

“Familiepædagogen” – som trivsels- og forebyggelsesaktør

ABSALON

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON



Lene S.K. Schmidt,
Center for Pædagogik

Marts 2024
ISBN: 978-87-94574-00-6

Indhold

Tak	5
Resume	6
Indledning	16
Pædagogisk arbejde med familier – set i et relationelt og dynamisk perspektiv	19
Normalitet, afvigelse og ulighed – dilemmaer i forebyggende arbejde	22
Tilhør og trivsel som bevægelser i børns liv	25
Rapportens opbygning	29
Metodologiske afsæt	31
Policy-studie på tværs af børneområdet	31
Deltagerinvolverende workshops med ledere og pædagoger	32
Etnografiske feltbesøg	35
Situeret etik	36
Analysestrategier	36
Policy om trivsel og tilhør inden for børneområdet i dansk kontekst	39
Trivsel som policy-dagsorden – et nationalt anliggende	41
Måling som en del af trivseldagsordnen og trivsel som subjektivt oplevet	43
Trivsel som mangetydig kategori i lovgivninger på tværs af børneområdet	45
Policy om børns tilhør – set igennem fællesskaber og relationer	50
Relationskompetence – (over)ansvarliggørelse af den enkelte	53
”Hvor er der en voksen?” – om policy, der bliver folkelig	59
Policy om familiers tilhør og deres børn – om sociale normeringer	61
Tilskudsordninger, specifikke kategorier af børn og inflationshjælp til familier	65
Afrunding og diskussion	68
Kontaktformer med familier – pædagogisk spændvidde i arbejdet	71
Pædagogiske variationer i relationelt arbejde med familier	73
Tæthed og voldsomhed i det relationelle arbejde	75
Den sociale bekymring i det relationelle arbejde	78
Det relationelle arbejdes mangetydighed – at spænde over flere formål på én gang	84
Social udsathed	88
Lytning og (mis)tillidens mange facetter – om åbninger til at høre til	90
Magtasymmetrier, netværk og ensomhed	94
Normarbejde og forhandlinger af tilhør	97
Opsamling	99
Pædagogisk arbejde med familier – at forhandle og gøre tilhør i børns hverdagsliv	102
Velkomst i SFO'en før skolestart	104
Lederes og pædagogers kontakt ”på gangen” med forældre	108
Tildeling og omfordeling af, hvor barnet hører til	111
Alt det socialt (u)bemærkede i forældres pause	113
Fællesskaber – sommerfesten i SFO	116
Fællesskaber og skolevægning – alternativer i SFO'en	119
Ressourceteammøde	121
Perspektivering for skole-fritid	124
Kollektivt forældremøde i daginstitutionen	126

At forhandle og kæmpe for en plads i fællesskaber – forældre til børn på enkeltintegrerede pladser	130
Forældrenetværk – at (gen)skabe et tilhørssted	133
Diagnoser og forhandlinger om ressourcer	137
Statussamtale med en mor – mellem det almene og det særlige	140
”Kaffehjørnet” i daginstitutionen og forældresamtale med tolk	145
Perspektivering for daginstitutioner	150
Opsamling	151
Konkluderende perspektiver	154
Referencer	160

Tak

Rapporten hviler på et projektsamarbejde mellem forskning, uddannelse og praksis. En stor tak til ledere, pædagoger og inklusionsvejledere fra de i alt 6 deltagende daginstitutioner (0-6 år), skolefritidsordninger og skole for fælles workshops. I har til sammen og hver især givet værdifulde og praksisnære bidrag. I åbnede også for feltbesøg og gav mulighed for at kunne spørge, iagttage og være til stede i praksis. En særlig tak til forældrene, som gav mulighed for at være til stede til bl.a. sociale arrangementer, netværksmøder med andre forældre og i samtaler med pædagoger og ledere om jeres barn.

En varm tak til Laura Østergaard Eilenberg, Katrine Lind Greiner, Randi Urbschat, Sisse Schjøtt og Charlotte Jørgensen, alle fra Professionshøjskolen Absalon, for sammen med studerende at bringe projektets praksisnære viden i spil i uddannelsessammenhæng. Alle nævnte har også stået i spidsen for at udvikle forskningsprojektets dialogmateriale sammen med projektleder og deltaget på workshops med praksis. Jimmy Krab har inden jobskifte også på værdifuld vis bidraget til projektets design, dialogmateriale og især til udførelse af workshops med praksis. Jimmy har også været med i de første systematiseringer af policy-dokumenter, empiri fra workshops samt udført enkelte dele af feltbesøgene indenfor skole-fritid. Alle nævnte er på fælles forskningsværksteder kommet med vigtige input til at drøfte de foreløbige forskningsfund.

Tak til BUPL's forskningspulje for projektbevillingen. Professionshøjskolen Absalon har også medfinansieret projektet.

Dialogkort udviklet fra forskningsprojektet til praksis og uddannelse sammenhænge kan findes her: <https://www.ucviden.dk/da/projects/familiep%C3%A6dagogen-som-trivsels-og-forebyggelses-akt%C3%B8r>

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

Resume

Trivsel står højt på den politiske dagsorden i Danmark: Pædagoger og ledere forventes at være trivselsaktører for familier og børn, og det forventes, at de forebygger mistrivsel i daginstitutioner, skole og fritid. At arbejde med børn og familiers velbefindende er imidlertid ikke nyt i pædagogers praksis. Det er en del af pædagogiske idealer at skabe gode liv, og at børn har det godt. Historisk set har det samtidig vist sig vanskeligt at indfri de gode intentioner for alle børn i praksis.

I den samfundsmæssige debat kan trivsel lyde som ét samlet fænomen, men i den pædagogiske virkelighed er der tale om et mangeartet fænomen, der kan dække over en række forskellige typer arbejde: arbejde med familier, der har brug for tættere kontakt om, hvordan deres børn har det, familier i midlertidig eller langvarig krise, familier, der lever i økonomisk knaphed, familier med børn med særlige behov, børnegrupper med dynamik, der kræver ekstra opmærksomhed etc. Samtidig betyder den såkaldte "trivselskrise" og det øgede politiske og administrative fokus på trivsel, at denne del af arbejdet dels får en markant opmærksomhed, dels indlejres i særlige politiske og administrative logikker. Dette gør ikke arbejdet mindre mangeartet. Tværtimod indlejres det pædagogiske arbejde med børns og familiers velbefindende nu også i en række organisatoriske rutiner og forskelligartede forståelser, der i den konkrete pædagogiske hverdag skal navigeres i, og som kan være dilemmafyldte for såvel pædagoger og ledere som for familier og børn.

På den baggrund sætter nærværende rapport fokus på, hvordan trivselsarbejdet praktiseres i den konkrete pædagogiske virkelighed, herunder hvilke variationer der eksisterer i arbejdet med familier om børns trivsel: Hvad gør ledere og pædagoger i deres daglige arbejde, når de har en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med familier? Det er de spørgsmål, som denne rapport bidrager med viden om.

Tre trivselsbølger

For at forstå de politiske og administrative idealer, der spiller ind i det konkrete pædagogiske arbejde, foretages der i rapporten en policy-analyse. På den baggrund kan der oplyses tre policy-bølger, hvor trivsel bliver tillagt forskellige betydninger. Det er trivselsbølger, der politisk forstærker hinanden, og som særligt tager til op gennem 2010'erne og fremefter i dansk kontekst. De bærende politiske ambitioner i hver bølge fremstilles ofte som hinandens modsætninger, samtidig med at de henter legitimitet og egenværdi i modstillinger til hinanden.

1. Trivsel som målbart fænomen – ledere og pædagoger forventes at måle og opdele børn

I den ene bølge, der tidsmæssigt tager fart fra omkring midten af 2010'erne og i årene derefter, bliver trivsel forstået som en målbart størrelse, altså som et objektive fænomen, der kan kortlægges ud fra standardiserede fremgangsmåder. I denne bølge indgår ideer om at kunne foretage tidlig opsporing og forebyggelse af børns mistrivsel via målinger og monitorering. Sådanne former for monitorering muliggør kategoriseringer af børn, som igen skaber grundlag for at kunne skelne imellem dem: Hvem skal vi være bekymrede for? Hvem skal have en særlig indsats? Trivsel kan i denne forståelse ikke overlades til ledere, pædagoger og forældre alene. De fagprofessionelle må udstyres med måleredskaber til at foregribe og opspore de trivselsvanskeligheder, som der *måske* findes.

Trivselsmålinger i folkeskoler og daginstitutioner er eksempler på en sådan forståelse. Både i praksis og i den pædagogiske videnskab rejses der i forlængelse af denne bølge en række debatter. De drejer sig om rettigheder og adgang til de registrerede data om børn, og om det er data, der kan være med til at stigmatisere børn, når de opbevares over tid. For eksempel når børn opdeles i røde, gule og grønne kategorier. Der rejses også debat om, hvad sådanne målinger overhovedet kan sige om børns velbefindende og tilstand, og hvilke indikatorer der er nyttige at anvende.

I denne trivselsbølge indebærer monitoreringen samtidig et blik for udsatte livsforhold som en variabel, der er væsentlig at have for øje i forhold til tidlige indsatser og forebyggelse af mistrivsel. Sociale normeringer i daginstitutioner og fritidstilbud bruges som måder at forsøge at udligne ulighed. Dette sker ved at tildele ekstra pædagogisk opmærksomhed til områder, hvor de socioøkonomiske opvækstvilkår numerisk tilsiger, at børn er i risiko for det, der anses som mistrivsel og udsathed. Den pædagogiske indsats bliver på denne måde midlet, der skal mindske en risiko defineret uden for den pædagogiske institution om sociale og ulige forhold i samfundet.

2. Trivsel som subjektivt oplevet – pædagoger og ledere forventes at leve sig ind i det enkelte barns perspektiv og situation

I den anden bølge, der tidsmæssigt især begynder at rulle i slutningen af 2010'erne og i årene fremefter, ses mistrivsel og udsathed som noget, der i princippet kan ramme alle børn. Trivsel forstås som et subjektivt fænomen, dvs. det handler om, hvordan børn selv føler og oplever, de har det. Hvor

det i den første bølge ved målinger handler om at forebygge og monitorere, at trivsel så at sige er på ret køl, ligger der i den anden bølge en grundlæggende krisestemning som præmis: Mistrivslen "er her" allerede. Der er børn, hvis familier og de selv ikke oplever at have det godt i deres skole, fritids- og daginstitutionsliv, og der kommer pres på social- og specialtilbud til børn. Fokus er her, hvordan børnenes trivsel individuelt forløber, og hvilke forhold der kan risikere at forstyrre det forløb. Det er stadig typisk et fokus på barnets perspektiv og situation set fra de voksnes ståsteder.

I denne bølge genrejses – især inden for daginstitutionsområdet – en debat om minimumsnormeringer: Er der nok voksne til at imødekomme barnets subjektive livsverden og behov? Ligeledes rejses en debat, både i medier og den pædagogiske fagdebat, om dette fokus på "hvordan har du det?" skaber en overeksponering af det enkelte barns følelsesliv, hvor selve fokus og den løbende selvmonitorering kan forstærke mistrivslen, idet der implicit fremsættes idealer for, hvordan man som barn *bør* have det, fremfor hvordan man *har* det. Heriblandt fremkommer værdiladede spørgsmål om, hvad trivsel grundlæggende er, og om det alene indebærer, at børn er glade og tilfredse.

3. Trivsel som fællesskaber og tilhør – pædagoger og ledere forventes at skabe almene fællesskaber med plads til forskellighed blandt børn

I den tredje bølge, som lige nu "peaker", omfatter trivsel et fokus på almene fællesskaber og børns plads i de fællesskaber. *Policy om tilhør* bliver her helt centralt i forhold til spørgsmålet om trivsel: at høre til i fællesskaber bliver et politisk anliggende – det bliver et indsatsområde, og det gøres til en opgave for pædagoger og ledere at skabe fællesskaber. At stå uden for fællesskaber bliver i sig selv en udsathedskategori. Her er forebyggende indsatser rettet mod kompetenceudvikling af ledere og pædagoger, der forventes at styrke almene fællesskaber for børn, herunder at flest mulige børn forbliver i de almene rammer. Relationskompetence for ledere og pædagoger bliver sat i centrum og ses som det bærende middel til at skabe fællesskaber for alle. Normeringer og ressourcespørgsmål træder nu i baggrunden, idet det bliver pædagogens relationskompetence, der anses som det afgørende. Fra at børn tendentielt, når der er mistrivsel, har været set som problembærere, bliver det nu pædagoger og ledere, der potentielt kan blive set som sådan: Det er dem, der primært ses som at bære ansvaret for, hvorvidt de har en god nok relation til børnene.

Da den tredje trivselsbølge er på sit højeste, bliver der i den pædagogiske litteratur eller i praksis endnu ikke i samme omfang rejst spørgsmål til idealer om fællesskaber og tilhør som ved de andre to bølger.

Den aktuelle trivselsbølge åbner politisk og organisatorisk op for nye dagsordner, der er brug for opmærksomhed på

I forlængelse af særligt den sidste trivselsbølge fremhæver rapporten en række dilemmaer, som det pædagogisk set er vigtigt, at der er opmærksomhed på.

Det almenpædagogiske og det social- og specialpædagogiske

Fra politisk side lægges der for tiden stor vægt på omfanget af børn, der henvises til specialtilbud og supplerende støtte. Visitationer til sådanne tilbud er stigende trods den modsatte ambition. For at afhjælpe denne tendens peges der på "relationskompetence": Tværprofessionelle samarbejder og pædagogers og lederes relationskompetencer ses som en del af det, der skal styrke, at flest mulige skal være en del af de almene fællesskaber. Policy om tilhør og mangfoldighed er idealer, der indgår i argumentationen for, hvordan flest mulige kan blive en del af det almene med plads til forskellighed blandt børn. Trivsel og mangfoldighed bliver på denne måde en legitimering for en udvidelse af almentilbuddet, som nu skal løse flere og mere sammensatte opgaver for de samme ressourcer. Trivselsbølgen omkring tilhør indebærer i administrativ praksis således en økonomisk bevægelse. Den politiske vægtning af fællesskaber og af, at flere børn skal have en plads i dem, (gen)aktualiserer spørgsmål om, hvem der hører til, og hvem der ikke gør. I det fællesskaber bliver midlet til at løse al form for trivsel, fæstnes blikket til at være på de nære relationer – familien, pædagoger, ledere, børnegrupper og tværfaglige teams. Det medtager ikke de samfundsmæssigt ulige vilkår og institutionelle rammer i form af ressourcer og normeringer og den organisatoriske indlejrethed for arbejdet. I modsætning til debat om ressourcer til det almene (minimumsnormeringer) eller det socialpædagogiske (sociale normeringer) er der ikke i samme grad den type debat i forhold til det specialpædagogiske. Andet end at segregation til det specialpædagogiske kan risikere at udtømme ressourcer i det almene.

Bestræbelsen på at skabe tilhør for alle i det almene (ofte opgavepressede) tilbud skaber samtidig nye privilegerede og marginaliserede kategorier for børn. De privilegerede kategorier er børn, der hører til i de almene fællesskaber, mens de marginaliserede kategorier, der skabes, er de børn, der tilgår specialområdet. At der er børn, som ikke kan rummes inden for de almene fællesskaber, ses som et ressourcepres i økonomisk forstand – dvs. som et tab af ressourcer for det almene område. Nu er det dog ikke børnene, der anses som dem, der presser ressourcer for

de almene fællesskaber (sådan som det kunne være tilfældet tidligere); snarere indebærer fokus på pædagogers og leders relationskompetence, at pædagogerne peger på deres kompetence*behov* og potentielle mangelfuldhed, hvis de ikke formår at skabe plads i de almene fællesskaber til børnene. Det stærke fokus på fællesskaber åbner på denne måde op for at legitimere nye samspil mellem det almene og det særlige, samtidig med at det nedtoner eller helt udelukker de komplekse og vante spørgsmål om økonomiske og ressourcemæssige prioriteringer og faglige dilemmaer forbundet dermed.

“Relationskompetence” – trivselsarbejdet for ledere og pædagoger bliver individualiseret

Pædagoger og ledere forventes at lede og handle relationskompetent på måder, der skaber fællesskaber for grupper af børn og styrker den enkeltes tilhør i fællesskaber. De trivselsudfordringer, som i forhold til skolen bliver tilskrevet samfundsvilkår, der netop eksisterer *uden for* skolens arena, bliver nu set som noget, der kan løses *inden for* fritidstilbuddenes arena, og hvor de sociale fællesskaber og relationernes betydning bliver midlet hertil. *På den ene side* bliver fritidstilbuddenes betydning for trivsel og fællesskaber anerkendt, ligesom det politisk vækker gehør, at der i skoleledelse er brug for pædagogfaglige kompetencer. *På den anden side* fremhæves det i rapporten, at fritidstilbuddene hermed kan risikere at “arve” trivselsudfordringer, som har vist sig svære at løse. Det pres, der har ligget på skolen i forhold til (mis)trivsel om at sætte tidligt ind og forebygge, når familier og børn står uden for fællesskaber, forskyder sig nu til fritidstilbuddene. Fritidstilbuddene fremstilles som en relationsarena, der er fritaget fra skolens faglige krav, hvor bl.a. voksen-barn-relationen kan dyrkes. De bliver den relationsbårne løsning på et større konglomerat af trivselsproblematikker. Og dette sker, uden at der for alvor tages stilling til de nuværende rammer for relationsarbejdet.

Inden for daginstitutionsområdet er der ligeledes med henvisning til pædagogers relationskompetence fokus på pædagogers relationer med grupper af børn, de enkelte børn og forældre. Spørgsmålet om, hvorvidt et barn er en del af et fællesskab, bliver i den politiske tale gjort til et spørgsmål om, hvorvidt pædagogen har en god nok relation til det enkelte barn og kan skabe gode nok fællesskaber. Rapporten fremhæver, at det er en forsimplet forståelse af, hvad der er på spil. “Relationskompetence” som vidundermiddel risikerer, på trods af at det sker med reference til, at det skal udfoldes med hjælp fra ledelse og tværprofessionelle teams, at individualisere større sociale dynamikker til et spørgsmål om forholdet mellem barn og pædagog, hvor alle mulige slags udfordringer forventes at kunne overskrides gennem relationer. De samfundsmæssige dynamikker, der kan virke ind i relationsdannelse, fællesskaber og institutioner, træder i baggrunden. Dette kan

(over)ansvarliggøre ledere og pædagoger for noget, der ikke ligger inden for den professionelle muligheds- og handlerum *alene*.

At skabe og gøre tilhør som kontinuerligt pædagogisk arbejde i praksis

Som udgangspunkt kan man hævde, at alle familier og børn hører til et sted, når de er indmeldt i en daginstitution eller skole/fritidsinstitution. Politisk er det fx denne forventning, der er til stede, når man diskuterer, hvorvidt særlige grupper i samfundet skal pålægges at gå i daginstitution.

Set fra et pædagogisk praksisperspektiv – især når der er en tæt, forebyggende og opsøgende praksis – handler en stor del af arbejdet imidlertid om at etablere, styrke og forstærke familiers og børns tilhør, der ellers står i fare for marginalisering. Tilhør er ikke givet gennem indmeldelse. Tværtimod. Det er her, det pædagogiske arbejde starter i forhold til at styrke familiers og børns plads i fællesskaberne og at legitimere denne plads. Dette fører nye opgaver med sig for ledere og pædagoger, hvor de i praksis er udfordret af sammensætningen af almene, social- og specialpædagogiske opgaver, som de oplever alle er presserende at tage sig af, men hvor rammerne for at gøre det er udfordret. Dette indebærer, hvad der i rapporten beskrives som et tilbagevendende pædagogisk arbejde med "at gøre tilhør". Det at få en socialt legitim plads og "holde den" plads er også et større arbejde for familierne og børnene.

"At gøre tilhør" må forstås som voksnes og børns løbende måder at forhandle positioner og grænsedragninger mellem, hvem der hører til hvor, hvordan og med hvem. Som sådan er tilhør noget, som både voksne og børn *gør* igen og igen, og det er processer, der ikke er styrbare, men hvor pædagoger og ledere hele tiden kommer på arbejde i forhold til at spille ind i disse processer, så der ikke (trods indmeldelse) sker eksklusion og marginalisering i praksis. Da familier, børn og situationer er forskellige, og nye forhandlingsprocesser hele tiden opstår, bliver ledere og pædagoger nødt til at gentænke deres vante institutionsformer og (op)finde nye praksisser og ressourcer. Netop derfor bliver det tætte og håndholdte arbejde og ledelse af sådanne processer så massivt, samtidig med at det foregår på et mikroplan, der ikke altid er anerkendt som helt centralt og bærende i arbejdet.

Pædagogers og leders organisatoriske skarpsindighed

Pædagoger og ledere arbejder i en høj kompleksitet – med talrige familier og børn og ikke blot én enkelt familie og barn ad gangen. *Det er på den ene side* et arbejde, der organisatorisk er indlejret i faste strukturer og rammer, da forebyggende og

opsøgende kontakt med familier indebærer fx tværfaglige samarbejder, handleplaner, tekstliggørelser, at sætte planlagte indsatser i værk og justere dem, opspore og underrette mv. *På den anden side* er det imidlertid ledere og pædagoger, der i det daglige med skarpsindighed (op)finder ressourcer og dagligt gentænker organiseringer af praksisser for dermed at skabe tilhør. Denne del af arbejdet handler ikke kun om deres daglige interaktion med familier og børn. Det handler om hele tiden at kunne justere, gentænke og opfinde organiseringer, der retter sig mod det konkrete forhold.

