras mor, som har en ressourceplads i en børnehave til hende, og til Johans mor, der helst undgår kommunen. I de analyser ses, hvordan forældrene skiftevis både er i magtfulde og afmægtige positioner. De forhandler med de professionelle i skoler og daginstitutioner om, hvordan pædagogiske, sundhedsmæssige og sociale rammer, behov og vilkår omkring deres børns hverdag er, og hvordan de kan forbedres. Der er i forhold til dette skiftevis

forskel på, om det er de professionelle, der i kontakten og samarbejdet sætter rammerne, eller om forældrene også er med til at gøre det eller omdefinerer dem. Der er ikke kun forskel mellem forældrene, men også fra situation til situation for de samme forældre. Det veksler således i hvilke grader og hvornår, forældrene finder de institutionelle organiseringer, kontaktformer og møder meningsfulde og til at forholde sig til, eller om de fremtræder for dem som utilgængelige og indforståede. Forældrene inddrager faglig viden og ressourcer i deres forhandlinger med de professionelle om, "hvad der er problemet". Det sker, når Jens forældre og Sandras mor hhv. bringer sanseprofiler eller kompetencehjul på banen til møder med de professionelle, eller når Johans mor kontakter sundhedsvæsenet, da skolen først ikke er lydhør for Johans motoriske udfordringer. Forældrene forsøger således at skabe muligheder for andre forståelser af deres barn ved at være kontakt- og videnssøgende på de felter, hvor de ikke oplever sig imødekommet. Det er forældre, der også baserer og fordeler deres tillid forskelligt i og til skolen og/ daginstitutionen og andre institutioner. Det viser, at forældres oplevelse af tillid og mistillid spiller en helt særlig rolle for, hvem forældre går til og deler viden om deres barn med. Her vælger forældre aktivt at opsøge de professionelle, de har tillid til, mens de undgår andre. En opmærksomhed på, hvad der institutionelt og relationelt skaber tillid og mistillid i samarbejdet med forældre kan være en opmærksomhed, som professionelle kan udforske i deres praksis.

I de næste etnografisk tætte beskrivelser belyste og analyserede vi, hvordan mobbeprocesser og marginaliserende virkede ind i tre forældres og deres børns liv: Magnus, der går i en klasse, der er præget af marginaliserende gruppedynamikker, og som står udenfor drengegrupperne i klassen. Her finder han vej ind i en af grupperne via Gaming. Forældrene er samtidig ambivalente med at balancere egne "husregler" om Gaming og de nye fællesskaber, der åbner sig for Magnus. Mens de marginaliserende gruppedynamikker foregår, oplever Magnus mor, at der ikke er hjælp at hente hos skolen. Der er også moren til Silas, der i børnehaven oplever "drillerier", som af forældrene til sidst løses ved at tage ham ud af institutionen og have ham hjemme et år, inden han starter i skolen. I skolen tager mobning og marginaliserende gruppedynamikker fart, og der forløber årelange forsøg på at forsøge at afbøde og mindske disse, inden forældrene skifter skole. Forud for skoleskiftet omfatter forsøgene først dialog med professionelle, kontakt og klager til skolens ledelse, og siden klage til en ekstern instans. Her er en splittelse for forældrene imellem at skulle være samarbejdsorienterede forældre og samtidig også varetage eget barns perspektiv. Og endelig gives indblik i interviewet med moren til Søren. Heraf fremgår at Søren efter flere år i et grænseland mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske område helt "centrifugeres ud" af folkesko-

len og over i et dagbehandlingstilbud. Hos både Silas og Søren er forældrenes årelange oplevelser præget af dyb mistillid til skolen og til "systemet" og af at blive sat i kontakt med en stribe af skiftende professionelle. De har oplevet det som, at de institutionelle rammer og forsøg på hjælp ikke er kommet deres børn til gode. Derimod oplever de, at de rammer bliver medproducerende af de marginaliserende dynamikker, der opstår omkring deres børn og dem.

Børns og voksnes fællesskaber er tæt forbundne. I de sidste tre etnografiske tætte beskrivelser i rapporten analyseres og belyses, hvordan forældrene oplevede, hvad børns fællesskaber betyder for deres trivsel og tryghed. Heriblandt hvad sprog og normer betyder for deres deltagelse deri. Der er forældrene med flygtningebaggrund til bl.a. Ruben, og Karls forældre, som på forskellig vis støder ind i sprognormer i skolen. Forældrene til Ruben er i forhandlinger med hans modtageklasse om, hvornår han sprogligt er 'klar' til en folkeskoleklasse. Her gør de sig erfaringer med skolesystemets norm for dansk som 'adgangsgivende' til at kunne blive en del af folkeskolens majoritets fællesskaber. Karls forældre erfarer, at han sprogligt i form af bandeord og social ageren skiller sig ud fra andre børn. De gør sig således erfaringer med, hvordan det er at være forældre til et barn, som ses som særlig eller anderledes fra andre børn, og som problematiseres. Konkret sker udelukkelse af Karl fra frikvarteret. Ved denne udelukkelse går mellem forældre og professionelle en række processer, konflikter og grænsedragninger i gang.