“Organisatorisk skarpsindighed” henviser til, at ledere og pædagoger dagligt gør et større arbejde med at (op)finde organiseringer for at styrke familiers og børns tilhør. I det øjeblik der er børn, som pædagoger og ledere er bekymrede for, er der et maskineri omkring, hvad der skal sættes i værk. Men dét, der er kittet i selve arbejdet, og som unddrager sig opmærksomhed, er disse løbende former for navigeringer og håndteringer af, hvordan dagligdagen kan organiseres for at skabe tilhør: Det ses fx, når en leder og pædagoger danner forældre-netværk for familier, der i de almene daginstitution har børn på enkeltintegrerede pladser, for hermed at skabe og (gen)erobre deres tilhør i institutionen, efter at andre forældre har sat spørgsmål ved deres barn og deres berettigelse til en plads i institutionen. Eller det ses i skolefritidsordningen, når SFO- og skoleledere sammen byder velkommen til børn, der er startet i SFO, og deres familier, og når pædagoger arbejder med gruppeinddelinger af børn før, under og efter skolestarten, der (gen)forhandles igen og igen. Det er organisatoriske praksisser, som pædagoger og ledere selv udvikler for at fremme tilhør for de børn og deres familier, der ellers potentielt står uden for fællesskaber. Der er myriader af praksisser – dvs. de er talrige og ikke enkeltstående, snarere noget, som arbejdet hviler på. Men dét, der går på tværs af dem, er en skarpsindighed og nyskabelse i at omdirigere, hvor der er nogle ændringer i organiseringer, strukturer og praksisser, som tager højde for, hvordan tilhør for familier og børn kan styrkes. Det væsentligste i daglig praksis – det, der rent faktisk får familier og børn til at opleve at høre til – er, at der er pædagoger og ledere, som er organisatorisk skarpsindige og opfindsomme. De prøver at håndtere det, der står lige foran dem, og som ikke kan sættes på organisatorisk formel på forhånd.

Dette arbejde slider samtidig på ledere og pædagoger, og det forstærker og intensiverer høje følelsesmæssige krav i arbejdet. At kontinuerligt arbejde ind i de processer, hvorigennem tilhør gøres for familier og børn, er et konstant vedligeholdelsesarbejde. Det indebærer organisatorisk skarpsindighed og løbende håndholdte løsninger samtidig med en tæt kontakt. Disse kontaktformer har en dobbelthed, forstået på den måde, at det er kontaktformer, der griber langt ind i lederes og

pædagogers vante måder at organisere arbejdet; samtidig rækker lederes og pædagogers kontakt langt ind i familiernes daglige liv.

En social bekymring, der bliver hjemløs

Pædagoger forventes i dag at udvide deres almenpædagogiske områder til social- og specialpædagogiske arbejdsområder. Ikke desto mindre følger den social- og specialpædagogiske viden, dette kræver, ikke med i det tempo, som de nye opgaver og konstellationer opstår. Der er samtidig i det almene område andre rammer og normeringer til opgaverne. Pædagoger og ledere står på denne baggrund i talrige situationer, hvor de "hitter på" og finder veje, som også beskrevet ovenfor. Samtidig møder pædagoger og ledere familier og børn, hvis sociale situation og vilkår, de bekymrer sig om, men hvor denne bekymring bliver hjemløs, fordi den politiske og administrative logik tilsiger, at der er tale om problemer, der i kraft af deres relationskompetence kan løses inden for det almene område. Pædagoger og ledere har med andre ord ikke nogen steder at gå hen med deres bekymring, men må tage den på sig selv. Dette udfoldes i rapporten, som viser, hvordan pædagoger og ledere har en social bekymring for familiernes kontakt til andre offentlige institutioner: De bekymrer sig for, om der opstår ulighed for familierne og børnene i kontakten med andre offentlige institutioner og i adgangen til hjælp.

Den sociale bekymring er en anden bekymringsform, end når der er en omsorgsbekymring eller udviklingsbekymring for selve barnet. Det handler om at forsøge at mindske socialt marginaliserende dynamikker – dynamikker, der rækker langt ud over daginstitutionen eller SFO'en. Det er denne sociale bekymring, der kan blive hjemløs, i takt med at stadig mere forventes at blive løst inden for daginstitutionen og skole-fritid. Der er med andre ord ikke længere lige så mange legitime steder, en sådan bekymring kan rejse hen. Når pædagoger og ledere ikke har nogen tydelige steder at placere bekymringen – andet end selv at tage sig af den – kan der skabes belastninger i arbejdslivet. Det kan fx bestå i at hjælpe med kontakt til socialforvaltning og andre professionelle om rettigheder og hjælp, at lave nødkasser med mad og tøj, at guide til at begå sig digitalt som borger i kontakten med det offentlige, at være bisidder til møder eller at være med til et lægebesøg. Ledere kalder denne del af arbejdet for "gråzoner": zoner af arbejde, der på den ene side ikke hører under ens ansvar, på den anden side omfatter en moralsk stillingtagen, der opleves central for at skabe og styrke tilhør. I de relationer, der dannes mellem familier og institutioner, ses det, hvordan ledere og pædagoger, når de vurderer, der er (akut) brug for det, udvider og "vrider" arbejdets grænser. Det betyder, at ledere beskriver, at de "håndholder" processer med at skabe kontakt for familier til andre offentlige institutioner, ligesom pædagoger ser sig som "brobyg-

gere". I den sociale bekymring ligger der en optagethed af at skabe tilhør for familierne og børnene i bredere forstand til samfundets institutioner og fællesskaber, da de vurderer, det har betydning for familielivet og for, hvordan børnene har det. De "låner ud af tilliden", familierne har til dem, til andre professionelle. Hermed er de med til aktivt at skabe tilhør, samtidig med at de forhold, det sker i, gør, at de sætter sig selv og hinanden på overarbejde.

Tæthed og voldsomhed i pædagogers og leders arbejde

I arbejdet med at skabe tilhør bringes pædagoger og ledere tæt på familier, der kan have det svært på forskellige måder. Dette indebærer en intimitet og involvering i et familieliv, der ind imellem også kan have en voldsom karakter. Tæthed i leders og pædagogers arbejde opstår, når de befinder sig tæt på familiers liv på måder, der indebærer at få et indgående kendskab til familielivet, som ellers associeres med noget privat og intimt. Arbejdet med at skabe tilhør kræver ofte tætte kontaktformer, som når leder og pædagog sætter tid og rum af ugentligt til korte kaffemøder med forældre. Der kan ind imellem også opstå voldsomhed, når ledere og pædagoger forsøger at navigere i sociale nødsituationer sammen med familierne: For eksempel når en leder møder ind mandag morgen til en mor, der er udsat for vold i nære relationer, og de dernæst sammen befinder sig på bagsædet af en politibil og leder efter børnene. Pædagoger og ledere taler selv om dette som "voldsomhed" i arbejdet. Den voldsomhed må forstås som dét, der er på spil, når ledere og pædagoger forsøger at navigere i nødsituationer sammen med familierne. Pædagoger og ledere taler om denne voldsomhed, fx hvor der er vold i nære relationer, eller når kontaktformer mellem familie og institution udvikler sig voldsomt, fx når der er underretninger. I de dele af arbejdet har det mærkbare konsekvenser for familier og børn, hvis ikke pædagoger og ledere handler. Samtidig er det handlinger, der sætter aftryk i ledere og pædagoger.

Både når der er tæthed og voldsomhed i arbejdet, kan det således omfatte store anstrengelser for de involverede og også have vidtrækkende indvirkninger på dem. Når der opstår voldsomhed i arbejdet, agerer lederne "mæglere" og "støddæmpere", og her kan de komme til at stå (for) alene. Der er samtidig en række magtasymmetrier og normer i spil i de tætte kontaktformer og interaktioner. I kontaktformerne bliver eksempelvis benyttet socialt sensitiv lytning. Lytning udgør åbninger for familier til at kunne deltage, samtidig med at der også er følsomme grænser for, hvor langt lytning rækker, og hvornår mere regulerende processer sætter ind. Pædagoger og ledere er på denne måde strakt ud til det yderste mellem deres tillidsopbyggende og lyttende rolle og den rolle, der ligger i indgriben.

Om forskningsprojektets metodiske design:

- Et policy-studie af trivsel og tilhør kombineres med deltagerinvolverende workshops og feltbesøg i praksis.
- Workshops om pædagogiske variationer i arbejdet med familier. Henholdsvis ledere, pædagoger og inklusionsvejledere fra tre daginstitutioner, to skolefritidsordninger og en tilhørende skole og klub fordelt på tre kommuner deltager.
- Feltbesøg – i primært to daginstitutioner, en SFO og en skole – der følger pædagoger og ledere i deres relationelle arbejde og kontaktformer med familier om deres børn, når det er tæt, forebyggende og opsøgende daglig praksis.
- Forankring af projektets viden i pædagoguddannelsen og efter-videreuddannelse og udvikling af dialogkort til brug i praksis og uddannelse.

Indledning

Politisk, pædagogisk og samfundsmæssigt er familien tilbagevendende genstand for opmærksomhed (Gulløv, 2018; Kristensen & Bayer et al., 2015a, 2015b; Shorter, 1979). Pædagoger ses ofte at spille en central rolle som trivsels- og forebyggelsesaktører – både inden for daginstitutioner og skole-fritid¹. Internationalt og nationalt er der i dag et fornyet og skærpet politisk fokus på, hvordan professionelle kan bidrage til en tidlig forebyggende indsats for familier og børn, især for de, som er i udsatte positioner (Buus, 2020; Nilsen, 2017; Schmidt, 2017; Macvarish, 2014). Denne forskningsrapport bidrager med viden om, hvordan der er mangeartede former for pædagogisk arbejde med familier i daginstitution og skole-fritid om børns trivsel, og især hvad der sker i relationel og forebyggende praksis, når pædagoger arbejder tæt på familien og sammen med dem i det daglige.

Rapportens titel "familiepædagogen" søger at indfange, hvordan pædagogisk praksis med familier får opmærksomhed i disse år. Dette omfatter, at der er et øget fokus på familiens trivsel og ikke kun barnets. Tidligere kendte former for pædagogisk praksis med fokus på familien er fx "hjemmehosser" og "hjemme-hospædagoger", som kom hos familier i deres hjem for at yde praktisk pædagogisk støtte og hjælp² (SFI, 2012). Nutidigt har pædagogisk praksis med familier, som har en tættere kontakt, en forebyggende og opsøgende karakter, mange forskellige former. Det er et relationelt arbejde, der foregår som en del af daglig pædagogisk praksis i daginstitutioner og skole-fritid og indimellem også i selve familiernes hjem. Der kan være en tendens til at forbinde tæt, forebyggende og opsøgende kontakt til fx tværfaglige samarbejder, handleplaner, planlagte tiltag

¹I rapporten benyttes af formidlingshensyn betegnelsen skole-fritid om skolefritidsordning (SFO) og fritids-hjem og skole. Når skole og fritid angives i sammenhæng med hinanden, er det, fordi de deltagende fritidsinstitutioner også har samarbejder med skoler bl.a. om børnenes skolestart og indskoling. Hvis der er en særlig årsag til at nævne det enten som fritidshjem, SFO eller skole, gøres det. Betegnelsen skole-fritid er ikke et lig-hedstegn mellem fritidspædagogik og skolens undervisningsdele, som forstås som at have hver deres egen ret (se om fritidspædagogikken fx Petersen et al., 2023; Ensig et al., 2023; Petersen & Sørensen, 2021; Boyesen, 2021; Højholt, Kousholt & Stanek, 2015). Desuden er denne samlebetegnelse ikke tiltænkt som en reduktion af de lovmæssige, historiske og nutidige forskelle, der er mellem SFO og fritidshjem (Ankerstjerne et al., 2010). Selve pædagogens rolle, status og opgaver i skolen ligger også uden for denne rapportes formål og omfang (se Sauset, 2020; Thingstrup & Schmidt, 2016).

² En hjemmehosser henviser typisk til kommunal hjælp og støtte til en familie i hjemmet. I Den Danske Ordbog lyder følgende om hjemmehosser: "kommunalt ansat sagkyndig person, fx en pædagog, der i folks private hjem yder hjælp og støtte til familier (eller enlige) med særlige problemer" (<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=hjemmehosser>). Blandt de mere nutidige eksempler er familiepædagoger, der tager på besøg i barnets hjem, familiegrupper, i skoler og fritidsinstitutioner er der inklusions-/ressourcepædagoger, som også tager på hjemmebesøg.

og underretninger og som noget, der foregår som særskilte aktiviteter fra den øvrige praksis. Der er imidlertid et større relationelt arbejde med familierne, som ikke lader sig indfange, hvis der ses mest på de nævnte aktiviteter. Det relationelle arbejde med familier er for ledere og pædagoger sammenviklet med institutionslivet, hvor der dagligt er brug for at balancere, prioritere og navigere i mødet med mange forskellige familier og børn. Indimellem er der også mere akutte situationer. Det er netop de variationer og dilemmaer, som den del af pædagogisk praksis *i det daglige* omfatter, der bliver belyst og diskuteret i denne rapport. De samme familier og pædagoger kan under en variation af samfunds- og livsomstændigheder på forskellige tidspunkter og i forskellige situationer veksle mellem forskellige kontaktformer og praksisser. Det vil sige, at der ikke er en bestemt "type" familie, som en enkelt praksis er særlig kendetegnende for.

Formålet med denne rapport er således at belyse, hvad der kendetegner pædagogers og lederes relationelle praksis, når de til daglig arbejder tæt på familier og sammen med dem om deres børns trivsel. Dette omfatter, på hvilke måder pædagoger arbejder med at opbygge et tættere kendskab til børns familiære og hjemlige forhold og opbygge andre kontaktformer med forældre som led i daglig praksis. For de familier og børn indebærer det også pædagogisk arbejde med at styrke, at de oplever tilhør til deres børns institution, dens sociale liv og til andre arenaer af betydning for deres familie- og børneliv. De mange variationer og former for "familiepædagogisk" praksis opstår i relationer og brudflader til en række andre felter og praksisformer. Det kan være i de relationer og brudflader, der opstår mellem det almene pædagogiske og det social- og specialpædagogiske felt samt de socialfaglige og sundhedsfaglige felter. Det er felter, der er indbyrdes bevægelige og sammenfaldende i forhold til hinanden. I de samspil (gen)skaber pædagoger alternative og udvidede former for relationer mellem daginstitutioner, skole-fritid og familier, hvor der bliver arbejdet med at forsøge at overskride de marginaliserende dynamikker, som familierne og børnene også kan opleve.

Der er en række pædagogiske og tværdisciplinære forskningsstudier af relationer mellem familier og institutioner, også kaldet forældresamarbejde. Inden for daginstitutionsområdet (fx Marschall & Munck, 2023b; Juhl, 2021; Dannesboe, Kjær & Bach, 2020; Schmidt, 2017) og inden for skole-, fritids- og klubområdet (fx Dannesboe et al., 2012; Brønsted et al., 2018). Derfor er der heller ikke særskilte analyser af de to arealer hver især i denne rapport, i stedet behandles det i tværgående analyser. Daginstitutioner og skole-fritid repræsenterer kommunale eller private institutioner. Det er pædagogiske institutioner, der skal kunne skabes

tillid til, så familier ønsker at overgive barnet til dem i bestemte tidsrum. Tillid til selve institutionerne og ikke kun til de professionelle og praksis er centralt for kontakten med familier (Høyrup, 2018, 2021; Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022; Andersen, 2018). Professionelle er i princippet udskiftelige i institutioner som skole-fritid og daginstitution, samtidig med at der, for at der kan næres tillid til institutionerne, ofte også er brug for imellem professionelle og forældre at etablere en form for tillidsfuld kontakt, som er personbåret. Der er ledere og pædagoger, som i deres tillidsarbejde og kontakt med familier arbejder i et "mellemland" (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022; Røn Larsen, 2011). Der er pædagoger, der har set sig nødsaget til at udvikle andre praksisser end de gængse. Et fællestræk er her, at de navigerer i et spændingsfelt mellem at være et frivilligt tilbud for familierne og en mere intervenserende praksis, der potentielt kan omfatte sanktioner for familierne. Rapporten belyser, hvordan pædagoger i dette landskab arbejder med at opbygge tillid og relationer til familier, når der er en tæt og opsøgende kontakt til dem. Dette gælder også de familier, som andre professionelle kan finde det vanskeligt at nå og opnå kontakt med (se også Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022).

Forskningsspørgsmålet for rapporten lyder således:

Hvilke variationer af familiepædagogisk arbejde i skole-fritid og daginstitution er der i dansk kontekst, og hvad gør ledere og pædagoger i deres relationelle praksis til familier, når de har en tæt, forebyggende og/eller opsøgende kontakt med dem?

Den første del af forskningsspørgsmålet om variationer af pædagogisk arbejde med familier belyses igennem et policy-studie med fokus på trivselsdagsordner for daginstitutioner og skole-fritid og situationelle kortlægninger af arbejdets mangetydigheder. Kortlægninger er gennemført i workshops sammen med ledere, pædagoger og inklusionsvejledere fra udvalgte daginstitutioner og skole-fritidsordninger med afsæt i deres praksisser. Den anden del af forskningsspørgsmålet om, hvad ledere og pædagoger gør i deres relationelle praksis og kontaktformer med familier, belyses især igennem feltstudier i daglig praksis. Dette bidrager til viden om de relationer og samspil, der er på tværs af børns arenaer, og hvilke store og små dimensioner der kan fremme eller mindske familiers og børns trivsel og oplevelser af at høre til. Det vil sige, hvordan mangeartede aspekter spiller ind i forhold til, om og hvordan ledere og pædagoger opnår en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med de familier og børn, som de vurderer, det er nødvendigt for.

Pædagogisk arbejde med familier – set i et relationelt og dynamisk perspektiv

I rapporten trækkes på inspiration fra pædagogisk, sociologisk, socialpsykologisk og antropologisk familieforskning. Dette omfatter forskning i forældreskab, herunder hvordan forældre oplever mødet med børneinstitutioner, og hvorledes de dagligt navigerer i det (Sparmann et al., 2016). Familie er som fænomen en del af samfundsmæssige forhold og forandringer, og familieliv er tæt sammenvævet dermed (Shorter, 1979). I rapporten ansues familier som dynamiske fænomener, der bliver til både gennem andre samfundsmæssige institutioner, skiftende kulturelle normer og værdier og medlemmernes egne samspil og ageren (Sparmann et al., 2016; Houmøller, 2018). Denne optik stiller skarpt på familiers relationer til institutioner og aktører "uden for" familien, og som dermed udfordrer forestillinger om familien som en velafgrænset enhed (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022). I nordiske velfærdsstater – heriblandt Danmark – er det selvfølgeliggjort og udtalt, at børn kommer i deres første pædagogiske institutioner, fra de er ca. 10 måneder³. Et familie- og børneliv leves således på tværs af kontekster og i et eller flere hjem. Set i det perspektiv er omsorg for børn noget, der deles mellem flere kontekster og aktører.

Familieliv antager en flerhed af former (Winther et al., 2014). Med familieliv henvises til de mangeartede liv, som familier lever, og de kontekster, som det sker inden for, og deres erfaringer med det (Bach et al., 2020). Det er en del af familiepraksis at indgå i skift og overgange, hvor de fx tager afsted fra den ene sammenhæng for så at forbinde sig til den igen senere (Morgan, 2013). Samfundsmæssigt er det at tage vare på børn og deres ve og vel en delt opgave mellem flere parter, og hvor der er en (for)deling af omsorg. Professionelle og forældre udgør hver et led i en "omsorgskæde", og hver af de voksne 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. Forældreskab gøres sammen med andre aktører – såsom pædagoger, lærere, børn, andre forældre, familiemedlemmer og indimellem professionelle fra sundhedsvæsenet, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning (PPR) og socialforvaltning. Alt dette i børnenes liv omfatter en række sociale positioner, betingelser og mikroprocesser, som aktører (gen)skaber og forhandler dagligt (Dannesboe, Kjær & Bach, 2020, s. 134). Forældrene er ikke en så direkte del af børnenes skole-fritidsordning

³ I fx USA er det langt fra alle børn, der kommer i daginstitution før skolestart, og der kan også være store forskelle mellem kvaliteten i offentlige og private tilbud, og hvilke børn der kommer i hvilke tilbud afhængigt af familiens livsforhold (Hines et al., 2017).

(SFO), skoledag, børnehaveliv og vuggestueliv, som de professionelle er, og de tager mest del i børnenes institutionelle hverdag ved udvalgte lejligheder og/eller til daglig på bestemte tidspunkter af dagen. For forældre kan det samtidig opleves som vanskeligt, hvis de inden for familiens egne rammer forventes at løse nogle af de problemstillinger, der kan opstå i skolen eller daginstitutionen, når et barn ikke har det godt (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022).

I rapporten bliver det belyst, hvordan der er variationer i pædagogisk arbejde med familier, når pædagoger og ledere i forskellige daginstitutioner og inden for skolefritid befinder sig i praksisfelter, hvor der er flere komplekse og samvirkende problemstillinger og forhold på spil på én gang. En "almindelig" hverdag for familier og børn i hjemmet er som nævnt indlejret i andre institutionelle kontekster end familien selv (Krab, 2021; Bach, Dannesboe & Kjær, 2018; Schmidt, 2017, 2020, 2021; Røn Larsen et al., 2014). I mødet mellem familier og andre institutioner sker der en institutionaliseringsproces. Det kan ske i pædagogisk arbejde, hvor pædagoger og ledere forsøger at få forældre og børn til at tilpasse sig institutionelle normer, hverdagsrytmer og orden. Disse normer og rytmer omfatter i princippet alle familier (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022). Normer i institutioner virker ind i, hvordan både ledere, pædagoger, forældre og børn forventes at begå sig, og som de også udfordrer i deres daglige praksisser. Institutionelle normer kan virke normaliserende og selvfølgeliggøre praksisser for voksne og børn, dvs. de (gen)skaber hverdagsrytmer og kalder på bestemte former for handlemønstre hos dem, der deltager. Men det sker også, at de selvsamme normer, rytmer og orden af fx ledere og pædagoger bliver forsøgt ændret og tilpasset til livsomstændigheder for familier og børn og/eller af familierne og børnene selv. Der er familier, som pædagoger og ledere gør noget (helt) andet i forhold til og sammen med, og hvor det bryder med, hvad der ellers er institutionens vante normer, rytmer og orden for, hvad relationer og kontakt mellem hjem og institution kan bestå af. I rapporten udforskes, hvorledes ledere og pædagoger navigerer i dette spændingsfelt mellem det vante og det uvante og de muligheder og udfordringer, som dette bringer frem i de daglige møder med forskellige familier.

Familien forstås som en samfundsmæssig institution på linje med andre institutioner. Dette omfatter at forstå samspil mellem familier, skolefritid og daginstitutioner som relationelt og kontekstuel (Dannesboe et al., 2012). I denne optik omfatter pædagogers og lederes relationelle praksis de sociale, organisatoriske og institutionelle betingelser, der er for deres samspil og kontakt

med familier og børn⁴. Dette er ikke kun begrænset til de relationer, der skabes mellem mennesker, men også de relationer og samspil, der opstår mellem institutioner. Et institutionelt etnografisk blik (Smith, 2006) indgår som en inspiration i udforskningen af det relationelle og institutionelle samspil mellem familier og institutioner (se rapportens kapitel "Metodologiske afsæt"). Det er *ikke* en fuld institutionel etnografi med hele dens begrebsapparater, som denne rapport baserer sig på (for en sådan analyse se fx Nilsen, 2017; Nilsen & Breimo, 2023; Widerberg, 2015). Derimod er det snarere en lille flig i forskerblikket, der hjælper med at opdage relationer. Herunder hvordan lederes og pædagogers viden og praksis indgår i sociale relationer og institutionelle ordninger, og hvorledes de bliver til socialt og kan virke styrende. Dette åbner op for at kunne udforske og beskrive variationer af arbejdet, og hvorledes de er sammenvævet med andre professionelles handlinger på tværs af tid og rum. De andre professionelle er fx skoleledere, inklusionsvejledere og psykologer. Det vil sige, fokus er på, hvad der i bredere forstand i krydsfeltet mellem samfund, policy og institutionelle forhold udspiller sig i relationer mellem familien, skole-fritid og daginstitutionen – og som på tværs af de forskellige arenaer og betingelser skaber forskellige muligheder for pædagogers, familiers og børns daglige samspil. Dette afsæt åbner op for analyser for at udforske pædagogers, familiers og børns mangfoldige relationer og forbindelser, og hvorledes ledere også tager del i dette.

Når pædagogisk arbejde med familier anskues relationelt og forskelligartet, sker det med fokus på sammenfiltringer af institutioner, kategorier og praksisser. Dette analytiske greb betyder også, at der i rapportens fremstillingsform og analyser inviteres ind i, hvad der måske kan tage sig ud som mere spingende analyser af pædagogisk arbejde med familier. Dette omfatter multi-sited analyser af pædagogisk arbejde med familier. Det vil sige, at analyserne bevæger sig på tværs af policy, pædagogiske institutioner, hverdagskontekster og -situationer.

⁴ I denne rapport er fokus på relationer mellem familier og institutioner, og hvad det betyder i samspil mellem aktører. Der bliver ikke brugt begrebet relationskompetence, da det kan pege mere tilbage på den enkelte professionsudøver end de sammenhænge, som de udspiller sig i. Relationskompetence bliver analyseret som policy-kategori (se rapportens kapitel "Policy om trivsel og tilhør ..."). I pædagogisk forskning er der inden for skolefeltet belyst og diskuteret lærerens relationskompetence og siden pædagogens som noget, der er brug for at blive professionaliseret, og at det er af stor vigtighed for børn, og at der må være ydre og indre betingelser til stede for at kunne udøve dette (Klinge, 2017, 2018; Klinge & Brandt, 2022). Der har inden for professionssociologisk forskning været vigtige bidrag om, hvordan der er professioner såsom lærere, pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere og mellemledere, som har relationer til andre mennesker som en væsentlig del af deres arbejde (Moos, 2004). I den professionssociologiske optik er professioner kendetegnet ved relationsarbejde, hvor de professionelle, der udøver arbejdet, bruger en teoretisk viden erhvervet gennem uddannelse og en viden, der er afledt af dagligdags erfaringer, men i vidt omfang også personlige relationskompetencer.

Policy forventes ikke genfundet i sin reneste form i praksis og omvendt. Analyserne bevæger sig derved også mellem det, der ofte forbindes med makro – mikroniveauer – uden at de forventes at "falde i hak" med hinanden. I stedet gives der analytisk plads til at belyse pædagogers, lederes og familiers opfindsomheder og dilemmaer og dermed flertydigheder i praksisser.

Normalitet, afvigelse og ulighed – dilemmaer i forebyggende arbejde

Familien og hjemmet er i de seneste årtier som en del af policy om tidligt at forebygge risici (igen) set som et offentligt anliggende snarere end et privat anliggende (Schmidt, 2021, 2017; Holst, 2017; Lee, 2014). 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. Pædagoger forventes i samarbejde med andre professionelle og ved vejledning af familier at forebygge, at der opstår problemstillinger i børnenes liv (Harrits & Møller, 2016; Schmidt, 2017b). I diskussioner af pædagogisk kvalitet ses også, at ledere især inden for daginstitutionsområdet forventes at styrke, at deres institutioner gennem en høj kvalitet fungerer som en form for beskyttende faktor i børns liv (se fx Lindeberg et al., 2021). Da ledere og pædagoger forventes ikke kun at forebygge risici i forhold til børns fremtidige livsmuligheder, men også at foregribe risici og forhindre, at de opstår i børnenes liv, indebærer det vejledning og opsøgende arbejde til familier. I det arbejde er ofte en bevægelse mellem at almengøre og at skille noget ud som noget særligt (Munck, 2017). Et af paradokserne er på den ene side argumentet om, at pædagoger bør prioritere en tidlig vejledning og hjælp til *alle* slags familier og børn, før problemerne opstår, og de samfundsmæssige og menneskelige omkostninger bliver for store, og på den anden side de dilemmaer, det rejser for de pædagoger, der skal arbejde med indsatserne om, hvordan "de måske bekymrende" egentlig ser ud (Harrits & Sommer, 2016, s. 10). Ved de former for optagethed af, hvordan børn har det "her og nu", knyttes det ofte sammen med, hvorledes de forestilles at få det fremtidigt.

Normalitet og afvigelse er en del af både det pædagogiske felt, sundhedsfeltet og det psykologiske felt, og det bliver ofte associeret med krop og psyke (Grue, 2016). I rapporten ses samfundets institutioner og professionelt arbejde som medvirkende i at (gen)skabe kulturelle normer for, hvad der udgør en "normal familie", "en normal opvækst" og "normale forældre" og "normale børn". Pædagogiske institutioner kan forstås som ikke kun fysiske lokationer, men også historisk og socialt skabte institutioner med en samfundsmæssig funktion om at normalisere og civilisere børn (Gilliam & Gulløv, 2017). Normer er socialt

regulerende i, hvad der ses som rigtigt og forkert, godt eller skidt. En norm er ikke automatisk noget negativt. Normer hjælper med at samkoordinere og regulere det sociale liv og fællesskaber (Schmidt & Li, 2023). I et relationelt perspektiv, som er anlagt her i rapporten, må de sociale processer, der gør en væremåde og handling til afvigende, belyses fremfor alene handlingen og væremåden i sig selv. I det perspektiv vil det også kunne skifte mellem, hvilke aktører der udfører handlinger, der ses som afvigende, og hvilke aktører der definerer dem som afvigende. Det kan variere inden for forskellige kulturelle og sociale kontexter og institutioner, hvilke normer der er retningsgivende, og hvad der ses som afvigende, og som har indflydelse på, hvordan voksne og børn opfører sig og samhandler. Det at bryde med normer kan skabe forstyrrelser af den sociale orden og også lede til konflikter og forhandlinger om, hvad der er anerkendelsesværdigt, hvad der er normalt, og hvad der er afvigende.

Det forebyggende sigte i pædagogisk arbejde betyder for ledere og pædagoger, at de forventes at bekymre sig om familiers og børns normale udvikling, og det rejser spørgsmål for dem om, hvad der er "det normale". Det normale kan ses som socialt skabt, og det bliver ofte først opdaget, når det bliver udfordret og (gen)forhandlet. Når familier og børn eksempelvis afviger fra normer, bliver det ofte bemærket, mens det er langt vanskeligere at få øje på, hvilke normer det er, der gør, at der bliver lagt mærke til dem (Schmidt & Li, 2023; Bartholdsson, 2009). Nogle gange er anerkendelser og forståelser af, hvad der ses som normalt, så selvfølgeliggjort, at der ikke funderes over, hvad der egentlig ligger i det, og endnu mindre udfordres de normer, der er indlejret i det. Normer er ideologiske, da de fremstår som det ideelle og udstikker retninger for, hvad der ses som normalt, og hvad der ikke gør. De er med til at forme, hvordan ledere og pædagoger tænker, taler om familier og børn, hvorledes de forstår dem, og hvilke muligheder de får øje på. Det er normer, der præger samspil mellem familie, børn og institutioner såsom daginstitution og skole-fritid, og som omfatter bestemte forventninger til, hvad forældre og børn er og gør, dvs. deres adfærd, samværs- og væremåder. Det er normer, som virker ind på, hvordan familier og børn bliver vurderet. De normer giver samtidig et kighul til, hvad der bliver forstået som normalitet og afvigelse, og hvordan det bliver opretholdt og håndteret.

I samfund er der for normalitet og afvigelse grænsedragninger mellem, hvad der er acceptabelt, ønskeligt og forventeligt, og hvad der ikke er. Pædagoger og ledere støder på samfundsmæssige normer om normalitet og afvigelse hver dag i arbejdet med familier og børn. De forholder sig til svære spørgsmål i forhold til børns trivsel, omsorgs- og opvækstvilkår om, hvad der er normalt og afvigende i mødet

med familier. Hvordan kan der skabes praksisser, der omfatter forskellige familier og børn? Hvad betyder det, at noget er normalt – hvor går grænsen for det, og hvornår er noget (for) afvigende – og hvad betyder det at have sådanne sondringer? I pædagogisk arbejde omfatter de typer spørgsmål ofte, at der skelnes mellem det, der i daglig tale bliver kaldt for det almene og det særlige. I mødet med familier og børn bliver pædagoger udfordret i deres forståelser af, hvad det vil sige, at børn trives og mistrives, og hvorledes de skal vurdere, handle og rubricere i forhold til de spørgsmål (Pedersen 2023, s. 14), der handler om det almene og det særlige. Ofte arbejder pædagoger i modsætningsfyldte krav og forventninger – de skal både "spotte", om der er anledning til bekymringer for et barns trivsel og dets livsbetingelser, og samtidig skabe børnefællesskaber, der ikke udskiller og udstiller enkelte børn.

Der kan være en tendens til forskningsmæssigt kritisk at fremhæve, hvordan der i forhold til policy og styringstendenser sker en standardisering og normalisering af familier og børn ved, at professionelle hele tiden sættes over for at skulle bekymre sig om og opdage risici og det afvigende. Men der er samtidig i professionelles og forældres levede hverdagsliv modsatrettede bevægelser, hvor der er en orientering mod "mangfoldighed" og forhandlinger. I det hverdagsliv forsøger de 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 refererer også til, at der kan være forskellige forventninger og vurderinger over for forskellige familier og børn, og at nogle kategorier af forældre eller børn søges forklaret som legitimt anderledes, mens andre stadig ikke bliver set sådan. Normalitet og afvigelse er således ikke absolute størrelser og bliver til i samhandling mellem aktørers forståelser heraf. I moderne samfund foregår imidlertid denne samhandling på abstrakte, og ofte tilslørede, måder på tværs af tid og sted. Gilliam og Gulløv (2014) påpeger, at velfærdsstaten har myndighed til at igangsætte det, de henviser til som civiliserende projekter, men pga. demokratiseringsprocesser er den samtidig nødt til aktivt at forholde sig til forskellige aktørers meninger og krav (ibid., s. 278).

I nordiske velfærdsstater er idealet ofte, at familier og børn skal have lige muligheder i daginstitutioner, skole-fritid, og når de modtager hjælp fra andre offentlige institutioner, og at de stilles lige ved at blive behandlet ens. I familiernes møder med de pædagogiske institutioner og det forebyggende og opsøgende arbejde kan der imidlertid ligesom i samfundets øvrige institutioner opstå social ulighed. Det er internationalt og i nordisk perspektiv belyst, at skolen, børnehaven og vuggestuen ikke er (klasse)neutrale arenaer, og forældre er en sammensat gruppe med forskellig socio-økonomisk status, køn, etnicitet, alder etc. (Lareau, 2011; Axelvoll, 2016; Bach, 2015; Lagermann, 2018; Palludan, 2012; Gillies, 2012,

2005). Der er her forskel imellem det pædagogiske arbejde med familierne i institutioner, der har som sigte at forebygge, koordinere og løse "problemstillinger", og så hvordan forældrene og børnene i deres daglige møde med de institutioner oplever selve det arbejde. Det omfatter også, at der i de relationer kan opstå ulige muligheder for familier og børn. Der er fx forskelle på, om familier og børn genkender de normer og sprogkoder, der bruges i daginstitutioner og skole-fritid, og som har betydning for, om de føler sig socialt tilpasse i de sammenhænge eller ej. Familier i forskellige sociale positioner – både økonomisk velstillede og dem, der ikke er det – kan komme i livsomstændigheder, som er udfordrende, og som udtømmer kræfter. Imidlertid kan der være forskel på, hvordan familier i forskellige sociale positioner mødes i institutioner, og hvilke former for praksis de og deres børn tilbydes. De socialt ulighedsskabende forhold er aspekter, der kan virke ind på, i hvilken udstrækning der hos familierne kan etableres tillid til institutioner for børn. Det kan også have indflydelse på, om familierne oplever det, som de møder i institutionerne, som hjælp eller kontrol, og hvilke former for situeret ulighed der opstår.

Der er samtidig i forhold til et kraftigt fokus på forebyggelse mindre opmærksomhed på det pres, som der opstår for ledere, pædagoger og familier, når det i familiernes og børnenes liv og vilkår allerede er svært. Det gælder, hvad enten familierne ses som "ressourcestærke" eller ej. Når professionelle har et handlerum, kan der opstå det dilemma, at det, der gøres helt imod hensigten, kan mindske forældrenes og barnets egne handlerum, eller at der kan lægges for stor vægt på forældrenes og barnets egen agenthed. Når børns liv berøres af noget af det, der ses som risici eller bekymrende, opstår der både i familien, barnets skole eller daginstitution ofte en vis tumult i hverdagen (Kolanda-Jensen, Schmidt & Krab, 2023; Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022). På tværs af skole og daginstitution er der forældre, der gør sig erfaringer med, at noget i familie- og børnelivet er svært. Selvom der er forskelle mellem de to institutionelle arenaer, deler familier det vilkår at skulle samarbejde med professionelle om at støtte barnet i at få en bedre hverdag. I et institutionsmylder handler det ofte som ledere og pædagoger om at få øje på, hvordan børn har det, og hvad de sammen med forældre kan arbejde med, hvis der er børn, som ikke har det godt.

Tilhør og trivsel som bevægelser i børns liv

Trivsel ses i rapporten som sammenvævet med policy om tilhør (politics of belonging) (Yuval-Davis, 2006, 2012; Johansson & Puroila, 2021; se rapportens kapitel "Policy om trivsel og tilhør ..."). Pædagogiske institutioner for børn er fællesskaber, hvor tilhørsforhold bliver skabt, forhandlet og udfordret af børn og voksne.

Tilhør kan ifølge Nira Yuval-Davis⁵ ses som et politiseret, relationelt og magtladet fænomen, og derfor begrebsætter hun det policy of belonging (Yuval-Davis, 2012, s. 17). Det bliver til i spændingsfeltet mellem makro- og mikro-policy og menneskers levede hverdagsliv. Ofte bliver spørgsmål om menneskers tilhør politiseret, når der er tilhørsforhold, der opfattes som at være i fare (Yuval-Davis, 2006, s. 199). Et sådant teoretisk fokus har et socialt og kollektivt fokus på, hvordan forskellige former for policy, sociale processer, grupper og aktører (re)producerer tilhør og grænser for det at høre til, fremfor et individuelt perspektiv på den enkeltes følelse af tilhør (Yuval-Davis, 2012). Magtdynamikker kan skabe en fornemmelse af at høre til eller ikke at høre til, og der kan skabes socialt producerede opdelinger af "os" og "dem", som kan have indflydelse på, om mennesker har en fornemmelse af tilhør eller ikke-tilhør (Yuval-Davis, 2006, s. 204). Det er dynamikker, der har indflydelse helt ind i vuggestuer, børnehaver, fritidshjem og skoler.

Ifølge Yuval-Davis er der ved magtdynamikker og tilhør flere dimensioner, som er indbyrdes forbundne: (1) de sociale placeringer (locations) og positioneringer, der henviser til aktørers forskellige tilhør til bestemte sociale kategorier (fx køn, aldersgruppe, race, etnicitet, socialklasse eller nation), 2) menneskers identificering og følelsesmæssige relation til forskellige sociale kategorier og grupper og (3) de etiske og politiske værdisystemer, der ledsager ideologier, moralske vurderinger og magt relateret til de kategorier, som mennesker positionerer sig selv i forhold til (Yuval-Davis, 2012, s. 12). I det er der en analytisk opmærksomhed på, hvilke grænsedragninger der leder til at sondre og opdele verden i "os" og "dem". Dette omfatter sociale processer, hvor der også bliver produceret "andethed". Familiens og børns liv er vævet ind i sociale samspil, engagementer og konflikter med voksne og andre børn. I den forstand går en del af det pædagogiske arbejde ud på at åbne muligheder for, at forskellige familier og især deres børn kan have en dagligdag sammen og opleve tilhørsforhold til institutioner og deres fællesskaber. I den optik er det at høre til ikke noget, der bare sker, eller som kan tages for givet (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021).

Trivsel i sig selv er et område, som mange forskellige forskningsfelter og -discipliner har interesseret sig for, fx pædagogik, psykologi, sociologi, økonomi og sund-

⁵ Nira Yuval-Davis' arbejde omfatter studier af bl.a. migration, nationalisme, racisme og flygtninge, ofte med en intersektionel tilgang. Heriblandt er hendes studier af policies om tilhør (the politics of belonging) og grænsedragninger for tilhør i hverdagslivet (everyday bordering). I denne rapport benyttes det sidstnævnte om tilhør som inspiration og ind i et mere pædagogisk felt, end hun beskæftiger sig med. Det er der også andre nordiske eksempler på, fx studier af Early Childhood Education and care (ECEC), som også er inspireret af hendes arbejde (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021).

hed. I denne rapport forstås trivsel som et mangetydigt, dynamisk og socialt fænomen og som noget, der omfatter spørgsmål om tilhør for familier og børn. Forskellige forskningsfelter og -discipliner har forskellige forståelser af trivsel⁶ (Thingstrup & Marschall, 2019). Det fører dermed også til forskellige forslag til, hvordan trivsel kan og bør undersøges, og hvorledes der bør arbejdes med det i daginstitutionens, skolens og fritidsinstitutionernes praksisser. Der kan fx være forskellige forståelser af trivsel i forhold til, hvem der kan og skal spørges, hvad de skal spørges om, og hvordan svarene skal fortolkes, og af hvem de skal det samt i hvilke sammenhænge.

Trivsel kan således begrebsættes forskelligt, og som fænomen opleves det også forskelligt alt efter forskellige sociale kontekster, livsomstændigheder og perspektiver (Villumsen & Koch, 2023, s. 155). Det spænder fra det politiske, rettighedsmæssige til det pædagogiske og uddannelsesmæssige samt til risiko- og udsat-hedstematikker. Det er også forskelligt, hvilke aktørperspektiver trivsel ses fra – om det er professionelle, forældre, andre voksne i børnenes liv eller børnene selv. For eksempel kan professionelle indimellem opleve bekymring for et barns trivsel, mens barnets forældre ikke har det sådan eller omvendt. Endelig kan det at trives og at have det godt i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge blive tillagt forskellig betydning og værdi, og der kan også være forskel på, hvad voksne og børn oplever. Det kan være svært at beskrive og i det hele taget indfange, hvad det vil sige at have det godt eller det modsatte. Trivsel handler ikke kun om barnet, men især også om dem, der er sammen med barnet til daglig, og de øjne, som de ser på barnet med.