I de to sidste etnografiske tætte beskrivelser belyste vi, hvordan det omgivende lokalmiljø har betydning for forældres oplevelser af muligheder og barrierer mellem skole, hjem og/ daginstitution og det øvrige lokalsamfund. Der er Lukas forældre, som gør sig erfaringer med som tilflyttere at stå udenfor lokalsamfundet. Det er også forældre, der oplever Lukas individuelt problemgjort, hvor blikket for det sociale fællesskab, som Lukas indgår, i ikke reflekteres. Mens moren til Henrik gør sig erfaringer med marginaliserende dynamikker i lokal miljøet i forhold til at bryde med normen for i hvilken alder, man bliver gravid og får barn. Ud over familien har hun ikke et stort socialt netværk og regner vuggestuen med i sit netværk. Her vægter hun især den sociale dimension af vuggestuelivet for Henrik i forhold til at få de venner, hun ikke selv har haft.

Der er en kulturel selvfølgelighed i skoler og daginstitutioner i forhold til, hvordan samarbejder og kontaktformer organiseres, og de følger nogenlunde samme rytmer. Blandt de faste og tilbagevendende rytmer er fx forældremøder, sociale arrangementer, samtaler med forældre om deres børn og digital kommunikation. I skoler og daginstitutioner er der mange forældre og børn, og for de professionelle

er der ofte en knaphed på tid som ressource. Det kan vanskeliggøre en så tæt kontakt med forældre, som de kunne ønske sig. Der er forældre, som har forskellige levegrundlag, og børn der vokser op under knappe økonomiske vilkår. Forældrene og børnene er også forskellige, selvom de institutionelle rytmer, indenfor de rammer og vilkår der er, kan have en tendens til at ensliggøre børn eller forældre. Og der er børn, som der blandt professionelle opstår omsorgsbekymringer eller udviklingsbekymringer for. Der kan være bekymringer, som deles af forældrene, eller som de ser anderledes. I det landskab skal professionelle i skole og daginstitution opbygge tillidsrelationer til og med forældre, og ind imellem også underrette andre offentlige institutioner for at søge alternativer til viden og ressourcer ud over dem, der "er i huset". Det er ressourcekrævende og følsomme processer, som igangsættes, når der er bekymringer for både forældre og professionelle.

Ud fra rapportens analyser kan peges på, at det kan være en væsentlig opmærksomhed at se nærmere på, om de processer skaber mere eller mindre tumult for familierne. De interviewede professionelle inden for skole, daginstitution, det socialfaglige og frivillige felt har i forhold til muligheder og barrierer gentænkt deres kontakt- og samarbejdsformer med familier. Deriblandt deres mikro-praksisser i de relationelle felter og spændingsfelter, de arbejder i. Det er professionelle, som arbejder med familier og børn, som andre eller de selv finder det svært at få og opretholde kontakt til. De former, som de peger på lykkes, er: tillidsopbyggende og relationelt arbejde, der omfatter kendte og gentænkte former for kontakt via det digitale, omsorgsopkald, at udfordre for-forståelser af familier for bedre at blive i stand til at spotte 'ressourcer', tættere kontakt med hjemmet, forsøg på at tilnærme sig forældreperspektiver og afstemme kontaktformer derefter. Her fremkommer også, at der er brug for at overveje, hvorvidt og hvordan den (øgede) digitale kommunikation skaber ulige betingelser for forældre i forhold til deres deltagemuligheder. De professionelle peger også selv på nye/ andre måder at lave forældre arrangementer, der ikke kun er mundtligt formidlende, men også samler sig om konkrete og fælles gøremål. De peger her også på at medtage højere grad af indflydelse på forældre om, hvad de ønsker at deltage i, og deriblandt giver en af dem et eksempel på et arrangement, hvor stort set alle udeblev.