Trivsel omfatter ikke kun enkelte børn, men er også forbundet til eksempelvis de professionelle arbejdsbetingelser (Lind, 2019), familiens livsvilkår og børns opvækstvilkår (Grumløse, 2019) og de børnefællesskaber og fysiske miljøer, som bør-

⁶ Denne rapport trækker primært på en tilgang til trivsel som et socialt fænomen, som noget, der skabes mellem mennesker, og som er kontekstuelt forankret, og det er samtidig en tilgang, som søger at overskride det at sondre mellem trivsel som hhv. subjektive og objektive fænomener (Thingstrup & Marschall, 2019; Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 19ff). Trivsel er et begreb, hvor der i videnskabelige idealer ofte trækkes en skillelinje mellem det som hhv. et subjektivt og objektivt fænomen. Når trivsel forstås som et objektivt fænomen, henviser det ofte til at forsøge at måle 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 – fx 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 skellen mellem trivsel som hhv. subjektiv og objektiv er samtidig svær at opretholde, og ofte vil begge syn være til stede i en vis udstrækning.

nene er en del af (Kirkeby, Gammelby & Elle, 2013). Trivsel er et multipelt og komplekst begreb og fænomen – dvs. det omfatter mange forskellige aspekter af børns liv (Ben Arieh et al., 2014). Der er forskel på, om trivsel ses som slet og ret et endemål eller som en kontinuerlig proces (Villumsen & Koch, 2023, s. 155). Der kan sondres mellem well-being og well-becoming (Ben Arieh & Frønes, 2011). Anne Marie Villumsen og Annette Boye Koch (2023) skriver således om trivsel og mistrivsel: "... som noget, barnet er i eller ikke er i – i større eller mindre grad – men også som noget, der er koblet til et tidsligt og fremadrettet perspektiv" (ibid., s. 156). Villumsen og Koch foreslår ud fra dette at se trivsel som bevægelser i børns liv. Dette henviser til, at trivsel foregår mellem barnet og omgivelserne, og at pædagogen kan understøtte sådanne bevægelser. Altså at trivsel kan ses som en bevægelse, som barnet kan være i i længere eller kortere tid, mere end det er en konstant størrelse, og at det er forbundet til et tidsligt perspektiv (Villumsen & Koch, 2023, s. 156). Trivsel er i den optik både kollektive og individuelle processer, der er indbyrdes forbundne og sammenvævede, og som også kan have et fremadrettet perspektiv. Dette indebærer, at trivsel også hænger sammen med sociale relationer og tilhørsforhold – dvs. om børn i de relationer og fællesskaber, de er i, får muligheder for at høre til eller ej.

Trivsel kan ses som et socialt fænomen, dvs. som noget, der skabes *mellem* mennesker, og som er kontekstuel forankret (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022; Lind, 2019, s. 56; Thingstrup & Marschall, 2019, s. 24). Trivsel må som dynamisk fænomen ses 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, og hvordan det oplever de daglige fællesskaber og sammenhænge, det er en del af, afhænger af den specifikke kontekst, vilkår og situation, som det er i. Børns trivsel, og hvordan de har det, er ofte noget, der udspiller sig på tværs af daginstitution, skole-fritid, hjem og familiens netværk og livssammenhænge. Et barn kan også have det godt i en sammenhæng og ikke have det godt i en anden. Det betyder, at ledere og pædagoger, der arbejder tæt, forebyggende og opsøgende med familier og børn, kan få brug for at sammenstykke et billede fra børns liv og deres vilkår – som noget, der foregår mellem institutioner og hjemmet (Villumsen & Koch, 2023, s. 155). Der er forskel på, om det er de voksne, der udser sig, hvad det at høre til og have det godt vil sige, eller om børnene selv har indflydelse på, hvad det omfatter. For børnene

har det at have venner og at opleve sig selv som at høre til i fællesskaber en betydning (Stanek & Vendelbo, 2019; Koch, 2013).

Professionelle – deriblandt ledere og pædagoger – har en pligt til at handle og reagere, hvis der opstår bekymringer for et børns trivsel. Det kan nogle gange – sammen med forældrene eller uden dem – munde ud i underretninger og kontakt med den kommunale forvaltning. Det er også det, der omtales som myndighedsarbejde (Petersen & Erlandsen, 2017). I de former for arbejde er der ud over forløb og processer som regel stadig kontakt med forældre om mere daglige forhold i børnenes liv. Det vil sige, at selv i tæt, forebyggende og opsøgende arbejde med familier i daginstitution og skole-fritid er der et alment samarbejde. Det er ofte også det "almene" samarbejde, som danner normen for samarbejder af mere tæt, forebyggende, opsøgende og indgribende karakter, og hvor det kan kræve en indsats fra alle de involverede at bryde op i de vante organiseringer og forståelser af, hvad et samarbejde og kontakten skal gå ud på. I kontakt med familierne arbejder ledere og pædagoger især på det almene samarbejde, som de ser som tillidsskabende i forhold til at kunne udføre noget af det tættere, forebyggende og opsøgende arbejde, når der vurderes at være brug for det kortvarigt eller mere langvarigt. Selvom der dog også er områder, hvor tillid og det almene samarbejde ikke er førsteprioritet, fx når der er tegn på vold, misrøgt eller overgreb, eller der opstår bekymring om, hvorvidt det er til stede.

Rapportens opbygning

I nærværende indledning er fokus, forskningsspørgsmål og teoretiske hovedinspirationer for rapporten blevet opridset. Efter indledningen følger et kortfattet kapitel om de forskellige metodologiske greb til at frembringe empiri samt analysestrategier såvel som etiske overvejelser.

Rapportens analyser af policy- og praksisvariationer i det pædagogiske arbejde med familie, og hvad ledere og pædagoger gør i deres relationelle praksis med familier, består af tre hovedkapitler. Hovedkapitlerne kan læses enten samlet eller hver for sig. Hver af kapitlernes analyser bliver indledt med, hvilket nærmere fokus der er for det kapitel, og de analytiske greb og kategorier, der er en integreret del af selve fremstillingen. Der er en analytisk gennemgående opmærksomhed på policy og praksis for pædagogisk arbejde med familier om børns trivsel og tilhør, og hvorledes dette arbejde varierer og bliver til relationelt i praksis med familier, når det har en tæt, forebyggende og opsøgende karakter.

I den første hoveddel af rapporten analyseres hermed, hvorledes policy for trivsel tager sig ud som en national dagsorden for skole-fritid og dagtilbud i dansk kontekst, og på hvilke måder policy om familier og børns tilhør og plads i fællesskaber er en del af disse dagsordner. Heriblandt hvilke idealer dette rejser for lederes og pædagogers relationelle "kompetencer" og dermed for deres arbejde med familier og børn. Ydermere belyses sociale normeringer og spørgsmål om tilhør for specifikke kategorier af børn.

I den anden hoveddel belyses, hvordan ledere og pædagoger fra skole-fritid og daginstitutioner karakteriserer det pædagogiske arbejdes variationer med familier, når de finder, der er brug for en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt. Heriblandt den organisatoriske skarpsindighed blandt ledere og pædagoger, det kalder, på samt de mulighedsrum og dilemmaer, som dette indebærer.

I den tredje hoveddel analyseres et udsnit af lederes og pædagogers arbejde med familier i udvalgte skole-fritidsordninger og daginstitutioner. Dette har fokus på, hvad de i deres relationelle praksis gør med familier, og hvad forældre selv gør. Dette omfatter de mikropraksisser, som etableres, når pædagoger og ledere søger at styrke vilkår for, at forskellige familier og børn kan trives og opleve tilhør i institutionerne og bredere set, samt de dilemmaer, det også indebærer. Endelig afsluttes rapporten med en konklusion, der sammenfatter væsentlige analytiske pointer og rejser mulige spørgsmål og problemstillinger til videre overvejelser i praksis.

Hvert kapitel omfatter en mangeartet analyse og har som centralt analytisk greb at vise de store og små variationer i pædagogisk arbejde med familier, som ledere og pædagoger dagligt må forholde sig til og agere i. At gå på tværs af skole-fritid og daginstitutioner og forskellige lokale situationer med familier og børn samt oplevelser af dette arbejde kan give en mere springende fremstilling, men det giver et kig ind i, hvor tætpakket og nogle gange også voldsomt arbejdet er. Pædagoger og ledere er i deres relationelle praksis ikke kun i kontakt med én familie, men mange familier, og derfor er denne fremstillings- og analyseform valgt. Dette giver indsigt i et udsnit af de kampe, modsætninger og forhandlinger om komplekse værdispørgsmål, som pædagoger, forældre og ledere til daglig bevæger sig imellem.

Metodologiske afsæt

I denne rapport kombineres et policy-studie af trivsel og kortlægninger foretaget i workshops sammen med ledere og pædagoger af, hvad der karakteriserer pædagogisk arbejde, samt etnografisk-inspirerede multi-sited feltstudier på tværs af daginstitutioner, SFO'er og en skole. Dette indgår i analyser af variationer af pædagogisk praksis med familier inden for fritids-skole- og daginstitutionsområdet og især af, hvad ledere og pædagoger gør i deres relationelle praksis med familier, når de har en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt om børns trivsel. Når policy også er omfattet, er det for metodologisk at give et udtryk for analyserne af, hvad hhv. familier, ledere og pædagoger gør i et komplekst praksisfelt og for at vægte, at trivselsarbejdet ikke kan individualiseres. Dette sigter mod at bidrage til at åbne op for mulighedsrum i forhold til policy-dagsordner såvel som tilgange og orienteringer i relationel praksis og daglige kontaktformer med familier.

Policy-studie på tværs af børneområdet

Policy-studiet har med fokus på trivsel omfattet læsninger af et udvalg af nationale dokumenter af betydning for daginstitutioner- og fritids-skoleområdet. Inspireret af socio-kulturelle tilgange ses policy som noget, der bevæger sig i flertydige retninger og omfatter mange forskellige institutioner og aktører (Levinson & Sutton, 2001, s. 2). Policy-studiet spænder således over læsninger af nyere og aktuelle styredokumenter fra primært 2020'erne såsom lovtekster, vejledninger, nyheder og årsberetninger fra danske ministerier, styrelser, råd, nationale evalueringsenheder og offentlige debatter. De betragtes som styredokumenter, når de har forskellige grader af anvisninger til professionelle og institutioner (Schmidt & Alasuutari, 2023; Roth, 2002, s. 18). Der er i policy-studiet fokus på, hvordan trivsel fremtræder som en mangetydig kategori i policy, og hvorledes det også (gen)aktualiserer spørgsmål om familiers og børns tilhør og fællesskaber samt pædagogers og ledere relationelle arbejde med dem. Fokus er således på en række samfundsmæssige arenaer af betydning for trivselsdagsordner for børneområdet i dansk kontekst og de multiple måder, gennem hvilke der kommer politiske indspil til børneområdet. Heriblandt hvordan det rejser idealer og forventninger til ledere og pædagoger om fx deres relationer til børn og forældre om fx at lade deres børns trivsel måle.

Der er i policy-læsningerne overordnet fokus på de forskellige vægtninger af:

A) Trivsel som en national dagsorden (fx hvorfor og hvordan vægtes "trivsel" og "at trives"?).

B) Hvilke reformer, formål og vejledninger der retter sig mod børns trivsel (fx hvilke betydninger bliver trivsel og at trives tillagt?).

- C) Hvad bliver vægtet i forhold til tidlig indsats og forebyggelse (fx trivselsmålinger)?
- D) På hvilke måder optræder trivsel i forhold til andre kategorier i lovtekster (fx er trivsel tillagt en egenret, og/eller optræder trivsel sammen med andre kategorier)?
- E) Hvilke løsninger bliver vægtet som svar på at styrke trivsel (fx fællesskaber, professionelles relationelle kompetencer, tilhør, normeringer)?
- F) Hvilke kategorier af familier og børn er især omfattet (fx kategorier om udsathed, sårbarhed og differentieringer mellem kategorier af forældre og børn)?
- G) Hvilke problemstillinger fremhæves (fx stigning i diagnoser, forholdet mellem det almene og det specialpædagogiske)?

Herigennem er fokus på, hvad der bliver fremhævet som politiske opgaver, ledelsesopgaver og pædagogers opgaver, hvad angår børns trivsel. Dette omfatter, hvilke idealer for kontakt, relationer og involvering af ledere og pædagoger i forhold til familier samt børn der bliver lagt op til.

Policy-studiet skaber indsigt i, hvad der samfundsmæssigt fremhæves i forhold til børns trivsel som en national agenda. Ved at rette blikket mod policy-dagsordner giver det et indblik i det samfundsmæssige og kulturelle landskab, som ledere og pædagoger handler i. Herigennem synliggøres, hvordan policy omfatter idealer og dermed ikke er neutrale. Dette skaber rum og åbninger til at overveje ændringer af det landskab og ikke kun af praksis. Det vil sige fremfor primært at have fokus på lederne, pædagogerne, familierne og børnene og deres institutioner, rettes blikket også mod selve policy og de idealer, de skaber for netop disse arenaer og aktører.

Deltagerinvolverende workshops med ledere og pædagoger

I forskningsprojektet er der sammen med ledere og pædagoger på deltagerinvolverende workshops blevet arbejdet med mapping, som også kan betegnes som kortlægning. Til mapping hentes inspiration i institutionel etnografi, situationel analyse og partcipatoriske tilgange (Smith, 2005, 2006; Clarke, 2005) og studier fra nordisk kontekst med de tilgange (fx Nilsen, 2017; Hein, 2012). Institutionel etnografi er en måde at forstå det sociale liv på, men også en måde at udforske det sociale liv på (Magnussen, 2015, s. 52). Det er ikke en fuld og velkomponeret institutionel analyse, men snarere dele af dens måde at forstå den sociale verden på, som er inspiration for workshops. I institutionel etnografi er det menneskers hverdagsliv, der er udgangspunktet for det, der forskes i. Det er forskning *med* og *for* mennesker snarere end *om* mennesker (Smith, 2005; Smith & Griffith, 2022), og det omfatter, at deltagere også involveres i at italesætte deres viden om eget arbejde og gøren (arbejde) (Nilsen, 2017). Inspireret af Smith bliver arbejde forstået

bredt som al den gøren, der tager tanker, følelser, tid og kræfter for mennesker, og som de har til hensigt at gøre, og som gøres under bestemte betingelser (Smith, 2005, s. 151-152). I workshops har deltagerne især opholdt sig ved, hvilke relationer der har betydet nye måder at forstå deres arbejde på, og udfordret deres eksisterende praksisser, eller som har potentiale til at gøre det.

Der er gennemført i alt otte workshops med 15 ledere og pædagoger fra tre daginstitutioner og to SFO'er, og en tilhørende skole og klub har deltaget⁷. To inklusionsvejledere fra skolen deltog også i dele af workshopperne. De deltagende pædagogiske institutioner er fordelt på tre kommuner. De er udvalgt ud fra et kriterie om variation med hensyn til demografi, geografi (land/by), ledelse, styreform og institutionsstørrelse (stor/lille) og -type (fx fra det almene til, at der er specialpædagogiske tilbud integreret i det almene). I rapporten er der af hensyn til afgrænsning overvejende fokus på daginstitutioner, tidlig SFO-start, SFO's samarbejde med skolen om indskoling og mellemtrinnet.

I workshops har forskere, ledere og pædagoger fra SFO'er, skole og daginstitutioner samt lektorer og adjunkter fra pædagoguddannelsen arbejdet med kortlægninger. Hovedtemaerne for workshops har været følgende:

A) Pædagogiske variationer i arbejdet med familier. Hvorvidt, hvordan, hvor og hvornår har I kontakt med familier? Og om hvad?

B) Lederes og pædagogers relationelle praksis. Hvorvidt, hvornår og hvordan har I tættere kontakt med familier? Hvorfor? Hvad og hvem er involveret i den kontakt (andre professionelle/dokumenter/ting)? Hvornår og hvorfor er der brug for en forebyggende og udvidet kontakt – konkrete organiseringer, praksisser og situationer? Hvad gør ledere og pædagoger – hvilke roller, opgaver og ansvar har I?

⁷ Alle de deltagende daginstitutioner har hver en institutionsstruktur, hvor ledere og pædagoger deler kontakten med familier, når der er en tæt og forebyggende kontakt. Pædagogerne er relationelt til stede og opsøgende i den daglige kontakt med familierne og børnene, og lederne er det ved arrangementer, møder og kontaktformer og situationer, de vurderer kalder på det. Lederne og pædagogerne bliver også opsøgt selv af familierne. De tre daginstitutioner har forskellig størrelse og struktur. Den ene daginstitution har et tæt og brobyggende samarbejde med skole-fritid i et landområde, den anden daginstitution er i bynære omgivelser med to afdelinger, der har fælles ledelse og hver sin matrikel. De har enkeltintegrerede pladser for børn i den ene afdeling. Den tredje daginstitution har det største børneantal og har bl.a. forløb for unge mødre. SFO'erne ligger begge i en stationsby og er som matrikel tæt placeret på skolen. Den ene SFO har pædagoger i skolen, mens den anden SFO ikke har. I den skole og SFO, der er fulgt, er der tætte ledelsesmæssige samarbejder mellem ledere fra skole og SFO, og der er også med deltagelse af pædagoger fra SFO fælles mødestruktur i fx ressourceteams om tidlig SFO-start, skolestart, indskoling og øvrige klassetrin fremefter, men der arbejdes ikke med fx skolepædagoger.

C) Kontakt og samspil *mellem* forældre – hvad består det af? I hvilke fællesskaber og sammenhænge møder forældrene hinanden i jeres institution? I forhold til dynamikker i fællesskaber og samspil mellem forældre har I da oplevet, at der blev brug for at inddrage andre professionelle? Hvorfor og hvordan?

D) Drøftelse og videreudvikling af projektets dialogkort og mulige handlerum.

Det er i forhold til analyse af empiri fra workshops et multi-sided blik, som anlægges om empirien, og det er således ikke fx en enkelt situation, dens relationer og/eller organiseringer, der analyseres – derimod er det snarere gentagelser, variationer og undtagelser på tværs af situationer og beretninger. I den forstand adskiller det sig til dels fra de metodologiske inspirationer til kortlægning.

Disse hovedtematikker for workshops er løbende videreudviklet og revideret sammen med de deltagende pædagoger og ledere, alt efter hvad der er fremkommet empirisk. Deltagernes bidrag til kortlægning af variationer i det pædagogiske landskab med familier er således sket i form af fx medbragte dokumenter, konkrete praksisnære beskrivelser af situationer og oplevelser fra udvalgte situationer og praksisser. Samlet set består det af et multi-sided blik på, hvorledes pædagogers og lederes arbejde med familier er en del af et institutionelt kompleks af relationer, organiseringer og situationer, der er med til at forme deres perspektiver og erfaringer. Det giver et indtryk af, hvordan terrænet, som ledere og pædagoger handler og erfarer i, ser ud, og hvorledes de relationer, der dannes mellem familier og institutioner, er en del af det terræn, som de bevæger sig i (Smith, 2005, s. 52; Nilsen, 2017, s. 163). Dette giver indsigt i, hvad de deltagende, set fra deres positioner, oplever kan åbne og lukke for deres muligheder for at skabe relationer mellem familier og institutioner og daglig kontakt med familier om børns trivsel og de dilemmaer samt meningsfulde erfaringer, som dette også omfatter.

Ved at gå på tværs af både skole-fritids- og daginstitutionsområdet arbejdes der ud fra at maksimere variationen i udvælgelsen (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 27). Det gør det muligt at genkende og analysere tværgående tematikker for de deltagende ledere, pædagoger, institutioner og andre professionelle. Dette omfatter, hvilke mønstre på tværs af de pædagogiske institutionsformer, og deltageres oplevelse af deres arbejde med familier, der går igen, og hvordan praksisser bliver til i samspil med de kontekster og situationer, de indgår i. En sådan spændvidde i udvælgelse har dog også begrænsninger. Det er ikke særlig enkelt at generalisere om de mønstre, hvilket derfor heller ikke har været formålet her. Der er således i analyserne af de fælles tematikker i stedet lagt vægt på variationerne og særtrækene ved arbejdet med familier i det daglige arbejde (Francis, 2012, s. 377). Herigennem søges det at belyse og diskutere, hvor sammensat og varieret relationer

mellem familier, daginstitutioner og skole-fritid tager sig ud, og hvordan ledere og pædagoger egentlig oplever det, når deres arbejde omfatter tættere kontakt med familier end vanligt.

De enkelte lederes, pædagogers og andre professionelles orienteringer og handlinger forstås således i forhold til, hvordan de bliver til og udføres kontekstuel og situationelt i relation til andre aktører og deres gøremål, og med hvilke begrundelser og intentioner de enkelte gør det, som de gør i de enkelte situationer. Analytisk betyder det, at fokus er på at synliggøre det sociale betydning for og i arbejdet, og ikke på, hvad individer alene gør og udfører. Det sociale forstås således som, hvordan mennesker koordinerer deres relationer og aktiviteter, hvad der regulerer de relationer og aktiviteter, der bliver til, i stedet for at se det som en egenskab ved den enkelte eller som noget, der kan ses som adskilt fra mennesker og det, som de foretager sig⁸ (Widerberg, 2015, s. 22).