Endelig prøver de professionelle at arbejde med "hele familien", hvis der er flere problemstillinger samtidig, for at få indblik i, hvordan børnene har det i centrum. Når de arbejder pædagogisk med et barn, forsøger de at gøre det på måder, der inviterer andre børn ind. Når de holder møder med forældre, forsøger de at gøre dem mere transparente. Fx ved at tilknytte en fast kontaktperson for forældrene til at følge op med dem, om de fx ved, hvad de har givet samtykke til, og om de har

fået sagt det, de ville sige. Her foregår komplekse udvekslinger, hvor professionelle både tilpasser forældre til institutionerne og forsøger at inddrage de perspektiver, som forældre bringer frem. Dette kalder også bredere set på behov for at se på organiseringer rundt om møderne, og fx hvorfor en dagsorden ofte kun udføres af professionelle og ikke begge parter.

Når der forsøges andre former for mikro-praksisser end de kendte i skoler og institutioner, opstår der netop en række nye dilemmaer og paradokser. Blandt de, der er peget på i rapporten, er også, at når professionelle fra skole og daginstitution gennemfører besøg i hjemmet, udfordrer det klassiske grænsedragninger mellem familien i hjemmet og andre institutioner. Dette kalder på at spørge til, hvilke værdier og forståelser af børn, professionelle og forældre i samarbejder og kontakt opfordres at handle ud fra. Dette indebærer at have for øje, hvilke normative og værdimæssige forudsætninger et samarbejde om børn opbygges ud fra, og det kan også indebære at have et blik for, hvilke livsomstændigheder familier og børn har. Når der er forældre og/ eller børn, "der skiller sig ud", risikerer de at fremstå som en særlig gruppe, der (mest) kan forklares med noget, der sker inde i hjemmet og ikke også i de institutionelle rammer, samarbejder og kontakter de indgår i.

Referencer

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis)kontinuiteter*. Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen i pedagogik, Linnaeus University Press.
- Akselvoll, M.Ø. (2018). Så kommer de andre med deres fine retter og så står jeg bare der med den åndssvage pizza" - symbolske grænser imellem forældre i det sociale liv i folkeskolen. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, nr. 3, 225-241.
- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling v/Institut for Mennesker og teknologi, Roskilde Universitet.
- Akselvoll, M.Ø. (2015). Det digitaliserede skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv – om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3 (4), 25-33.
- Alanen, L. (2003). *Childhoods: the generational ordering of social relations*. I: Mayall, B. & Zeiher, H.: *Childhood in generational perspective*. London: Institute of Education, University of London.
- Alasuutari, M. H. Kelle, & H. Knaf (red.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*. Springer VS.
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik i samfundsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2015). *Daginstitutioner – tendenser og muligheder*. Københavns Universitet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdelingen for Pædagogik.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Munksgaard Rosinante.
- Andersson A. & Lindquist E. (2001). *Mobbning. En kvalitativ studie av mobbning och dess konsekvenser för individens relationer till kamrater och föräldrar*. Örebro Universitet Institutionen för Socialt Arbete.
- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organizing the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63 (2), 46-67.
- Angion, S.E. (2009). *Perceptions of marginally involved parents of academically low performing students in rural schools for increasing their involvement in their children's education*. Dissertation, Alabama State University.
- Bach D. , Dannesboe K. I. & Kjær, B. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. I *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2 (2), 32-47.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110782>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London Sage.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-being: The Child Indicators Perspective, in Kamerman, S. B. & Phipps, S. & Ben-Arieh, A.(ed.). *From Child Welfare to Child Wellbeing, An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, (pp 9-22), Springer.
- Ben-Arieh, A. & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children, *Childhood*, 18(4), 460-476.
- Berliner, P. & Kousholt, D. (2012a). Forældreinvolvering i VIDA-projektet - follow up-undersøgelser. I Jensen, B., Brandi, U., Kousholt, D., Berliner, P., Holm, A., Yung Andersen, T. (red). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 4. Udviklingstendenser* (s. 41-51). I: VIDA-forskningsserien 2012:2. IUP, Aarhus Universitet.
- Berliner, P. & Kousholt, D. (2012b). Forældreinddragelse i VIDA. I Jensen, B et. al. (red.). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud. Modelprogram - midtvejsanalyse*. I:

- VIDA Statusrapport 3. VIDA-forskningsserien 2012:01 (s. 85-113). IUP, Aarhus Universitet.
- Beveridge, S. (2005). *Children, Families & Schools. Developing Partnerships for Inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Brante, T. (2005). Staten og professionerne. I Eriksen, T. R. & Jørgensen, A. (ed.). *Professionsidentitet i forandring*, pp. 16-35. Akademisk Forlag.
- Brante, T. (2009). Våd är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I: M. Lindh (ed.). *Vetenskap för profession*, pp. 15-34. Högskolan i Borås.
- Justice, L. M, Purtell, M. K. Bleses D. & Cho S. (2020). Parents Growth Mindsets and Home-Learning Activities: A Cross-Cultural Comparison of Danish and UC Parents. *Front Psychol.* 2020 Jul 8;11:1365. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01365.
- Biesta, G.J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København. Unge Pædagoger.
- Björk, G. (1999). *Mobbning: en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur.
- Björg, K. (2020). Ikke som andre børn. Forældreskab når børn klassificeres som børn med særlige behov. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.* 57 (3): 59-73.
- Boje, T. P. (2013). Civilsamfund, medborgerskab og social kapital. I Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (5. udgave), (s. 647-674). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bregnbæk, S. A., Arent A., Martiny-Bruun, A. & N. J. Jørgensen (2017). Startens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nyttilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1 (2), 54-67.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97715>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. ed. (3. Udg.). *Kvalitative metoder*, pp. 581-600. Hans Reitzel Forlag.
- Brinkmann, S. (2017). Perspectives on diagnosed suffering. *Nordic Psychology*, 69 (1): 1-4. DOI: 10.1080/19012276.2016.1270404
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst: skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab, minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.
- Buus, A. M. (2020). Optimisme og handlekraft – et etnografisk blik på hvordan evidens bliver til og virker i det pædagogiske felt. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4 (2): 7-16. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122497>
- Bæck, U.D (2015), Beyond the Fancy Cakes, Teachers' relationship to Home – School Cooperation in a Stydu from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9 (1), 37-46.
- Børns vilkår (2021). *Selvskade – et fysisk udtryk for psykisk mistrivsel blandt børn og unge. Omfang, årsager og anbefalinger til at forebygge, at børn og unge skader sig selv*.
- Børnerådets Minibørnepanel (2011). *Mellem hjem og børnehave*. København: Børnerådet.
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Roskilde Universitet: Roskilde Universitetsforlag.
- Cross, D. et al. (2011). Three-year results of the Friendly Schools whole of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 37, 105–129.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København. Gyldendal Uddannelse.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & C. Michael-Sebastian (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*, (pp. 301-315). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Crozier, G. & Reay (2005) (eds.) *Activation participation: Parents and teachers working towards partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af Lov in dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, LBK nr. 1912 af 06/10/2021. Børne- og Undervisningsministeriet

Dahler-Larsen, P. (2015). The Evaluation Society: Critique, Contestability, and Skepticism. In *Spazio Filosofico*, 1 (13), 21-36.

Dannesboe, K. J., D. Bach, B. Kjær & C. Palludan. (2018). Parents of the welfare state: pedagogues ad parenting guides. *Social Policy and Society*, 17 (3), 467-480. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1474746417000562>

Dannesboe, K.I, Ravn, B., Kryger, N, Palludan, C. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.

Dyssegaard, C.B. & Egelund, N. (2016). *Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Ehn, B. & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Gleerup.

Ekspertudvalg om fattigdom (2013). *En dansk fattigdomsgrænse – analyser og forslag til opgørelsesmetoder*. Social- og Integrationsministeriet.

Ejernæs, M., Larsen J. E. & Müller M. (2015). Fattiges hverdagsstrategier. I Müller M., Hussain, M. A., Larsen, J. E., Hansen, H. Hansen, F. K., Ejernæs, M (red.). *Fattigdom, afsavn og coping* (s. 181-210). København: Hans Reitzels Forlag.

Ejernæs M., Larsen J. E. & Müller M. (2013). Fattigdom og overlevelsestrategier. *Dansk Sociologi*. 1 (24), 97- 117.

Ellegaard, T. og Bayer, S. (2021). Restriktioner og åbninger – institutionsliv under covid. I *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. 2, 67 – 78.

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Second Edition. Westview Press.

Esbjørn, B. H. (2016). *Særligt sensitiv – eller særligt udfordret? En guide til professionelle*. København: Akademisk Forlag.

Falster, E. S. (16.08. 2019). Når en kamp mod kommunen ender med et kursus i `systemstress, er der noget helt galt, retrieved 24.01.202, <https://pov.international/kurser-i-sy-stemstress-er-helt-galt/>

Falster, E., S. (20. juli 2020). Forsker: et stigende antal underretninger er ikke et ubetinget gode. Altinget. Debat, retrieved 24.01.2022 <https://www.alinget.dk/social/artikel/forsker-sti-gende-antal-af-underretninger-er-ikke-et-ubetinget-gode>

Falster, E. S. (7. maj. 2020). Forsker om ny undersøgelse: Forældre til børn med handicap er blevet fredsløse. Altinget Debat, retrieved 24.01.2022, <https://www.alinget.dk/social/artikel/forsker-om-ny-undersogelse-foraeldre-til-boern-med-handicap-er-blevet-fredloese>

Folkeskoleloven. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1887 af 1/10 – 2021 Børne- og Undervisningsministeriet.