Etnografiske feltbesøg

Etnografisk inspirerede feltbesøg er gennemført i en udvalgt SFO, en tilhørende skole til SFO'en og to daginstitutioner fordelt på tre kommuner. I rapportens analyser er det overvejende feltbesøg i en SFO og skole og to daginstitutioner, som danner grundlag for analyserne. Feltbesøgene er udført med fokus på pædagogiske variationer i institutionel hverdagspraksis (Andersen, 2017; Ehn, 2004). Feltbesøgene har således bl.a. omfattet: A) sociale arrangementer for familier og børn samt morgen- og eftermiddagsrytmer for dem, B) lederes og pædagogers møder med andre professionelle og personalemøder, C) en netværksgruppe for forældre til børn på enkeltintegrerede pladser og D) lederes og pædagogers møder med individuelle forældre om børn (fx statusmøder og møder med tolk), samt E) hvad lederes og pædagogers relationer og kontaktformer med familier i øvrigt består af. Fælles for disse er, at det er et relationelt arbejde, der ofte bliver mindre bemærket end store og sammenhængende forløb for enkeltfamilier og -børn. Det er variationer af praksisser, der retter sig mod tilbagevendende og daglige tætte, forebyggende og opsøgende kontaktformer, hvor det bliver forsøgt at skabe tilhør for familier og børn og en plads i fællesskaber for vidt forskellige familier og børn.

⁸ Et særskilt fokus på børns perspektiver har ikke været muligt inden for dette projekt, om end det er vigtigt (se fx Juhl, 2023; Munck & Marschall, 2022). Dog belyses i rapportens sidste hoveddel et udsnit af børns interaktioner med voksne og andre børn. Heraf ses, hvordan de som sociale aktører agerer i de rammer, som omgiver deres hverdag. I et fremadrettet perspektiv er der brug for mere viden om, hvad børn finder, voksnes kontakt på tværs af pædagogisk institution og hjem betyder for deres børneliv.

Der er som led i feltbesøgene udført situerede samtaler som interviews med ledere, pædagoger, andre professionelle og forældre, ligesom der er gennemført et semistruktureret interview med en forebyggelsesrådgiver, som ikke var i praksis samtidig med feltbesøgene. I analyser af empiri fra feltbesøgene inddrages både de situerede samtaler samt empiri fra de partcipatoriske workshops. Når deltagerne har lagt ekstra lydtryk på ordene, er det transskriberet med store bogstaver, ligesom tegnet () angiver, at der er et ophold i udsagn.

Situeret etik

Den danske kodeks for integritet i forskning og retningslinjer, anonymisering af deltagere og institutioner samt sikker opbevaring af data er kombineret med situeret etik. Dette indebærer at have en forpligtigelse til både at formulere og følge etisk formulerede retningslinjer, og så at arbejde situeret etisk, også med de dilemmaer, der ikke altid lader sig forudse (Kousholt & Juhl, 2021, s. 2).

Når etik anses for situeret, omfatter det, at kodeks og retningslinjer altid må tilpasses til konkrete praksisser, inden for hvilke det udøves. Dilemmaer kan omfatte, når der er modstridende hensyn, og hvor der ikke er en åbenlys rigtig beslutning. For eksempel ved workshops, hvor der er forskel på, om det er en leder, der har besluttet, at institutionen deltager, og/eller om det er pædagogen selv, der har valgt det, og hvorvidt de deltagende er i et rum, hvor de kan give udtryk for, hvad der gør sig gældende. Situeret etik omfatter at være sensitiv over for sociale kontekster. Det indebærer også at benytte social situationsfornemmelse, og hertil er lytning bragt i spil i workshops såvel som feltbesøg (Brinkmann, 2020, s. 594). Det omfatter dermed også, at det stadig er en socialt forankret og kollektiv praksis (Kousholt & Juhl, 2021, s. 2). Situeret etik handler som forsker også om kropsligt og sanseligt at bringe "tætte" lytninger i spil: fx ved at bemærke tonationer i tale, pauser, at én rømmer sig og bliver "grødet" i stemmen (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 31). Alt efter institutionelle rytmer, begivenheder og aktører er der også skiftet i positioner mellem overvejende at være deltagende observatør eller det modsatte. I empiriuddrag, der går tæt på enkeltfamilier og -børn, er der også kendetegn ved situationer, der er ændret eller udeladt for etisk at beskytte deltagerne.

Analysestrategier

Forskningsprojektet, som denne rapport har sit afsæt i, består af forskellige empiriformer, der komplementerer og udfordrer hinanden. Samlet set kombinerer projektet forskellige kvalitative forskningstraditioner og -tilgange gennem en variation af teoretiske og metodiske greb. Hermed spænder projektet over

forskellige typer af empiri fra policy-dokumenter, kortlægninger og transskriberede lydoptagelser fra workshops til feltbesøg med feltnoter fra deltagende observationer, situerede samtaler mv. Spændvidden i empirien åbner op for, at de samme fænomener kan belyses fra forskellige vinkler (Schmidt, 2017a, s. 24). Eksempelvis har der på workshops været fokus på at kortlægge og høre *om* situationer, men det har ikke omfattet at være *i* de situationer.

Forskningsprojektets empiri er blevet systematiseret og gennemlæst – også med deltagerne. Dette er fx sket ved at lave messy maps, dvs. rodede kort, over de elementer, de finder former relationel praksis med familier og børn, især når det har en tættere, forebyggende og opsøgende karakter. Der er arbejdet med så åbne spørgsmål som muligt, der identificerer forskellige sociale kategorier og situationer, der er blevet bragt sammen eller kontrasteret til hinanden. Hermed giver det indsigt i forskellige betingelser for relationelt arbejde med familier og børn, de variationer, som det antager, og de kontaktformer, der fremtræder i arbejdet. Blandt det mere uventede blev fundet, hvordan der i pædagogisk daglig ledelse og blandt pædagoger i praksis bliver arbejdet med at etablere og styrke tilhør for familier og børn i de institutioner, de er tiltænkt at være en del af. Det var fx ud fra dette fund, at policy-analyser af trivsel blev genbesøgt, og analysen blev udvidet til at blive relateret til spørgsmål om tilhør.

Analysestrategier har fra de rodede analysekort bevæget sig over til mere ordnede kort. Dette er sket ved at anvende tre analytiske fokuspunkter, som der har været vekslet imellem, og som således ikke kan forstås som trinvis. De analytiske fokuspunkter for at systematisere empirien har bestået af: (1) Hvilke variationer i policy om trivsel bliver der lagt op til i pædagogisk arbejde i skole-fritid og daginstitution i relation til familier og især børn, og hvad betyder det for idealer for tilhør, fællesskaber og relationer? (2) Hvilke former for institutionelle og praksiselementer former lederes og pædagogers relationelle praksis, når der er en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med familier og børn, og de selv kortlægger og karakteriserer det? (3) Hvilke relationelle samspil og kontaktformer arbejder ledere og pædagoger med *i* praksis, og hvilke mulighedsrum åbner og lukker sig for de involverede i det arbejde? Herunder hvilke former for at skabe, forhandle og gøre tilhør foregår blandt pædagoger, ledere, familier og børn?

De "situationer", som pædagoger, ledere, forældre og/eller barnet indgår i, forstås multi-sided og processuelt, dvs. som noget, hvor mange elementer går på tværs af kontekster, og som også forbinder sig til andre situationer, hvor der i hver situation er mange elementer, som samtidig er sammenvævede. Det, der frembringes som

empiri, ses ikke som sammenfaldende med virkeligheden, men som perspektiver på den (Arvatson & Ehn, 2009, s. 24).

Sigtet har ikke været at få analyserne og empirien til at samle sig i et komplet og ordnet billede, men mere at gøre det muligt at belyse kompleksiteten i spørgsmål, der vedrører relationelt, pædagogisk arbejde med familier. Dette omfatter de mulighedsrum og åbninger såvel som modsætninger og dilemmaer, der er i kontaktformer med familier om deres børns trivsel og de former for tilhør, som der bliver arbejdet med at skabe for og med dem.

Policy om trivsel og tilhør inden for børneområdet i dansk kontekst

Pædagogiske institutioner bidrager ligesom en række af samfundets øvrige institutioner til en politisering af familien (Donzelot, 1979) og er samtidig en vigtig aktør i det kollektive civiliserings- og opdragelsesprojekt i forhold til børn (Gilliam & Gulløv, 2012). De pædagogiske praksisformer og hverdagsliv som professionelle, familier og børn deler i institutionerne, udspiller sig ikke løsrevet fra det øvrige samfund. De er tæt forbundet med et samfunds givne normer og værdier, dets love, regler og retningslinjer, som er med til at styre børneområdet (Stanek, Togsverd & Ellegaard, 2022; Aabro, 2021; Andersen, 2017a; Plum, 2017, 2014; Schmidt, 2017, 2014, 2013). I rapporten er taget afsæt i en sociokulturel tilgang til policy (Levinson & Sutton, 2001; Levinson, Winstead & Sutton, 2009, 2020; Alasuutari & Schmidt, 2023). Dette sker med fokus på, hvordan aktuelle trivselsdagsordner skaber idealer om og for familier og børn, og de forebyggelsesidealer, det omfatter for daginstitutioner og skole-fritid. Inspireret af et socio-kulturelt perspektiv omfatter policy således ikke kun et samfunds officielle styrende institutioner, organer og statslig og ministeriel lovgivning og dokumenter, men også de mere uofficielle og spontane debatter samt retningslinjer (Sutton & Levinson, 2001, s. 2). Policy kan – som Levinson, Winstead og Sutton (2020) påpeger – ses som en magtudøvelse såvel som noget, der skaber potentiel modstand. Det vil sige, policy ses som en social praksis med normativ kulturel produktion og meningskabelse, som udgøres af forskellige institutioner og aktører på tværs af forskellige kontekster (ibid., s. 364, 366). Der er ofte også forskelle mellem, hvordan kommuner og institutioner fortolker policy, når det handler om regler, love og retningslinjer, som de forsøger at få afstemt til lokale forhold. Når ledere, pædagoger og forældre handler til daglig, kan det, de gør, siger og tænker, heller ikke ses som løsrevet fra sådanne sammenhænge.

Policy kan forstås som at bevæge sig i tvetydige retninger og som noget, der konstant bliver forhandlet og omorganiseret (Levinson & Sutton, 2001, s. 2). Policydannelse og forhandlinger om idealer er aldrig faste, men snarere betinget af meningskabelse. Herigennem belyses, hvordan policy-idealene ikke er klare, men overlappende og under konstant meningskabelse. Bradley A. Levinson, Teresa Winstead og Margaret Sutton (2020) betegner det således: "we must constantly examine and decenter our common assumptions about what 'policy' is or does" (ibid., s. 364). Denne tilgang hjælper med at decentrere den tilsyneladende normalitet i policy, dvs. hvad der ses som normalt tilstande (ibid., s. 365). Policy-skabelse

og forhandlinger om idealer er aldrig neutrale, og de er heller ikke faste, men altid i tilblivelse, samtidig med at de skaber forbindelser mellem aktører, ting og ideer.

Trivselsdagsordnen kan ses som en del af "policy of belonging" (jf. rapportens indledning). I dansk sammenhæng kan det oversættes til policy om tilhør, tilhørsforhold eller at høre til. For at høre til skal sociale aktører accepteres i et givent samfund og dets fællesskaber. Dette forhold gør policy og magt afgørende, når det kommer til spørgsmål om tilhør (Yuval-Davis, 2012, s. 7, 9, 12, 17ff). På sin vis kan policy, der omfatter spørgsmål om fællesskaber, ses som imaginære, da de er sammenvævet med magt og grænsedragninger, der er bevægelige. For eksempel i forhold til at kategorisere og identificere, hvem der er inden for eller uden for et fællesskab, hvem der har retten til at beslutte og på hvilket grundlag, at nogle inkluderes eller ekskluderes ((Yuval-Davis, 2012, s. 17). Policy om tilhør handler i den forstand også om grænser og forhandlingerne om dem. I samfundslivet og i hverdagslivet er spørgsmål om tilhør en del af et tilbagevendende arbejde med at opretholde grænser mellem, hvem der er inden for, og hvem der er uden for (Yuval-Davis, 2012, s. 16). Tilhør er samtidig flydende, fleksibelt og processuelt – det er en dynamisk proces, som ikke er fast eller uforanderlig (Yuval-Davis, 2006, s. 199).

I de næste afsnit belyses med brede penselstrøg, hvordan trivsel som kategori indgår i policy-strømninger – fra lovgivning og vejledninger for dagtilbud⁹ og skolefritid til debatter om børns daginstitutionsliv og skole- og fritidsliv. Trivselsdagsordnen ses som noget, der er sammenvævet med policy om familiers og børns tilhør i dagtilbud, folkeskolen og fritidstilbud. Det belyses således, hvorledes dagsordner om trivsel og tilhør (gen)aktualiseres gennem idealer om fællesskaber, relationskompetence, sociale normeringer og tilskudsordninger samt de specifikke kategorier af børn, der især er politisk bekymring for i forhold til udsathed. Disse nedslag er udvalgt, da de giver et udsyn til de policy-idealere og kontekster, som er med til at sætte rammerne for pædagogers og lederes praksis inden for daginstitution- og skole-fritidsområdet i dansk kontekst, og som de også selv er medskabere af. Policy-dagsordner får ikke bare betydning for professionelle, men også for familier og børn, og de bliver en del af deres levede hverdagsliv (se Schmidt, Jørgensen & Krab, 2022, for en analyse set fra forældres perspektiver). Imidlertid forventes policy ikke genfundet 1:1 i praksis.

⁹ I rapporten benyttes dagtilbud i policy-analysen, da denne betegnelse indgår i de analyserede dokumenter, mens betegnelsen daginstitution i rapportens øvrige kapitler benyttes for at tydeliggøre den institutionelle dimension, når det vedrører praksis.

Trivsel som policy-dagsorden – et nationalt anliggende

Det fremgår af regeringsgrundlaget, *Ansvar for Danmark*, at der skal nedsættes en kommission for det gode børne- og ungdomsliv; Trivselskommissionen (1) ... skal se på, hvordan man fremmer børn og unges generelle trivsel, forebygger mistrivsel samt bedst muligt opspor og støtter børn og unge i særlig risiko for og med begyndende tegn på mistrivsel. (Kommissorium for Trivselskommissionen, 11/8/2023, s. 2)

Trivsel er internationalt og nationalt blevet til et tema i kommissioner og reformer af børneområdet, og det er et emne, som diskuteres intensivt (Simovska & Kousholts, 2021, s. 54). Internationalt bliver det karakteriseret som en bevægelse, der er gået fra "child welfare" til "child wellbeing". Dette henviser til et skift i fokus på børns velfærd (især som et spørgsmål om beskyttelse af "de fattige" og "de sårbare") til et universelt fokus på alle børns trivsel (Ben-Arieh, 2010; Ben-Arieh et al., 2014). Aktuelt er der i dansk kontekst et stort fokus på det, som bliver kaldt "trivselskrisen", som peger på, at børn og unges mistrivsel er et stigende problem (regeringsgrundlaget, 2022, s. 51). I regeringsgrundlaget fra 2022 ved Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne formuleres et reformprogram: *Velfærd 2.0* (ibid., s. 3, 12). Trivsel blandt børn og unge et af de otte spor i reformprogrammet. Regeringen annoncerer inden et Kommissorium for Trivselskommissionen, at de vil nedsætte en kommission for det gode børne- og ungdomsliv, som skal foreslå, "... hvordan mistrivsel og sårbarhed kan forebygges og afhjælpes, samt hvordan robusthed og myndiggørelse styrkes" (ibid., s. 23). Der bliver også lagt op til, at der skal tages initiativ til en forebyggelsesplan på tværs af arenaer såsom sundhed, kultur-, børne- og skoleområdet (ibid., s. 19, 22, 23). Kommunernes Landsforening (KL) har – som kommunernes interesseorganisation – ligeledes trivsel på deres årlige Dagtilbudskonference i 2024. Herom lyder i Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) annoncering af KL-konferencen følgende:

KL's Dagtilbudskonference

Derfor er der brug for at sætte tidligt ind, hvis vi skal forebygge og sikre, at alle børn kommer godt fra start og undgår mistrivsel på den lange bane. KL's årlige Dagtilbudskonference sætter fokus på børns trivsel i nationalt regi. Konferencen stiller skarpt på, hvilke organisatoriske rammer samt pædagogiske indsatser der er særligt virkningsfulde i arbejdet med børns trivsel (DCUM: KL's Dagtilbudskonference 2024).

Trivsel er blevet et universelt anliggende, som omfatter alle børn, og alle børn ses nu potentielt som i risiko for mistrivsel. Trivsel er således et tema og et begreb, som i høj grad er politiseret og institutionaliseret (Sointu, 2004), og som er et udtryk for at ville fremme børns vilkår. I kraft af at trivsel ses som multi-faktoriel, udvides risici, forebyggelses- og indsatsområderne også. Trivsel omfatter policy-rationer om tidlig forebyggelse og opsporing af tegn på mistrivsel – sådan som det også er afspejlet i uddraget fra Kommissorium for Trivselskommissionen. Dette policy-ideal ses også afspejlet ved, at der internationalt og nationalt er udbredt og udviklet en række måle- og screeningsværktøjer af hhv. det enkelte barns trivsel og af institutioners arbejde med trivsel. Trivseldagsordner er noget, som mange aktører i det pædagogiske felt taler ind i. Der er en række standardiserede trivselsvurderinger i spil i dag, som indgår i både policy, kommunale forvaltninger, pædagogisk ledelse og daglig praksis, også i dansk kontekst. En række kommuner har valgt at arbejde med målinger og vurderinger gennem standardiserede og konceptgjorte værktøjer. Der er i mediedokumentarer og debatter unge og professionelle, der sætter spørgsmålstegn ved, om mistrivsel i de unge år har rod i en målings- og præstationskultur, de oplever starter i børns helt små år (fx Jacobsen, 17/8/2023). Dette afspejler, hvordan der i policy og praksis er værdiladede forestillinger og kampe om, hvad der skaber det lykkelige og glade barn (Stearns, 2010), hvad der er det gode (børne)liv, og hvem det skal defineres af, og hvad virkningsfulde indsatser skal bestå af (Simoska & Kousholt, 2021; Vallgård & Nyvang, 2018). De målinger, der institutionelt ses som en del af løsningerne, anskues således af andre som medproducerende af mistrivsel.

Det er typisk evidensorienterede redskaber, hvor børns trivsel bliver anskuet som målbar, og som henviser til trivsel i kvantificerbare termer. Det går hånd i hånd med forsøget på at finde frem til de rette sociale indikatorer til at måle trivsel, og det er redskaber, der placerer sig i et kontinuum mellem sundheds- og medicinske tilgange samt psyko-soziale tilgange (Ben-Arieh & Frønes, 2011). Dette omfatter et fokus på, hvordan bekymringsvækkende børn tidligt kan opspores, fx ved at kategorisere alle børns trivsel i redskaber 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). Hvad der ses som de rette indikatorer, afhænger af, hvilket syn der bliver anlagt på trivsel. Indikatorer er frembragt af mennesker og indgår i policy og administration som data, som der bliver forsøgt styret og

udviklet ud fra. Indikatorer er dermed ikke værdineutrale, uanset hvilket syn de tager afsæt i. Det, som der måles ud fra, er med til at forme vores forståelser af problemer og løsninger (Simovska & O'toole, 2021).

Måling som en del af trivseldagsordnen og trivsel som subjektivt oplevet

Policy-tendenser til at ville måle trivsel i folkeskolen og daginstitutioner (0-6 år) er tydelige i dansk kontekst og er en del af en institutionalisering (Marschall & Thingstrup, 2019, s. 18). Det kan ses i sammenhæng med, at der generelt i velfærdsstatens styreformer indgår, at offentlige institutioners arbejde og viden i øget omfang skal kunne måles, evalueres såvel som dokumenteres, og at institutioner forsøges reguleret derigennem. Samtidig er der Frikommuneforsøgene fra 2000'erne, hvor udvalgte kommuner under velfærdsaftaler på bl.a. folkeskole- eller dagtilbudsområdet forsøgsvis er undtaget for statslig regulering og krav om dokumentation (seneste aftale er for 2021-2024). Der er således mange forskellige vidensinteresser i spil og flerartede forsøg på at styre institutioner igennem de måder, som viden bliver spredt og omsat på, og især hvilke vidensformer der bliver prioriteret at sprede og fremme, og hvilke der ikke gør (Schmidt & Thingstrup, 2017).

Den nationale trivselsmåling i folkeskolen blev eksempelvis til gennem en forhandling mellem forskellige aktører og interesser, fx skoleledernes fagforening og ekspertgruppen bag målingen (Simovska & O'toole, 2021). Allerede i folkeskolereformen fra 2014 var en styrkelse af elevernes trivsel en del af formålet med den, som der sammen med de faglige resultater i dansk og matematik skulle måles på. Børne- og Undervisningsministeriet har således i dag et obligatorisk trivselsværktøj til skoler (www.nationaltrivsel.dk) og anbefaler at gennemføre trivsels- og undervisningsmiljøvurderingen samlet (BUM, 15/11/2023). Trivselsmålinger kan bredere set ses som en del af et øget fokus på forebyggelse, hvor professionelle forventes at tilstræbe at undgå, at noget opstår. Det vil sige spotte, om der er noget for børn, der måske kan tage en vanskelig drejning i deres liv (Harrits & Møller, 2016, s. 10). Hertil knytter sig ofte opsporing, hvor de professionelle forventes at foregribe de vanskeligheder og behov, som *måske* er der.