Forsberg, L. (2009). *Involved Parenthood. Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families*. Linköping Studies in Arts and Science No. 473 Linköping University, Department of Child Studies, Linköping.

Francis, A. A. (2012). The dynamics of family trouble: Middle-Class parents whose Children have problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(4) 371– 401.

Gilliam, L. (2006). De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, bal-lade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole, Ph.d afhandling, Institut for Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet

Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner*. Om idealer og distinktioner i opdragelse. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Gillies V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 2005/39:835.
- Glavind Bo, I. & Jacobsen, M. H. (2017). *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Grumløse, S. P., Marschall, A., & Prins, K. (2021). Pædagogik i skyggen af corona: En kulturanalytisk undersøgelse af pædagogisk arbejde efter genåbningen af daginstitutionerne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(2), 52-66.
- Grumløse, S. (2019). Børn i 'vel'. Et kulturhistorisk blik på børnepolitikken. I Marschall, A. & Thingstrup, S. T. *Trivsel I daginstitutionen – mellem politik, pædagogik og praksis* (s. 35-53). Professionsserien: Akademisk Forlag
- Gulløv, E. (2017). Institution – formaliserede fællesskaber. I Gulløv, E., Nielsen, G. B., Winther, W. *Pædagogisk antropologi* (s. 41-57), København. Hans Reitzels Forlag
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Halkier, B. (2020). Fokusgruppeinterviews. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder* (s. 167-184). København: Hans Reitzel Forlag
- Hansen, J. H et. al. (2021). På tværs – en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel. Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge. Forskning fra Professionshøjskolerne.
- Hansen, H. R., Henningsen, I., & J. Kofoed. (2014). Mobning er magt: Elevperspektiver på mobning. In H. R. Hansen, & D. M. Søndergaard (Eds.). *Nye perspektiver på mobning* (pp. 6-27). Dansk Skolepsykologi.
- Hansen, H.R. (2011). *Lærertilv og elevmobning*. PhD. Afhandling. Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Harrits, G. S. & Møller, M. Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzel Forlag
- Hein, N. (2017). Et fælles ansvar. Konstruktivt samarbejde med forældre omkring mobning. Plauborg, H. et. al. (red.) *Mobning, viden og redskaber for fagfolk*. København: Akademisk Forlag
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Helms, S. (2020). Inddragelse, modstand og forhandling i skole- hjem samtalen. Studier i læreruddannelse og – profession, 5(1), 31–51. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.119921>
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning - afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I . Kofoed, J. & Søndergaard D. M.. *Mobning. Sociale processer på afveje* København: Hans Reitzels Forlag.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley University of California Press.
- Holm, L. (2020). *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Samfundslitteratur.
- Houmøller, K. (2018). Mavefornemmelser og dårlige lugte. Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 15: 48-62, <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110783>
- Højholt C. & D. Kousholt (2018). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. I C. Højholt & D. Kousholt (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C., Røn, L. M., & Stanek, A. (2011): *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*, Forlaget Børn og Unge.
- Høyrup, A. R. (2021). "At sende på samme frekvens". Pæagoger og forældres tillidsarbejde i danske vuggestuer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift: 1*: 41-56.