Inden for dagtilbudsområdet har Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) til landets kommuner og dagtilbud siden 2014 tilbudt Dagtilbudstermometeret som et pædagogisk redskab, der aktuelt består af et talende spørgeskema til 4-6-årige. Herom lyder fra DCUM:

Børnene ved bedre end nogen andre, hvordan de trives i dagtilbud-
det. Derfor er det afgørende at kende til børnenes egne perspektiver.
Det er her, at Dagtilbudstermometeret er et brugbart pædagogisk
værktøj, som er tilgængeligt for alle dagtilbud i Danmark
([https://dcum.dk/dagtilbud/undersogelser/social-trivsel/boerns-syn-
paa-boernemiljoe-i-dagtilbud-2021](https://dcum.dk/dagtilbud/undersogelser/social-trivsel/boerns-syn-paa-boernemiljoe-i-dagtilbud-2021)).

Et fokus på trivsel bliver indimellem set som et skifte væk fra de senere årtiers læ-
rings- og faglighedsdagsorden. Andre gange bliver det set som et politisk svar på
de kritikker, der har været af, at den dagsorden var blevet for dominerende. Ende-
lig bliver også rejst spørgsmål om, hvorvidt og hvordan børneperspektiver kan
komme til udtryk, når der er større bevågenhed på deres trivsel – og hvad den op-
mærksomhed betyder for, hvordan de selv har det.

I Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) vejledende håndbog om måleredskaber til
dagtilbud (0-6 år) sondres mellem måling af børns læringsmiljøer og måling af det
enkelte barn, herunder dets trivsel (EVA, 2021a). Blandt forskere og fagprofessio-
nelle i skoler og daginstitutioner foregår der samtidig en debat om, hvorvidt trivsel
meningsfuldt kan måles via indikatorer, og i så fald hvilke indikatorer der vil være
meningsfulde at anvende og til hvilke formål. Hvad der er målbart, kan tage sig ud
som sikker viden, men er ofte forbundet ligesom anden viden med usikkerheder
og genstand for løbende revideringer. For eksempel som når EVA senest revide-
rede, hvilke måleredskaber til daginstitutioner (0-6 år) der først blev medtaget i
deres tidligere udgivelser (EVA, 2018), og siden i en senere udgivelse blev udeladt
med henvisning til, at de ikke levede op "til de skærpede inklusionskriterier" (EVA,
2021a, s. 14, fn. 3). Netop sådanne kriterier for, hvad der skal medtages, og hvad
der skal udelades, er socialt frembragte og dermed ofte en del af forhandlinger
om, hvad der udgør det rette vidensgrundlag at forstå og vurdere børn og praksis
ud fra. I takt med en mere intensiv udbredelse i danske kommuner af trivselsmålin-
ger og -vurderinger i deres folkeskoler og daginstitutioner er der også i den bre-
dere offentlighed blevet rejst spørgsmål fra forskere, pædagoger såvel som foræl-
dre om samtykke, og hvem der har adgang til de registrerede data om børnene
over tid, og om det er data, der kan risikere at medvirke til at stigmatisere børnene
(fx Egebo, 7/2/2020; Kjær, 11/1/2018; Vallgård & Nyvang, 11/8/2014).

Endelig er der i forhold til demokrati og trivsel også et fokus på børneperspektiver
og børns stemmer, som fremhæver vigtigheden af at møde dem i pædagogiske og
uddannelsesmæssige sammenhænge som medbestemmende, medansvarlige,
tænkende og handlende subjekter (dagtilbudsloven LBK nr. 55 af 17/01/2024, § 7,

stk. 4; folkeskoleloven LBK nr. 1086 af 15/08/2023, § 1, stk. 3). Det er forskningsmæssigt samtidig påpeget, hvordan et policy- og forvaltningsmæssigt fokus på børneperspektiver kan blive en del af styringsbestræbelser (Kampmann, 2003), og at det også kan ske, når de voksne (mest) lytter for at få det, børnene siger, til at passe sammen med den fortælling, de allerede har dannet (Alminde, 2021). Der er ligeledes rejst forskningsmæssig kritik af, at det kraftige fokus på monitorering af børns trivsel og deres selvrapporteringer (fx trivselsskemaer) kan gå (for) tæt på børnenes følelsesliv, og at det skaber utilsigtede belastninger for dem, der (selv)monitoreres. Der er fx peget på, at hvis trivsel bliver sat lig en norm om "det glade barn", kan det paradoksalt nok også have ulykkelige konsekvenser (Vallgård & Nyvang, 2018). For forældre og børnene kan det omfatte et tilbagevendende følelsesarbejde om at fremme "det glade barn". Det er en norm, der kan være vanskelig at leve op til for de enkelte, og som dermed kan blive belastende (Vallgård & Nyvang, 2018, s. 18ff).

I forhold til trivseldagsordner og børneperspektiver kan det være svært at rejse den type kritiske spørgsmål over for tiltag, da de har som erklæret mål at fremme, at børn har det godt og er glade (se også fx Simoska & Kousholt, 2021, s. 55). Dog er det ligesom ved andre pædagogiske forhold stadig af betydning, at der er plads til at se på et givet samfunds *normer* om eksempelvis det glade barn, og hvordan et godt skoleliv eller daginstitutionsliv ser ud. Normer, som de er afspejlet i policy, er ikke absolutte. Det kan rumme potentialer at se mere indgående på normer, fordi det derved ikke kun er selve børnene og institutionerne, som er dem, der granskes. For eksempel ved at overveje, om og hvordan forældrene ud fra idealiserede normer får en hyper opmærksomhed på, hvordan deres børn *bør* have det, fremfor hvorledes de faktisk *har* det. Eller hvordan børnene selv kan blive tilskyndet til at overvåge deres eget følelsesliv og tolke det gennem fastlagte og ensidige kategorier om, hvor glade de *bør* være, og hvordan det føles, når de er det, og om de har det sådan, som andre har det. Det kan være en udfordring, hvis bredere sociale udfordringer i familiers og børns liv bliver individualiseret og gjort til den enkeltes personlige opgave at løse og forbedre.

Trivsel som mangetydig kategori i lovgivninger på tværs af børneområdet

Trivsel er en policy-kategori, der indgår i lovgivning for børneområdet. Det drejer sig om dagtilbudsloven, folkeskoleloven, serviceloven, undervisningsmiljøloven,

bekendtgørelse om måling af elevers trivsel i folkeskolen og sundhedsloven¹⁰. Trivsel bliver tilskrevet en central betydning og optræder typisk sammen med andre kategorier som fx læring og udvikling. Trivsel er samtidig ikke særlig tit en kategori, der bliver fremhævet i sin egen ret. Det veksler også, om trivsel er skrevet ind i formål (fx dagtilbudsloven), eller om det indgår på anden vis i lovgivning (fx folkeskolelovens afsnit om struktur og indhold). Ud over de nævnte love er der også formuleret nationale og kommunale handleplaner for børns trivsel og taget en række målinger og værktøjer i brug. Desuden er der en mængde rapporter og materialer fra evaluerings- og rådgivende enheder. De enheder følger, hvordan der bliver arbejdet med trivsel i landets kommuner, skoler og daginstitutioner, og kommer med vejledninger og redskaber til, hvorledes bl.a. pædagoger kan arbejde med det (fx DCUM et al., <https://www.skoletrivselforall.dk/>; EVA, 2017).

I og på tværs af dagtilbudsloven, folkeskolen, serviceloven og sundhedsloven er forskellige idealer og kategorier for trivsel afspejlet og overlapper også til andre kategorier. Policy kan ses som et socio-kulturelt produkt, som er en del af komplekse relationer, der er med til at forme love, og som i sig selv er praksisser, der hviler på bestemte problematiseringer fremfor andre. Det er i forhold til policy væsentligt analytisk at opholde sig ved, hvorfor og hvordan der rundt om trivsel er ret forskellige kategorier, der forsamlers sig og dynges sammen¹¹ (Bacchi, 2012, s. 1, 4). Den optik kalder på en opmærksomhed på, hvordan forsøg på styring gennem policy finder sted, og de kategorier af børn, det berører (Bacchi, 2009, ix). På tværs af lovgivninger for børneområdet kan i hovedtræk skitseres, hvilke kategorier der rundt om trivsel "dynges sammen":

Trivsel "dynges sammen" med andre kategorier: I dagtilbudsloven ledsages trivsel af kategorier såsom dannelse, udvikling og læring samt omsorg, tryk og god opvækst (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 1, § 1, kap. 2, § 7, kap. 6, § 45). Hvorimod trivsel i

¹⁰ Dette afsnit er en policy-analyse, dvs. hvis læsere har brug for en juridisk vejledning, skal det søges andetsteds end her. Af hensyn til formidling anvendes de almene betegnelser for de tre lovgivninger. Dagtilbudsloven henviser således til bekendtgørelse om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge, folkeskoleloven til bekendtgørelse af lov om folkeskolen, serviceloven til bekendtgørelse af lov om social service, undervisningsmiljøloven til bekendtgørelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø, og sundhedsloven henviser til bekendtgørelse af sundhedsloven. I referencelisten står nævnte love angivet ved de almene betegnelser først, derpå følger den fulde reference.

¹¹ Carol Bacchi har udviklet WPR som analytisk tilgang. WPR henviser til "What's the problem represented to be?" Inden for Bacchis WPR-analytiske tilgang henviser policy til at 'give form' til problemer, ikke adressere dem (Bacchi, 2009, x). Policy ses i den optik som problematiserende aktiviteter, og det analytiske fokus er på at udfordre, hvad der er præsenteret som problemet. Bacchi ser offentlig policy som 'starting points' til at få adgang til policys problematiseringer og det, vi styres igennem (Bacchi, 2009, s. 4). I denne rapport er ikke gennemført en WPR-analyse, men der er trukket på inspirationer af Bacchis pointe om, hvordan og hvorfor meget forskellige policy-kategorier og -relationer forsamlers sig, og som hun selv henter inspiration hos Michel Foucaults poststrukturalisme til (Bacchi, 2012, s. 1). I denne rapport er der valgt at benævne det, at kategorier dynges sammen.

folkeskoleloven optræder sammen med kategorier som fx læringsparathed, sociale kompetencer, alsidig udvikling, motivation, udvikle sig fagligt og alsidigt, skolens faglige og sociale fællesskaber (folkeskoleloven, 15/08/2023, kap. 2, § 16 a, § 18, stk. 2). I serviceloven bliver trivsel nævnt samtidig med udvikling, selvstændighed og sundhed (serviceloven, 16/08/2023, kap. 6, § 19, § 46, stk. 4). I sundhedsloven fremgår i forhold til børn og unge med særlige behov, at kommunalbestyrelsen skal oprette en tværfaglig gruppe, "... der skal sikre, at den enkeltes udvikling, sundhed og trivsel fremmes, og at der i tilstrækkeligt omfang formidles kontakt til lægefaglig, psykologisk og anden sagkundskab" (sundhedsloven, 17/06/2023, kap. 36, § 123).

Trivsel som noget, der styrkes eller fremmes i pædagogiske miljøer og undervisningsmiljøer: Trivsel bliver knyttet sammen med sundhed, når der på tværs af dagtilbuds-, folkeskole- og serviceloven er lagt vægt på, at børn og unge skal have et fysisk, psykisk og æstetisk miljø, der fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring (dagtilbudsloven, 17/01/2024, § 7, stk. 3, kap. 6, § 45; undervisningsmiljøloven, 05/04/2017). I dagtilbudsloven fremgår trivsel som noget, der fremmes gennem "trygge og udviklende pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv" (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 2, § 7, stk. 1), og som en del af den pædagogiske læreplan, hvor det skal fremgå, hvordan læringsmiljøet "giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes" (ibid., kap. 2, § 8, stk. 3). Og senere i forhold til fritidshjem, at det pædagogiske arbejde skal "... respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter og samtidig indeholde pædagogisk tilrettelagte aktiviteter" (ibid., afs. 3, kap. 6, § 45). Hvorimod i folkeskoleloven er understøttende undervisning set som noget, som skal understøtte en "varieret skoledag" med undervisningsforløb og aktiviteter, der er i sammenhæng med skolens fag og obligatoriske emner, "eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel" (folkeskoleloven, 15/08/2023, kap. 2, § 16 a). I serviceloven er der lagt vægt på, at kommunalbestyrelsen sikrer i samarbejde med forældre, at opgaver og tilbud om børn, unge og deres familier er tilrettelagt "på en sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed" (serviceloven, 16/08/2023, kap. 6, § 19).

Trivsel, evalueringskultur, dokumentation og kompetenceudvikling dynges sammen: I dagtilbudsloven fremgår det, at dagtilbudslederen har ansvar for evaluering af den pædagogiske læreplan, "herunder en vurdering af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Evalueringen skal offentliggøres" (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 2, § 9, stk. 2), og at der som led i det skal indgå løbende pædagogisk dokumentation

heraf (ibid., § 9, stk. 3). Kommunalbestyrelsen er tilskrevet at kunne beslutte at iværksætte tiltag såsom kompetenceudvikling, supervision m.v., der "... kan understøtte og kvalificere dagtilbuddenes arbejde med etablering af pædagogiske læringsmiljøer, der fremmer børns trivsel, læring, udvikling og dannelse" (ibid., § 3 a, stk. 6).

Trivsel, kvalitetsudvikling og måling dynges sammen: I folkeskoleloven har Rådet for Børns Læring et selvstændigt kapitel om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskole og dagtilbud, og deres opgave bliver anført som "... at følge, vurdere og rådgive børne- og undervisningsministeren om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og ungdomsskolen og om det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud" (folkeskoleloven, 15/08/2023, kap. 11, § 57). For folkeskolen bliver det af Børne- og Undervisningsministeriet og Styrelsen for It og Læring også fremhævet, at kommunalbestyrelsen er forpligtiget til at tilvejebringe og indbette oplysninger til Børne- og Undervisningsministeriet om elevernes trivsel "... ved anvendelse af et nærmere fastsat dataformat og med brug af en nærmere bestemt spørgeramme" (ibid., kap. 10, § 56, stk. 3). De oplysninger om elevernes trivsel skal også "... indgå i skolernes undervisningsmiljøvurdering" (ibid., kap. 10, § 56 a). Desuden skal skolens leder via et redskab fra Styrelsen for It og Læring "... en gang årligt gennemføre en måling af elevernes trivsel med det formål at følge og styrke elevernes trivsel" (ibid., kap. 10, § 56b). Her er fremhævet, at "... de enkelte elevers svar må udelukkende bruges til at udføre statistiske og videnskabelige undersøgelser af elevers trivsel" (ibid., kap. 10, § 56 b).

Det enkelte barns trivsel, skolestart og forældresamarbejde dynges sammen: I forhold til dagtilbud er der, når det drejer sig om forældresamarbejde, lagt vægt på, at det skal handle om "at give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst" (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 2, § 7, stk. 2). Trivsel fremgår også i forhold til, at dagtilbuddet er ansvarlig for at udarbejde en vurdering af et barn, hvis der i forbindelse med kommende skolestart "er forhold relateret til barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse, der kan skabe tvivl om, hvorvidt barnet er klar til at begynde i skole", og at vurderingen også skal udarbejdes, hvis barnets forældre anmoder kommunalbestyrelsen om, at barnets skolestart udsættes (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 4, § 29 a, stk. 1, stk. 2). I bekendtgørelse om måling af elevernes trivsel i folkeskolen fremgår, at skolelederen skal give orientering til forældre og elever senest to uger i forvejen om, at målingen skal finde sted (BEK nr. 31 af 11/01/2023, § 1, stk. 2). Skolelederen skal også videregive informationsmateriale

fra Styrelsen for It og Læring til elever og via e-Boks til forældremyndighedens indehaver "om behandling af de personoplysninger, som eleverne giver ved deres deltagelse i målingen" (ibid., § 1, stk. 3). I serviceloven er der under afsnittet om dagtilbud skrevet ind, at kommunalbestyrelsen kan godkende, at forældre udfører hjemmetræning, hvis det fremmer barnets eller den unges tarv og trivsel og imødekommer barnets eller den unges behov (serviceloven, 16/08/2023, kap. 6, § 32 a).

Bestemte kategorier af børn og trivsel dynges sammen: I dagtilbudsloven fremgår i forhold til bl.a. trivsel ud over kategorien "alle børn" også særskilte kategorier af børn: "børn i udsatte positioner", "børn og unge med behov for støtte" og "børn, der er fordrevet fra Ukraine med midlertidigt ophold" (dagtilbudsloven, 17/01/2024, kap. 1, § 4, stk. 2, kap. 2, § 8, stk. 5, § 22 b, stk. 4). Det er selektivt, bestemte kategorier af børn, hvor det fremhæves, at der i det pædagogiske arbejde, det pædagogiske læringsmiljø eller støtte skal tages højde for trivsel, og hvordan det fremmes. I folkeskoleloven er i forhold til bl.a. trivsel nævnt de særskilte kategorier "børns negative sociale arv", "børn af anden etnisk baggrund end dansk" eller "børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte" (folkeskoleloven LBK nr. 1086 af 15/08/2023, § 56). Her er det Rådet for Børns Læring, der skal vurdere skolernes arbejde med at bekæmpe negativ social arv, øge integration og inkludere børn.

Trivsel, bekymring og barnets perspektiv dynges sammen: I Social- og Boligstyrelsens vejledning til dagtilbud og skole om barnets lov pr. 1. januar 2024 bliver fremhævet barnets ret til at blive hørt og få indflydelse på eget liv, og at fagpersoner i de kontekster "... har en særlig viden om og en særlig kontakt til børn og unge og derfor kan være den første til at registrere trivselsproblemer" (SBST, 11/01/2024). Herom lyder, at "... hvis personalet har bekymring for børn og unges trivsel på en måde, som skal føre til en underretning, er det vigtigt, at barnets eller den unges eget perspektiv bliver inddraget i den eventuelle sag, som de får i kommunen" (SBST, 11/01/2024). Her fremhæves, at de som fagpersoner med kendskab og relation til barnet kan have en vigtig rolle i "at understøtte, barnet får mulighed for at give udtryk for sine holdninger og synspunkter undervejs i sagsbehandlingen i familieafdelingen og i forbindelse med tilrettelæggelsen af indsatser til barnet og familien" (SBST, januar 2024, s. 3). I vejledningen rubriceres: "Hvilken type bekymring har du?" i tre kategorier: Mistrivsel, Overgreb, Æresrelaterede konflikter.

Trivsel er opsummerende en policy-kategori, der er mangetydig. På sin vis er der efterhånden en tendens til, at trivsel, ligesom læring har været det gennem en del år, bliver overdynget. Der er ingen enkle veje at gå i policy, da det også kan være modstridende med viden på området, hvis trivsel blev forstået for simplificeret.

Trivsel bliver tildelt på én gang sammenfaldende og forskellige betydninger i policy-dokumenter, også når det kommer til lovtekster. Trivsel bliver i dansk lovgivning både fremstillet som at være et problem (fx der er ikke nok trivsel, eller der er bekymring for barnets trivsel) og som et fænomen, der kan løse problemer (fx ses som at understøtte læring og udvikling). Desuden ses trivsel som et fænomen, der fremmes i de rette miljøer (fx indgår det i forhold til spørgsmål om kvalitet i miljøerne), og som et fænomen, der skal overvåges og monitoreres og ikke kun kan overlades til professionelle og forældrene (fx at det skal måles). Tillige ses trivsel som et fænomen, hvor der må differentieres (fx mellem forskellige kategorier af børn), og at der kan være brug for særlig viden og kunnen (fx særlige behov). Dertil kommer, at trivsel ses som styrbart – der er andre, som skal vurdere arbejdet med trivsel (fx nationale råd og enheder), og at børn selv skal høres (fx om deres æstetiske og fysiske miljø, men også i egne børnesager). Til sammen giver dette trivsel mange betydninger samt involverer forskellige institutioner, aktører og interesser.

I et aktør-netværk-inspireret studie af trivsel i lovgivning for børneområdet har Anne Mette Buus et al. (2023) belyst, hvordan trivsel kan blive en black box. Buus et al. viser, hvordan trivsel stabiliseres og bliver til en aktør, der får forskellige former for betydning og handlekraft (Buus et al., 2023, s. 24, 25). Trivsel bliver i forhold til idealer for professionelles arbejde både noget, der hærder (fx når trivsel forventes målt), og noget, som blødgør (fx det enkelte barns trivsel og ikke kun arbejde med trivsel for at kvalificere og forberede til fremtiden). Buus et al. peger på, at trivsel som ideal fordring til professionelle kan styrke en opmærksomhed på det gode børneliv, samtidig med at det kan udfordre både de børn og professionelle, der ikke lever op til idealerne.

Både trivselsmiljøer og den enkelte kommer i policy i fokus og forstærker mulige indsatsområder inden for begge dele. Det dobbeltrettede fokus, der nu også omfatter pædagogiske miljøer, kan samtidig ses som et forsøg på at imødegå og ikke kun individualisere problemstillinger. Hermed kommer også fællesskaber og relationer i fokus og deres betydning for, hvordan børn har det.

Policy om børns tilhør – set igennem fællesskaber og relationer

En stigende gruppe af børn og unge føler sig ensomme og oplever at stå på kanten af eller uden for de fællesskaber, de møder i deres hverdag. Kommissionen skal derfor se på, hvordan der kan skabes grundlag for nære relationer og positive fællesskaber i alle børn og unges

hverdag, hvor de kan blive set og få støtte, hvis de har det svært. Herunder hvordan børn og unge kan blive mødt af trygge og udviklende miljøer i deres dagligdag og fritid (Kommissorium for Trivselskommissionen, 11/8/2023, s. 3).