- Høyrup, A. R. (2018). *Tillidsarbejde og tydelighed. – Et studie af tillid, magt og afhængighed blandt pædagoger og forældre i danske vuggestuer*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus Universitet.
- Haavind, H. (2013). Hvem bilder han sig ind, at han er? Genforhandlinger af venskaber mellem børn i overgangen mellem barndom og ungdom. I Kofoed, J. & Søndergaard, D. (red). *Mobningen gentænkt* (s. 193-226). København: Hans Reitzel Forlag.
- Jensen, B. (2018). *Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. Effektive programmer der fremmer forældresamarbejde. En vidensopsamling om forældresamarbejde*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, N. R., Petersen, K. E. og Wind, A. K. (2015). *Daginstitutioner i udsatte boligområder Pædagogisk udvikling i arbejdet med udsatte børn og familier. Et forsknings- og udviklingsprojekt*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Jessen Nina D. & Østergaard Søren (2015). *De bedste redskaber er mennesker, der er til stede. En undersøgelse af trivsel blandt 9- 16 årige i idrætslivet*. Center for Ungdomsstudier
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk Barnehageforskning* Vol. 6, 11, 1-17.
- Juhl, P. (2021). Tillid i forældresamarbejdet i kontrollens skygge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 72-86.
- Juhl, P. (2014). På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet. Ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet
- Juhl, P., Elmose Andersen, M., Mikladal, S. S. & Stanek, A. H., (2015): "Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig...": Inddragelse af forældre i det tværfaglige arbejde om inklusion, I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 4, 34-42.
- Jørgensen, A. H. (2019a). *Becomings of School- Fathers. An ethnographic exploration of migrant fathers experiences and navigation of home-school cooperation practices*. PhD Thesis. Aarhus University. Graduate School of Arts. Danish School of Education.
- Jørgensen, S. K. (2019b). *Mobning og magtkampe. Håndtering af mobning i skolen*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kampmann, Jan (2003a). "Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør". *Dansk sociologi*, 14(2), 79-93.
- Karrebæk, M. S (2011). *At blive et børnehavebarn: En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, Københavnerstudier i Tosprogethed, vol. 62.
- Khawaja, I., & Knudsen, H. (2015). *Bekymringsamtalen: da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 63(4), 43-52. [5].
- Kildedal, K., Uggershøj, L., ; Nordstoga, S. og Sagantun, S. (red) (2011). *Å bli undersøkt – Norske og danske foreldres erfaringer med barnevernsundersøkelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkeby, I. M., Gammelby, M. L. & Elle, S. D. (2013). *Plads til trivsel og udvikling*, København: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kjær, B. (2020). Ikke som andre børn: forældreskab når børn klassificeres som børn med særlige behov. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57 (3), 59-73.
- 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. *Midtvejsrapport: Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multi-sided etnografisk afdækning*. (s. 45-86). Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Knudsen, H., & Khawaja, I. (2016). *Bekymringsamtalen: da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion*. *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, (146), 32-38.

- Kofoed, J. (2009): Genkendelser af digital mobning: Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma. I: Kofoed, J & Søndergaard, D. M. (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje* (pp. 99-133). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.). (2009). *Mobning sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koch, A. B. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. Aarhus: Sytime.
- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn - pædagogers blik for trivsel i børnehaven. I: Nordisk Barnehageforskning. 5 (16), 1-21.
- Knudsen, H., & Åkerstrøm Andersen, N. (2014). Hyperansvar: når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi*, 24 (4), 65-83.
- Kousholt, D. (2005). Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie. I Højholt, C. red. *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Psykologisk Forlag.
- Krab, J (2021): Det følsomme og slidsomme skole-hjem –(sam)arbejde. En institutionel etnografi om forældres arbejde, når børn har det svært i skole. Ph.d. afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde Universitet.
- Krab, J. (2015). Mellem måleskemaer, opbakning og tvivl – forældres arbejde i og med familieklasser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 2015, 4, s. 53-61.
- Kryger, N.; Palludan, C.; Ravn, B. Winther, I. (2008). Skole- hjem samarbejde som kulturel selvfølghed – en multi-sided etnografisk afdækning. Midtvejsrapport. Danmarks Pædagogiske Universitet. Aarhus Universitet. Institut for Pædagogisk antropologi. Enheden for Børn & Unge forskning.
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den trede institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 62-69
- Kousholt, D. (2014). *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, V., & Øland, T. (2011), 'Integrationisme i pædagogisk forskning og professionalisme' Praktiske Grunde. *Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, vol. 5, no. 1: 5-16
- Lareau, A. (2011): *Unequal childhoods. Class, race and family life*. University of California Press.
- Lavaud, M. A. (2018). Et mylder af historier: Konstruktioner og forhandlinger af normalitet og afvigelse i fortællinger om børn og unge i udsatte positioner. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet. Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv.
- Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J (2014). *Parenting culture studies*. New York: Palgrave MacMillan.
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. In Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. *Parenting culture studies* (pp. 51-75). New York: Palgrave MacMillan.
- Lindeberg, N. H., Flarup, L. H., Strandby M. W & Larsen K. S. (2018). *Målrattede sociale indsatser i dagtilbud. Kortlægning af litteratur og forskning samt kommunale erfaringer med praksis for samarbejde*. Det Nationale Forsknings- og analysecenter for Velfærd (VIVE)
- Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv – et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konflikтуelle*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi.
- Lind, L., Westerling, A. Sparrman, A. & Dannesboe, K. I. (2016). Introduction. Doing good parenthood. I Sparrman et al.: *Doing good parenthood. Ideals and practices of Parental Involvement*. London, Palgrave MacMiller.
- Lipsky, M. (2010) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York City: Russell Sage Foundation.