Trivselsdagsordnen kan ses som en del af "politics of belonging", eller på dansk policies om tilhør (Yuval-Davis, 2012, 2006). Der er en stigende bekymring for børn, der ikke trives i daginstitutioner og skole-fritid. Heriblandt om de fællesskabsrammer, hverdagsrammer og liv, som leves og udfoldes i de arenaer. I en samfundsmæssig tid, hvor pluralitet og diversitet er til stede, opstår der bekymring om familiers og børns tilhør, og dagtilbud samt skole-fritid ses som centrale institutioner til at fremme sammenhængskraften i samfundet. Da børn deltager i pædagogiske institutioner i dansk kontekst helt fra de tidlige år, bliver det arenaer, som bliver en del af policy om tilhørsforhold. At forebygge børns mistrivsel og eksklusion fra fællesskaber samt styrke, at flere familier og børn "hører til" i de sammenhænge, er en del af policy-dagsordner.

Kommunernes Landsforening (KL) har også trivsel og fællesskaber som deres tema på Børn og unge-årskonference i 2024. Herom lyder i KL's annoncering af programmet, der har overskriften "Fællesskaber som fundament":

Det er en kommunal kerneopgave at sikre, at vores dagtilbud, folkeskoler og fritidstilbud har de rette rammer for at skabe gode børne-fællesskaber. Det er fundamentet for læring, udvikling og trivsel for alle børn. Tendensen er desværre, at flere og flere børn falder uden for det almene fællesskab. Hvis vi skal vende udviklingen, er vi nødt til at blive klogere på og sammen udforske, hvordan vi kommunalpolitisk skaber de bedste rammer for mangfoldige og inkluderende fællesskaber. Derfor har KL's Børne- og Undervisningsudvalg valgt, at vi på Børn & Unge Topmøde 2024 skal udfolde temaet "Fællesskaber som fundament" (KL, 2024).

Af KL's program for Børn og unge-topmødet 2024 fremgår ligeledes følgende:

I den seneste tid ser vi desværre en tendens til, at fællesskaber i dagtilbud, skole og i fritidslivet er under pres. Det går både ud over de børn, som oplever ikke at have en plads i fællesskaberne, men det tærer også på rammer og ressourcer for fællesskabet. Vores almene tilbud skal være det bærende. De skal kunne rumme de børn, vi mø-

der, og den mangfoldighed, de repræsenterer. Det er den vigtige opgave, lærere, pædagoger, pædagogiske assistenter og ledere står med. Ikke alene, men sammen i et stærkt lokalt arbejdsfællesskab, hvor der er brug for en hjælpende hånd i ryggen fra bl.a. kommunalbestyrelsen, familieafdelingen og PPR. Og med tæt involvering af børn, unge og forældre (KL, 12/01/2024, s. 2).

Policy om trivsel og fællesskaber handler ikke kun om at skabe tilhør for børn, men også om grænserne for, hvor langt et fællesskab kan række, og præmisserne for, hvem der beslutter det (Yuval-Davis, 2012). Det hænger også sammen med, at pædagogiske institutioner – ligesom andre af samfundets institutioner – handler om at normalisere og civilisere børn og deres familier (Gilliam & Gulløv, 2012, 2014, 2017). I en dansk kontekst inden for et pædagogisk felt spiller policy om tilhør sammen med en opmærksomhed på at fremme, at daginstitutioner og skolefritid skal kunne rumme en mangfoldighed af børn (KL, 12/01/2024, s. 2). Der er en lang politisk tradition for et fokus på at forebygge og foregribe at falde uden for uddannelse og arbejdsmarked. Nu er der som en del af idealer om forebyggelse også fokus på at minimere at falde uden for fællesskaber. Det, som KL betegner de almene fællesskaber, ses som værende under pres. Herom lyder det fra KL: "Derfor har vi brug for at flytte fokus over på, hvordan vi kan skabe et fællesskab, som kan rumme de børn og unge, vi har, ved at skabe strukturer omkring stærke fællesskaber" (KL, 12/01/2024, s. 2). På den ene side forventes pædagoger og ledere m.fl. at skabe rummelige og inkluderende fællesskaber, og samtidig ses børn, som ikke har en plads i fællesskaber, som noget, der lægger pres på ressourcerne for de selv samme fællesskaber og dermed ikke kun som en omkostning i det enkelte barns liv.

Policy om tilhør kan ses som et relationelt, multi-dimensionelt og magtladet fænomen – det er en dynamisk proces, som ikke er fast eller uforanderlig (Yuval-Davis, 2006, s. 199). I de processer skabes både privilegerede og marginaliserede positioner og kategorier. For at høre til skal familier og børn accepteres i samfundet og dets institutioner. I policy om tilhør er der ofte fokus på bestemte kategorier af familier og børn, og hvor forskellige kategorier også interagerer med hinanden.

Af KL's program for Børn & Unge Topmøde 2024 fremgår således:

At indgå i meningsfulde fællesskaber kan kræve mere af børn i udsatte positioner, ligesom de er i større risiko for at falde ud af dem. Derfor er det afgørende, at vi letter vejen til fællesskaber for denne

gruppe af børn og unge og arbejder forebyggende med at bevare deres tilknytning til fællesskabet. Vi må ikke blindt tro, at fællesskaber er lig med trivsel og ensomhed med mistrivsel. Vi skal være nysgerrige på facetter og nuancer i forhold til, hvilke fællesskaber gavner, og hvilke der ikke gør. Vi har et kommunalpolitisk ansvar for at sikre, at alle børn og unge er en del af et fællesskab – og at fællesskaber er fundamentet i alle børn og unges liv (KL, 12/01/2024, s. 3).

Policy om tilhør er sammenvævet med dagsordner om trivsel og fællesskaber. Der har, som forenklet gengivet tidligere, ofte været to dominerende forståelser af tidlige indsatser og forebyggelse af mistrivsel – som noget, der knytter an til børns familiers sociale, uddannelsesmæssige og økonomiske forhold, når det ses som udsatte livsforhold og opvækstvilkår, og/eller til, hvorledes børns udvikling individuelt forløber, og forhold, som kan risikere at forstyrre den udvikling (Petersen, 2022, s. 20). I policy om trivsel synes forebyggelse og udsathed nu fortættet til især også at knytte forebyggelse til at styrke børnenes veje og adgange til at være en del af fællesskaber og at styrke børns tilhørsforhold. Fællesskaber og tilhør til dem tillægges altså en forebyggende betydning. De forskellige idealer og forståelser eksisterer ikke adskilt, men er sammenvævede.

Dette policy-fokus på trivsel, tilhør og fællesskaber sker interessant nok på måder, der selv i policy åbner op for, at der i kraft af, at der er en mangfoldighed af børn, ikke (længere) findes de samme eller endegyldige svar. Fællesskaber fremstår i policy-idealene som tveæggede: Det kan både være noget, der fremmer børns trivsel, og der kan også være fællesskaber, der ikke gør det. Det er således ikke alle fællesskaber, der ses som lige anerkendelsesværdige. På tværs af de forskelligartede policy-reformer og -initiativer er det fællestræk, at der er en opmærksomhed på bestemte kategorier af familier og børn. Herunder er der kategorier af familier og børn, der ses som at være i større risiko end andre for at stå uden for samfundets og institutioners fællesskaber, og hvortil relationer mellem daginstitution, skolefritid og hjem ses som nogle, der skal forbindes. I dette gøres det ikke kun til et spørgsmål om familiers relationer med børnene, men også de professionelle relationer.

Relationskompetence – (over)ansvarliggørelse af den enkelte

I forbindelse med policy-fokus på trivsel og fællesskaber bliver vigtigheden af professionelle relationskompetence for børns liv og fremtidige muligheder fremhævet (EMU.dk, 15/08/2022; EVA, 23/06/2022; EVA, 21/06/2022). Rådet for Børns Læ-

ring¹² har således i to årsberetninger for årene 2022 og 2023 fokus på relationskompetence i dagtilbud (2022¹³) og i dagtilbud, skole- og fritidstilbud (2023). Konsulentvirksomheden Rambøll har også på vegne af Rådet for Børns Læring udført en undersøgelse om relationskompetence i dagtilbud (Rådet for Børns Læring & Rambøll, 2022). Relationskompetence og -arbejde gives på tværs af de to årsberetninger betydningsindhold i forhold til bl.a. trivsel, fællesskaber, tilhør og udsathed og ses som noget, der styrker kvaliteten i tilbuddene.

Rådet for Børns Læring giver i deres årsberetninger "udfordringsbilleder". I årsberetningen for 2022 lyder det om dagtilbud:

Hovedparten af børn i Danmark har det godt, men antallet af danske børn, der mistrives, er stigende, og der tegner sig et billede af, at trivselsudfordringerne viser sig stadig tidligere i børns liv. Dertil kommer, at en kortlægning viser, at dagtilbuds- og PPR-chefer i kommunerne oplever, at der kommer flere og flere børn i udsatte positioner i de almene dagtilbud, ligesom flere børn diagnosticeres, og det sker tidligere end før. Hvert femte barn i Danmark vokser op i omstændigheder, som bevirker, at de er i en udsat position. Stigningen i mistrivsel og udsathed kalder på et større fokus på, hvordan man sikrer et godt børneliv (ibid., s. 7).

Rådet for Børns Læring tegner ligeledes i årsberetningen for 2023 "et udfordringsbillede" for skolen. Her bliver mistrivsel og balancen mellem det almene, det særlige og udsathed også fremhævet som en udfordring:

Det udfordringsbillede, som formandskabet har lagt til grund for årets fokusområder og anbefalinger, er allerede kendt: For mange elever forlader folkeskolen uden de nødvendige kompetencer og færdigheder og først og fremmest uden den nødvendige tro på, at de magter at gå i gang med uddannelse og job. Antallet af børn og unge, der mistrives, er stigende. Den stigende mistrivsel kan påvirke børns

¹² Formandskabet for Rådet for Børns Læring er udpeget af børne- og undervisningsministeren. Rådet består af en formand og et formandskab, og dets opgaver og sammensætning er fastsat i folkeskoleloven. Af ministeriet omtales Rådet for Børns Læring som et uafhængigt råd, som har til opgave at rådgive børne- og undervisningsministeren om udviklingen i dagtilbud og folkeskolen (BUM 28/02/2023). På rådets hjemmeside fremgår: "Rådet følger, vurderer og rådgiver børne- og undervisningsministeren om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen" (<https://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/om-raadet>).

¹³ Rådet for Børns Lærings årsberetning for året 2022 er udgivet i februar 2023, mens rådets årsberetning for året 2023 er udgivet i december 2023.

skolegang, og vi ser et bekymrende højt fravær. Fraværstatistikken dækker over komplekse forhold og kan have mange forskellige konkrete årsager. Samlet set er det dog udtryk for, at for mange børn (og familier) oplever, at skolen ikke er et sted, hvor de får deltagelsesmuligheder, som de kan se sig selv i. Og fravær fratager både børnene muligheden for at indgå i skolens faglige og sociale fællesskab – og skolen for at kunne arbejde med og understøtte børnenes faglige og sociale trivsel og udvikling. Trods års indsats for at inkludere flere elever i almenundervisningen henvises en stadig stigende andel af eleverne til specialtilbud eller har behov for supplerende støtte i eller uden for undervisningen (ibid., s. 7).

Rådet for Børns Læring skriver i samme årsberetning videre:

Formandskabet ønsker at understrege, at folkeskolen gør rigtig meget godt, og at det ikke er skolen, der skaber udfordringerne. Udfordringsbilledet er snarere et billede på de vilkår, som skolen i dag arbejder ind i (ibid., s. 8).

Inklusionsdagsordnen¹⁴ bliver af flere set som forfejlet, og det genrejser spørgsmål om forholdet mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske (fx Weirsø, 2021; Stanek, 2023; Alfort, 2016). En vægtning af fællesskaber, og at flere børn skal have en plads i dem, (gen)aktualiserer spørgsmål om tilhørsforhold og ikke-tilhørsforhold, dvs. hvem der er inden for eller uden for, og på hvilket grundlag nogle inkluderes eller ekskluderes.

Rådet for Børns Læring fremhæver for begge udfordringsbilleder, som de tegner for dagtilbud og skole, at bl.a. relationskompetencer og -arbejde er en vigtig del af svarene på de udfordringer. Der lyder fra Rådet for Børns Læring i årsberetningen for 2022 følgende for dagtilbud:

I en professionel sammenhæng forstås relationskompetence som pædagogisk personales evne til at indgå i et udviklingsunderstøttende samspil både med hvert enkelt barn og med gruppen af børn og forældre ... Pædagogisk personale, der handler relationskompe-

¹⁴ For en nærmere forskningsmæssig belysning af inklusion se fx: Hansen et al., 2020; Jensen et al., 2022; Engsig & Johnstone, 2015.

tent, bidrager således til, at gruppen af børn fungerer som et udviklende fællesskab, og at børnene indgår og oplever sig som en værd-sat del af fællesskabet (ibid., februar 2023, s. 13).

Rådet for Børns Læring fremhæver i årsberetningen for 2023 også fritidstilbud-dene som "... en relationsarena for dannelse af relationer mellem pædagoger og børn ved siden af skolens arena, hvor børnene mødes med faglige krav" samt "en social arena for at danne og indgå i sociale fællesskaber på tværs af alder, klasser og interesser" (ibid., s. 37) og "for at skabe betingelser for, at børn kan finde sam-men, lære at være en god kammerat, dyrke voksen-barn-relationen". Rådet skriver således:

... I Danmark er der tradition for, at langt størstedelen af børn i indskolingen går i fritidstilbud, når undervisningen er slut. Fritidstilbud er derfor en stor del af et barns hverdag og derved et vigtigt element i at skabe en sammenhængende indskoling. I fritidstilbuddene kan der skabes fællesskaber og *en følelse af at høre til* gennem andre pæda-gogiske greb end i skolen: f.eks. frivillighed, interessebårne fælles-skaber og medbestemmelse. Fritidstilbud kan således spille en cen-tral rolle for arbejdet med udviklingen af børn og unges medbestem-melse, kreativitet og skabende evner samt generel deltagelse i fæl-lesskaber og etablering af sociale relationer (ibid., s. 1, forfatteres egen kursiv i citat).

De trivselsudfordringer, der er i skolen, og deres årsager bliver tilskrevet sam-fundsvilkår- og udvikling, sådan som det sås i uddrag af udfordringsbilledet for skolen. I forhold til, at skolen historisk set som institution ofte får en dominerende plads i policy, sker der her en interessant forskydning til et fokus på fritidstilbud-dene. Hermed kan noget af det pres, der har ligget på skolen i forhold til (mis)triv-sel, om at sætte tidligt ind og forebygge, at familier og børn står uden for fælles-skaber, forskyde sig til andre arenaer såsom fritidstilbuddene. På den ene side bli-ver fritidstilbuddenes betydning for trivsel og fællesskaber anerkendt, og der bliver lagt op til tættere samarbejde mellem fritid-skole om sammenhænge i indskolin-gen. På den anden side bliver der også lagt op til en opgavedeling, hvor fritidstil-bud i højere grad end skolen forventes at stå for at styrke fællesskaberne. Ved et fokus på relationer som et kompetencespørgsmål – sådan som det også ses for

dagtilbud – lægges der (over)vægt på den enkelte professionelles rolle og betydning¹⁵. De sociale dynamikker og magtstrukturer i samfundet, som også virker ind i relationsdannelser og fællesskaber ud over selve samspillet mellem professionelle og børn, træder i baggrunden. Set i et mere kritisk perspektiv rejser det spørgsmålet om, hvorvidt der utilsigtet kan opstå en risiko for, at pædagoger med sig selv som "redskab" forventes at overskride store samfundsmæssige problemstillinger for familie- og børneliv, fremfor at det *også* søges løst strukturelt og økonomisk og ikke kun i institutionslivets fællesskaber og i relationer med hvert enkelt barn.

Et fornyet fokus på fritidstilbuddene åbner desuden op for nye, potentielle ledelsesrum for pædagoger. Dette ses, når Rådet for Børns Læring (2023) anbefaler:

At den kommunale og lokale organisering af skoleledelsen inddrager ledelsen af fritidstilbud i den samlede skoleledelse. At det tilstræbes, at der i den samlede skoleledelse indgår en leder med pædagogfaglig kompetence (ibid., 38). Herom fremgår i resume fra møde med interessenter om årets beretning følgende: "...desuden bemærkede BUPL (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund red.), at de er meget glade for anbefalingen om en fælles pædagogfaglig ledelse på tværs af indskoling og fritidstilbud" (ibid., s. 47).

Et policy-svar på trivselsudfordringer bliver bl.a. at styrke fællesskaber, samhørighed og følelsen af at høre til. Anerkendelsen af fritidstilbuddenes potentialer til at indfri det kan give associationer til noget positivt ladet, da det er tilbud, der historisk set ikke er tilkendt samme plads og betydning som skolen. Der kan dog i forhold til mistrivslen opstå et policy-pres på, at det udfordringsbillede, der for skolens vedkommende tilskrives samfundsudvikling og -vilkår, der eksisterer *uden for* dens arena, i stedet, når det kommer til fritidstilbuddene, nu ses som noget, der skal løses *inden for* den arena. Der kan rejses spørgsmål om, hvorvidt fritidstilbuddene utilsigtet "arver" skolens "trivselsproblemstillinger", og til modstillingen mellem skolen og fritidstilbuddene om, hvorfor der i skolen ikke tilsvarende kan vægtes børns medbestemmelse.

¹⁵Det er samspil mellem policy, styring og fritidspædagogikken, som der her rejses til overvejelse, og ikke selve de fritidspædagogiske potentialer. I nordisk forskning inden for fritidspædagogikken er belyst, at børn og unge knytter trivsel an til oplevelsen af at bestemme selv og til oplevelser af at høre til og opleve at have ansvar for fællesskab og hinanden (i forhold til børn og unge se Petersen et al., 2023; i forhold til unge se Kiilakoski & Kivijärvi, 2015). Spørgsmålet er i forhold til samspil med policy og styring, hvilken rækkevidde dette fritidspædagogiske potentiale kan og skal tilskrives, og om det styringsmæssigt gøres på en måde uden at intensivere fx krav om måling, dokumentation og evaluering og konceptgørelse af redskaber dertil, sådan som det er set inden for skole- og daginstitutionsområdet.

Rådet for Børns Læring (2023) begrundet vigtigheden af et fokus på børnefællesskaber med følgende:

Når vi taler sammenhængende indskoling, er der også behov for, at vi har fokus på det tværprofessionelle samarbejde. Antallet af børn med diagnoser og særlige undervisningsbehov er steget de seneste år. Flere børn diagnosticeres, det sker tidligere, og deres udfordringer synes at være mere komplekse. I formandskabet mener vi, at det stiller et øget krav til det tværprofessionelle samarbejde. Aldrig har tværprofessionelt samarbejde om børnene og børnefællesskaber været så vigtigt. Et samarbejde med forskellige faglige sprog, blikke og tilgange, der hver især skal have plads og samtidig mødes (ibid., s. 23).

Denne anbefaling fra Rådet for Børns Læring om krav til tværprofessionelt samarbejde benytter ligesom trivselsdebatten en form for kriseretorik i forhold til vigtigheden af fokus på fællesskaber med ordvalget "aldrig" har det "været så vigtigt", og samtidig bliver tendenser til øget diagnosticering fremhævet. Det er i pædagogikken kendt som tilbagevendende normalitetsspørgsmål, hvor nogle børn ses som "naturligt" at høre til i skole-fritid og daginstitutioner som sociale rum, mens andre børn i de selv samme rum kan blive set som "malplacerede" eller selv oplever det som sådan. Der er børn, hvis kroppe, udtryk, ageren og væremåder i historiske, politiske og situerede processer tildeler dem at være mere "naturlige beboere" i skole-fritid og daginstitutioner, mens andre ses som ikke at høre til eller at være i periferien af, hvad der ses som "et acceptabelt børneliv" (Grumløse, 2019, s. 36ff). Bredere set har der i det pædagogiske felt (især det pædagogisk-psykologiske) været et fokus på at ændre pædagogiske tilgange og indsats fra et individorienteret fokus på enkelte børn til et fællesskabsorienteret fokus på børn set i deres kontekst(er). Heriblandt at arbejde med børns fællesskaber fremfor med det enkelte barn alene, hvis der er udfordringer. Dette genaktualiserer samlet set det, som både i policy og praksis er så vanskeligt at balancere, nemlig forholdet mellem gruppe og individ. Et fokus på fællesskaber kan med ændrede samspil mellem det almene og det særlige heller ikke kun ses som pædagogiske tilgange og (værdi)syn, men også som spørgsmål om økonomiske og ressourcemæssige prioriteringer. Dette ses også afspejlet i forhold til policy om sociale normeringer og tilskudsordninger til fritidslivet, hvor socialpolitikker også bliver til som led i økonomiske spørgsmål, og som de sidste afsnit i dette kapitel belyser. Inden det skitseres kort den bredere kontekst om normeringer, uden at det er fyldestgørende, men danner en horisont for den kontekst, der omgiver sociale normeringer og tilskudsordninger.

”Hvor er der en voksen?” – om policy, der bliver folkelig

Normeringer er både internationalt og nationalt et omdiskuteret emne og bliver ofte fremstillet som både en problemknuser og selve problemet. Der er policy-kampe, prioriteringer, konkurrerende vidensformer såvel som økonomiske rationaler på spil i spørgsmål om normeringer. Både politikere, forskere, forældre og pædagoger er blandt de aktører, der engagerer sig i debatten (se også Bayer, Bundgaard & Ellegaard, 2021; Ågerup, 2019). Af folkelige og borgerinitierede bevægelser stiftet af forældre samt af professionelle bliver spørgsmålet om ”bedre normeringer” bragt ind i den aktuelle debat om voksende mistrivsel blandt børn. Der bliver af forældre arrangeret demonstrationer og opråb om børns mistrivsel, der særligt adresserer Folketingets politikere. I form af fx slogans såsom ”Hvor er der en voksen?” bliver de fagprofessionelles vilkår for at arbejde med børnene bragt på banen (Nørby, 17/10/2022; Jensen, 2019).

Der er professionelle, som også har istemt opråbet. Eksempelvis 1.000 psykologer har haft et opråb om øget mistrivsel og behov for bedre vilkår for pædagoger og lærere i landets daginstitutioner, skoler og fritidstilbud, og deriblandt taler de også for bedre normeringer (Mølgaard & Jensen, 2/8/2022). Normeringer er ikke et spørgsmål om en simpel statistisk og numerisk opgørelse, sådan som debatterne også afspejler. Selvom normeringer som andre former for numeriske opgørelser er influeret af sociale tænkemåder, bliver de ofte regnet for en objektiv måde at opnå viden på (Gullestad, 2002, s. 45). Statistikker og numeriske opgørelser skaber imidlertid også sociale kategorier og strukturerer og bidrager til at forme vores opfattelse af virkeligheden og er hermed ikke neutrale (Höjer, 2002).

Pædagogisk kvalitet, trivsel og normeringer¹⁶ bliver i dag kædet tæt sammen. I forhold til et nutidigt fokus på ”høj kvalitet” i de pædagogiske miljøer, der skal komme børn til gavn, bliver høje normeringer set som en del af forudsætningen for

¹⁶ I et pædagogisk historisk og aktuelt lys har Søs Bayer, Andreas Hjort Bundgaard og Thomas Ellegaard (2021) belyst, hvordan normeringsproblematikken inden for daginstitutionsområdet (0-6 år) har bevæget sig i fire tværgående spor. Et første spor er, hvordan der historisk har været en politisk opmærksomhed på at få en norm for daginstitutioner, som allerede tilbage i 1950'erne og 1970'erne var en del af bl.a. betænkninger og undersøgelsesarbejde. Herfra vinder en statisk og numerisk norm indpas helt op til i dag (ibid., s. 6ff). Normeringer har historisk set været en del af besparelsesrunder og er allerede tidligt knyttet til økonomiske og ressourcemæssige spørgsmål. Et andet spor er, hvordan der internationalt er et fokus på forholdet mellem antal voksne og antal børn samtidig med et fokus på børnegruppens størrelse, mens der i dansk kontekst mest er fokus på det første, mere individrettede fokus (ibid., s. 21ff). Et tredje spor er forholdet mellem normering og uddannet arbejdskraft – fx hvorvidt der opgøres normeringer i forhold til antal uddannede, eller om der ikke differentieres mellem uddannede og ikke-uddannede (ibid., s. 31ff). Et fjerde spor er, hvordan de statistiske og numeriske opgørelser er usikre og langt fra opgøres ens: Fra midt-2000'erne bliver antal voksne opgjort, og der sondres ikke længere mellem uddannede pædagoger og ikke-uddannet personale (ibid., s. 31ff). På den måde kan man på sin vis sige, at opfattelsen af normeringer som en neutral og objektiv størrelse bliver udfordret og derfor ikke er den eneste fremtrædende tankefigur i dag.

det (se fx Melhuish & Gardiner, 2019; Huntsman, 2008; Sundell, 2002; Brodin & Renblad, 2015). Det sker både i forsknings- og praksisfeltet – herunder om der er fornødne normeringer og rammer til at skabe nære relationer og omsorgspædagogiske fællesskaber (se fx Svinth & Henningsen, 2021, s. 4). Normeringer bliver således ikke kun set som et numerisk spørgsmål – især vilkårene for samspillet mellem voksne – børn bliver også bragt på dagsordenen i dag.

Der sker en policy-valorisering af bestemte forståelser af kvalitet i sammenhæng med kampe og debatter om normeringer. Det ses bl.a., når internationalt importerede måleredskaber til at "måle kvalitet" i voksen-barn-samspil vinder indpas. En pædagogisk og sociologisk kritik heraf lyder, at de former for måling kan skabe en metodologisk positivisme – fx kritiseres ECERS²⁷ for, at det at tælle, måle og veje bliver vigtigere end at forstå og fortolke en kompleks social praksis (Frederiksen, 2020, s. 42ff). Blandt pædagogiske-psykologiske forskere går kritikken af normeringsforskning ydermere på, at den ofte implicit er baseret på en ide om en simpel lovmæssighed mellem normeringer og kvalitet – men at det imidlertid ikke kan ses dekoblet fra historiske, kulturelle og sociale sammenhænge. Herunder også personalesammensætninger, institutioners øvrige værdier og indhold (Svinth & Henningsen, 2021, s. 7, 20) og børnegrupperes sammensætning (Munck & Marschall, 2023a).

Der er forskningsmæssigt set fra forskellige pædagogiske discipliner altså rejst spørgsmål ved at forsøge at indfange daginstitutionslivets kulturelle, sociale og kontekstuelle kompleksitet i enkeltstående parametre som normering og kvalitet og de reduktioner, det indebærer for det hverdagsliv, som forældre, børn og pædagoger har sammen. Samtidig med at der rejses spørgsmål om de pædagogiske værdier, som er afspejlet i normeringsdiskussionen, og om det er de værdier, som der ønskes. Inden for rammerne af denne rapport bliver der primært belyst to aspekter: sociale normeringer og tilskudsordninger. Det er en policy-kontekst, som især de deltagende daginstitutioner (0-6 år) i forskningsprojektet, som denne rapport hviler på, er sammenvævet med, men også de deltagende fritidsinstitutioner. Det er *ikke* normeringsdebatten, som i sig selv er genstand for belysning, og det er således ikke udtømmende behandlet her. Når det alligevel udgør et nedslag i policy-analysen, er det, fordi det skitserer væsentlige vilkår, der *virker ind* i de deltagende institutioners virkelighed og økonomi såvel som lederes

²⁷ ECERS henviser til Early Childhood Environment Rating Scale. Det er oprindeligt udviklet i USA, det er brugt i flere lande til nationale undersøgelser af kvalitet. I dansk kontekst har EVA's undersøgelse affødt debat (se fx Ahrenkiel, Frederiksen & Juhl, 6/2/2020; Næsby, 24/2/2020; Holm, 15/6/2020).

og pædagogers mulighedsrum, forståelser og oplevelser i deres praksis. Hermed udgør det en baggrundshorisont for de sociale virkeligheder, som de står og agerer i.

Policy om familiers tilhør og deres børn – om sociale normeringer

Inden for policy for børneområdet i dansk kontekst er der fokus på sociale normeringer, hvilket samtidig kan ses som udtryk for at konstruere et bestemt tilhørforhold for familier og deres børn til en bestemt gruppe. Nira Yuval-Davis peger på, hvordan politiske projekter ofte for en gruppe eller grupper definerer tilhør til et bestemt kollektiv, og inden for disse projekter bliver de aktører, der er omfattet heraf, forsøgt defineret på specifikke måder (Yuval-Davis, Kannabira & Vieten, 2012). Ved sociale normeringer ses et sådant tilhør konstrueret politisk. De sociale normeringer tildeles statslige puljemidler til institutioner på baggrund af børnenes socio-økonomiske baggrund. Sociale normeringer bliver målrettet institutioner med "en høj andel af sårbare og udsatte børn" (aftale om finansloven, 2022, s. 5), og hvor den socio-økonomiske baggrund bliver set som en objektiv indikator for det. Udmøntningen sker således på baggrund af de indskrevne børns socio-økonomiske baggrund (BUM, 11/8/2022).

Først ses sociale normeringer inden for daginstitutionsområdet, derpå inden for fritidspædagogiske tilbud i policy-aftaler for finanslove. Først blev der for daginstitutionsområdet fra 2018 afsat puljemidler til "Flere pædagoger til institutioner med mange børn i udsatte positioner" (aftalen om Stærke Dagtilbud, 9/6/2017, s. 10). Derpå fulgte i 2019 til "Flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 0-2-årige sårbare og udsatte børn". I aftale om minimumsnormeringer og finansloven for 2020 lægges de to puljer sammen fra 2023. Dernæst er der "Puljen til mere pædagogisk personale i daginstitutioner med mange børn i udsatte positioner, 2023-2025". Desuden ses også disse policy-tendenser i forhold til de fritidspædagogiske institutioner – hhv. skolefritidsordninger, fritidshjem og klubtilbud – som der bliver afsat puljemidler til i finansloven i 2022 for perioderne 2022 og 2023-2025.

Tidlig og forebyggende indsats for familier og børn er en del af policy-dagsordner om normeringer. Det er eksempelvis inden for konteksten af policy-programmet Barnets første 1000 dage, at finanslovsaftalen for 2019 om "Flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 0-2-årige sårbare og udsatte børn" kan ses. Aftalen retter sig mod tre indsatsområder: dagtilbud af høj kvalitet,

hjemme i familien og sundhedsplejen¹⁸ (finansloven, 2019, s. 20). Ud over en pulje til flere pædagoger er der bl.a. også en pulje "til udvikling og implementering af en kommunal støtte- og vejledningsindsats for sårbare og udsatte familier varetaget af hjemmepædagoger fra dagtilbudsområdet" (BEK nr. 1029 af 10/10/2019). Når denne pulje nævnes i sammenhæng med en analyse af sociale normeringer, er det, fordi det afspejler, hvordan pædagogens praksis udvides ud over dagtilbuddet til at række mere direkte ind i hjemmet. Dette afspejler den mere tætte, forebyggende og opsøgende praksis, som pædagogen også forventes at varetage, og her at balancere mellem både at være tillidsopbyggende, vejledende og, hvis det vurderes nødvendigt, myndighedsindgribende.

Vedrørende finanslovsaftalen for 2019 om "Flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 0-2-årige sårbare og udsatte børn" lyder følgende i vejledningen om ansøgning om støtte fra puljen:

Ansøgningspuljens formål: Ansøgningspuljens formål er at yde støtte til at styrke kvaliteten i daginstitutionernes indsats for sårbare og udsatte børn i de første 1.000 dage gennem ansættelse af flere pædagoger og pædagogiske assistenter i daginstitutioner. Og det lyder endvidere: Forventede resultater: Det forventes, at læring og trivsel fremmes for 0-2-årige sårbare og udsatte børn (VEJ nr. 9414 af 13/05/2019, kap. 2 og 5).

I 1000 dage-programmet anvendes overvejende sundhedsmæssige og (individual)psykologiske betonedede kategorier, som transformeres ind i det pædagogiske felt. Det er fagudtryk og forståelser i forhold til trivsel, sårbarhed og udsathed, der overvejende peger indad i familien og forældreskab – fx på "forældre/barn-relationen", "forældres handlekompetence", "passende handlekraft", "risikofaktorer", "tilknytning", at følge "udviklingskurve inden for normalområdet" og "alderssvarende" (BUM, 15/10/2019, s. 4, 6). For forældre, der er målgruppen for programmet, bliver brugt kategorier såsom: "familier med ikke-vestlig baggrund", "enlige med få ressourcer og svagt netværk", "svag opmærksomhed", "svag dialog med barnet", "vanskeligheder ved at hjælpe barnet til selvregulering" (BUM,

¹⁸Barnets første 1000 dage er et internationalt policy-fænomen og er også udbredt i nordisk kontekst (se Danielsdóttir & Inguttir, 2020). Policy-programmer er skrevet ind i rationaler om, at de vil have langtrækkende og vidtgående effekter for samfund og individ, samtidig med at den politiske og økonomiske ramme ofte har en kortere tidsmæssig rækkevidde. Finanslov 2019 for 1000-dages programmet omfatter 250 mio. kr. årligt i perioden 2019-2022 (Finansloven, 2019), mens for finanslovsforslaget for 2023 fremgår for flere af programmets poster, "der budgetteres ikke længere på kontoen" (Forslag til finanslov marts 2023, afs. 30., s. 99).

15/10/2019, s. 3, 4). For selve børnene bliver anvendt risikokategorier såsom: "udvikling", "uroelig rytme", "svigende rytme", "lav arousal", "høj arousal", "svært trøstbart" (BUM, 15/10/2019, s. 5).

Et fokus på udsathed og sårbarhed indgår også i aftale om finansloven (2022), hvor der fremgår følgende for skole-fritidsområdet:

Løft af fritidspædagogikken: Skolefritidsordninger, fritidshjem og klubtilbud spiller en vigtig rolle for børn og unges udvikling og trivsel. Aftalepartierne er derfor enige om at afsætte midler til skolefritidsordninger, fritidshjem og klubtilbud. Med inspiration fra dagtilbudsområdet, hvor der siden 2018 har været afsat puljemidler til dagtilbud med mange sårbare og udsatte børn, målrettes midlerne til fritidspædagogikken i 5 områder med høj andel af sårbare og udsatte børn og unge på baggrund af objektive kriterier, fx socioøkonomisk baggrund (ibid., s. 4-5).

Når det kommer til sociale normeringer, er der et policy-fokus på "løft af fritidspædagogikken" og "løft af kvaliteten i daginstitutioner", som det fremgår af uddragene ovenfor. Social udsathed bliver sat i relation til fx familiers og børns socioøkonomiske baggrund, og samtidig bliver de pædagogiske institutionsmiljøer set som kompensatoriske for børnene i forhold til denne baggrund. Med tildelingen af statslige midler bliver det pædagogiske institutionsområde for børn en del af socialpolitiske dagsordner, og de sociale normeringer bliver set som bidragende til at mindske risici for børn i udsatte og sårbare positioner. Der dannes en policy om tilhør, hvor udsathed og sårbarhed er blandt de kategorier, der definerer familiers og børns tilhørsforhold, samtidig med at dette tilhørsforhold for børnene netop ønskes overskredet. De socio-økonomiske kategorier, som familier og børn ses som tilhørende, placerer dem forskelligt i samfundet, og institutioner forventes gennem normeringerne at kunne bidrage til at skabe mere lighed. Der er samtidig også set i et socialt myndigheds perspektiv kategorier af børn, som der er et ønske om omfattes af tidlige indsatser og forebyggelse. På den måde kan familiers og børns tilhør i institutioner ses som værende en del af et samfunds interne magtrelationer og kontekstuelle betydninger, og hvor forskellige kategorier interagerer. Det afspejler også, hvordan der foregår et tilbagevendende forhandlings- og vedligeholdelsesarbejde, når det gælder grænser for, hvilke familier og børn der hører til hvilke kategorier som led i at organisere arbejdet og dets ressourcer (Yuval-Davis, 2012).

Sociale normeringer kan heller ikke analytisk ses helt løsrevet fra reformer om minimumsnormeringer for daginstitutioner, som der i 2020 blev indgået politisk aftale om i forbindelse med finansloven for 2021. Herom lyder i aftalen om minimumsnormeringer³⁹, at den "... skal sikre flere voksne til børn i vuggestuer og børnehaver, da alle børn fortjener at blive set og hørt og få den omsorg og nærvær, som de har brug for. Minimumsnormeringer sikrer en bund for, hvor mange voksne der skal være til børnene i vuggestuerne og børnehaverne" (Aftale om minimumsnormeringer, 5/12/2020, s. 1). I modsætning til når der er policy-fokus på relationskompetencer, er normeringsopgørelsen et årligt gennemsnit på kommuneniveau. Det betyder også, at der ikke er taget højde for det, som kaldes "ansigt-til-ansigt-tid" eller den oplevede normering (BUM, 9/1/2023). Hvorimod det ved de sociale normeringer lyder, at det er "målrettet løft af det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, hvor børnegruppens sociale baggrund gør, at der i højere grad er behov for nærvær og tid med det pædagogiske personale" (BUM, 14/12/2023).

Der sondres i ministeriets omtale af aftale om minimumsnormeringerne mellem sociale normeringer og minimumsnormeringer, som det fremgår nedenfor:

Der tildeles årligt daginstitutioner med mange børn i udsatte positioner ekstra midler til pædagogisk personale, de såkaldte statslige puljer til sociale normeringer. Pædagogisk personale ansat for disse midler indgår ikke i opgørelsen (BUM, 9/1/2023).

Det er ikke et nyt fænomen, at der er policy- og statslige tiltag i forhold til familier og deres børn (Coninck-Smith, 2022; Kristensen & Bayer et al., 2015a, 2015b; Schmidt & Kristensen, 1986), ligesom der også stadig er det for både daginstitution og skole (Gulløv, 2018; Dannesboe et al., 2018). De sociale normeringer omfatter både at se børnene som tilhørende en bestemt socio-økonomisk kategori og netop at gøre dette ud fra ønsket om, at børnene ved at få andre vilkår bliver mere ligestillet med øvrige kategorier af børn, og som de samtidig også ønskes at komme til at ligne mere. Her bliver forskellige kategorier, der også er virksomme i

³⁹ Med aftalen stilles krav til kommuner pr. 2024 om at sikre minimum en pædagogisk medarbejder pr. tre børn i vuggestuen og en til seks børn i børnehaven (BUM, 2020). I 2023 skulle de politiske partier bag aftalen vurdere muligheden for og hensigtsmæssigheden af eventuelle lovbundne minimumsnormeringer på institutionsniveau. Dette handler bl.a. også om forskellen mellem, om normeringerne opgøres årligt på kommunalt plan eller på institutions- og stueplan på daglig basis (Svinth & Henningsen, 2021, s. 9). I 2024 opgøres minimumsnormeringerne som et årligt gennemsnit på kommuneniveau. Der er mange diskussioner og interesser i disse minimumsnormeringer, som dermed udfordrer idealet om, hvorvidt normeringer er en variabel, der er relativt enkel at opgøre, realisere og regulere.

det øvrige samfundsliv, konstitueret og gensidigt konstituerende for hinanden, da den ene facet ikke eksisterer uden den anden.

At familier og professionelle oplever udsathed, rammer bredere og mere intenst, og det er i det lys, at opråb om, "hvor er der en voksen?", kan ses. Tilblivelsen af børn, der mistrives, sættes i forbindelse med ikke at have tilstrækkeligt med tid og ressourcer. Her bliver børn i udsatte positioner ikke kun sat lig med familiers socio-økonomiske baggrunde, men også selve de rammer, der er for de pædagogiske miljøer, ligesom der også rejses spørgsmål om kvalitet, fagligheder og uddannelsesniveauer. Udsathed handler om flere/andre kategorier af børn end dem, det ellers tidligere er blevet forbundet dermed. Dette genspejler også, hvordan debatten om (mis)trivsel ikke længere kun er forbeholdt børn i udsatte positioner, men også hvordan forebyggelse af denne kategori af børn overhovedet bliver til. Hvor en statslig pulje til sociale normeringer er målrettet "udsatte og sårbare børn", er minimumsnormeringerne tiltænkt alle børn.

Tilskudsordninger, specifikke kategorier af børn og inflationshjælp til familier

Blandt policy-forhold om trivsel og spørgsmål om ressourcer er de lovbestemte tilskudsordninger, der ikke som de foregående direkte bliver kaldt normeringer. Det drejer sig om følgende: socialpædagogiske fripladser, økonomiske fripladser og behandlingsmæssig friplads, søskendetilskud samt tilskud til det obligatoriske sprogstimuleringsstilbud (dagtilbudsloven, 17/01/2024, § 17, stk. 9, § 43, § 44 c, § 44 e, § 63, § 64, § 76, § 77, § 93 a). Tilskudsordninger har relativt forskellige formål. Et fællestræk er dog, at de er rettet mod bestemte kategorier af forældre og børn. Her er der social-politiske, sprog- og integrationspolitiske, økonomiske og specialpædagogiske rationaler og incitamenter for tilskudsordningerne, der interagerer med hinanden i at blive betydningsættende. I dagtilbudsloven lyder således følgende:

§ 43. Kommunalbestyrelsen skal give et:

- 1) søskendetilskud til forældre med mere end et barn i dagtilbud, fritidshjem, SFO (skolefritidsordning) eller privat pasning med tilskud efter § 80,
- 2) økonomisk fripladstilskud under hensyn til forældrenes økonomiske forhold,
- 3) behandlingsmæssigt fripladstilskud, når et barn med betydelig og varig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne af behandlingsmæssige grunde har ophold i et dagtilbud,

- 4) socialpædagogisk fripladstilskud, når ophold i dagtilbud må anses som særlig påkrævet af sociale eller pædagogiske grunde, og betalingsspørgsmålet vanskeliggør barnets optagelse eller forbliven i et dagtilbud, og
- 5) tilskud, når et barn med behov for sprogstimulering er optaget i et sprogstimuleringstilbud i form af en plads i et dagtilbud 30 timer om ugen, jf. § 11, stk. 8 (dagtilbudsloven, 17/01/2024, § 43, stk. 1-5).

Der er børn, hvis tilhørsforhold til og i samfundet og daginstitution ses som værende af en karakter, hvor indsatser rettet mod dem skal intensiveres eller specialiseres. Tilskudsordningerne spænder set i et pædagogisk og sociologisk perspektiv mellem rettigheder og tvang: De afspejler dels forældres rettigheder (baseret på hhv. deres antal børn og indkomst), dels børns rettigheder (når de har særlige behov) og dels et socialt og pædagogisk forebyggelsessigte og/eller -indsats (socialpædagogisk friplads) og endelig et obligatorisk "tilbud" (sprogstimulering baseret på sprogvurdering af børn i 2- og 3-årsalderen). I forhold til det sidstnævnte tilbud kan ske en standsning i børneydelsen til forældrene, hvis de