- Marschall, A. (2019). Samarbejde om børns trivsel – konflikter eller konsensus? I Marschall, A. & Thingstrup, S. T. red. *Trivsel I daginstitutionen – mellem politik, pædagogik og praksis* (s. 75- 93). Professionsserien: Akademisk Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Roskilde Universitet.
- Matthiesen, N., Tanggard L., Cavada-Hrepich, P. (2021). *Skal vi vinke? tillid, kommunikation og pædagogik i forældresamarbejde i dagtilbud*. Akademisk Forlag.
- Miller, T., & Haslam, T. L. (2021). Udsatte familiers perspektiv på koordinerede, helhedsorienterede sociale indsatser: – om styrkelse af handlekompetence. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 5(1), 17. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v5i1.125708>
- Moos, L., Kreisler J. & Lauersen, P. F. (2004). *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejsker, sundhedsplejsker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til: En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen*. Avhandling for graden doctor philosophiae i samfunnsvitenskap. Universitetet i Agder, Fakultet for samfunnsvitenskap.
- Nielsen, T.K., Tiftikçi, N. & Larsen, M.S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. IPU, Aarhus Universitet.
- Opie, I. & Opie, P. (1959). *The lore and language of schoolchildren*. Oxford University Press
- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford
- Plum, M., & Schmidt, L. S. K. (2020). The present future: Child assessment tools as a passage for inscribing ideas of future into the present. I M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (red.). *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism* (s. 59-77). Springer VS.
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I Dannebo, K. I. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*, pp.21-54. Aarhus Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2010). Skolestart – i et familieperspektiv. I Kvan. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 30 årgang: 7-17.
- Petersen, K. S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenhæng*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Rabøl Hansen, H (2011). *Lærertilv og Mobning*. Ph.d. afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Rambøll (2021, 21 september): *Tidlig opsporing og indsats (TOPI)*. <https://hjernenhertet-dk.ramboll.com/dagtilbud/topi>
- Rasmussen, K, Chirimi, N. A, Juhl, P. og Gitz-Johansen. (2019). *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Dafolo.
- Ravn, B. (2008). *Rationaler bag skole – hjem samarbejdet*. I Kryger, N.; Palludan, C.; Ravn, B. Winther, I. (2008). *Skole- hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multi-sided etnografisk afdækning*. Midtvejsrapport. Danmarks Pædagogiske Universitet. Aarhus Universitet.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. I *Cultural Trends* 1999/13 (2)
- Rose Skaksen, J., Birch Sørensen, P., & Rosholm, M. (2007, 10 januar). Er der virkelig fattige i Danmark? *Morgenavisen Jyllands-Posten*, <https://dors.dk/oevrige-publikationer/kronikker-artikler/virkelig-fattige-danmark>
- Rogers, C. (2007). *Parenting and Inclusive Education. Discovering Difference, Experiencing Difficulty*. Palgrave MacMillan.

- Røn Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D., & Kløvborg Raith, J. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. In C. Højholt (Ed.). *Børn i vanskeligheder: samarbejde på tværs* (pp. 61 -82). Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (red), Akselvoll, M.Ø., Jartoft, V., Knudsen, H. Kousholt, D. og Raith, J.K. (2014): *Forældresamarbejde og inklusion*. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse. Rapport for undervisningsministeriet.
- Røn Larsen, M. (2005). Hvorfor er forældresamarbejde så besværligt? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 82 – 91.
- Schmidt, L. S. K. (2021). Policy-dagsordner og idealer om familiers og børns hjemmemiljø. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 1, 57- 71.
- Schmidt, L. S. K. (2020). Tidlig læring og curricularisering af familieliv: om magt og værdiladede spørgsmål i relationer mellem daginstitution og hjem. *Kognition & Pædagogik*, 30 (115), 52.
- Schmidt, L. S. K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik.
- Schmidt, L. S. K., & Petersen, K. S. (2017). Makro- og mikropolitikker for relationer mellem daginstitution, hjem og skole. I Schmidt, L. S. K. *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde* (s. 25-66). Professionshøjskolen Absalon
- Schmidt, L. S. K., Krab, J. & Kofoed, K. G. (2015). Hvis konsultation er svaret på tværfaglige samarbejder, hvad er så spørgsmålet? *Tidsskrift for professionsstudier*. *Gjallerhorn*, 21, 72-80.
- Schmidt, L. S. K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning? Analyser af samspil mellem standardisering af sprogtest af treårige og praksis*. Københavns Universitet. Institut for Medier, Erkendelse & Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). *Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitse-ring af et udvidet begreb om skoletrivsel*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.
- Shapiro, D. (2017). *Familieliv på flugt: Syriske familiers oplevelser af brud og genskabelse af hverdagsliv i Danmark*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet. Institut for Mennesker og Teknologi.
- Sointu, E. (2004). *The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing*. *The Sociological Review*, 52(2), 255-274.
- Sparrmann, A., Westerling, A., Lind J., Dannesboe K. I. (2016). (eds). *Doing good parenthood. Ideals and practices of parental involvement*. Palgrave.
- Strandell, H. (2012). *Policies of Early Childhood Education and Care: Partnerships and individualization*. I Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (Eds.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. (pp. 222-240). Palgrave Macmillan.
- Søndergaard, D. M (2009). Mobning og social eksklusionsangst I: Kofoed, J & Søndergaard, D. M (red). *Mobning. Sociale Mobning processer på afveje*. (pp. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2013): Den distribuerede vold: om computerspil mobning og relationel aggression". I Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red). *Mobning gentænkt* (pp. 116-192). Hans Reitzels Forlag.
- KORA & Mehlbye, J. (2015): *Guide til tidlig opsporing af børn i en udsat position – Arbejdsbeskrivelse for fagprofessionelle i vuggestuen*. Socialstyrelsen.

- Taguchi, H. L. & Palmer, A. (2013): A more "livable" school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill/well-being with(in) school environments, *Gender and Education* vol. 25 no. 6: 671-687.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet som samtaleform. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder*. (pp.657-670). København: Hans Reitzel Forlag.
- Tanggaard, L. (2014). Ethnographic fieldwork in psychology lost and found? *Qualitative Inquiry* 20(2): 167-174. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800413510876>
- Thingstrup, S. H., & Marschall, A. (2019). Indledning: Trivselsbegrebet mellem politik, pædagogik og praksis. I A. Marschall, & S. Hvid Thingstrup (red.), *Trivsel i daginstitutionen: Mellem politik, pædagogik og praksis*. (s. 17-32). Akademisk Forlag.
- Thorne, B. (2001): Pick-up Time at Oakdale Elementary School: Work and Family from the Vantage Points of Children. I: Hertz, R. & Marshall, N. L. (ed.): *Working Families. The Transformation of the American Home*, (pp. 354–376). University of California Press
- Thorød, A. B. (2010) Sosial kapital mellom generasjoner og nærmiljø – en kunnskapsoversikt. I Backe-Hansen, E. og Hydle, I. (red.) *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge. Flervitenskapelige politikk- og forskningsutfordringer*.(s 25 – 84). NOVA rapport 20/10
- Thorød, A. B. (2006). *En normal barndom? Forældrestrategier for å skjerme barn fra konsekvenser av å leve med en lav inntekt*. Nordisk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Toronto, J. (2015). *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.
- Vitus, K. (2015). "Dårlige blikke" og social foragt – affektive praksisser i unges udsathed. I: Erlandsen, T., Jensen, N.R., Langager, S. & Petersen, K.E. (Red.). *Udsatte børn og unge – en grundbog* (kap. 29). København: Hans Reitzels Forlag
- Westerling, A., Bach, D. Dannesboe, K. I., Ellegaard, T., Kjær, B. & Kryger (2020). *Parate børn- forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*. Frydenlund Academic
- Winther- Lindqvist, D. A. (2013). Snydt for begyndelsen. I *Unge Pædagoger*. nr. 3: 4- 10
- Øknes, M. & Greve. A. (red.) (2015). *Vennskab. Barndom i barnehagen*. Cappelen Damm AS
- Danmarks statistik (2018, 16 juli). Fattigdomsindikatorer er ikke en ny fattigdomsgrænse, retrieved 24.01.2022, <https://www.dst.dk/da/presse/Pressemeddelelser/2018/2018-07-16-fattigdomsindikatorer-er-ikke-en-ny-fattigdomsgraense>

Websites 24.01-2022

- Hvad er en underretning? Ankestyrelsen, retrieved 24/01-2022, <https://ast.dk/born-familie/hvad-handler-din-klage-om/underretninger/hvad-er-en-underretning>
- Familiegrupper i dagtilbud, retrieved 24.01.2022, <https://www.aarhus.dk/borger/personlig-hjaelp-og-stoette/er-du-bekymret-for-dit-eller-et-andet-barns-trivsel/familiegrupper-i-dagtilbud/>
- Familierådslagning, Socialstyrelsen, Vidensportalen på det sociale område, retrieved 24.01.2022, <https://vidensportal.dk/temaer/styring-og-sagsbehandling/indsatser/familieradslagning>
- Marte Meo, retrieved 24.01.2022, <https://www.martemeo.dk/>



Kontakt

For flere informationer om forskningsprojektet
kan projektleder Docent Lene S. K. Schmidt
kontaktes: lesc@pha.dk

**AB
SAL
ON**

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON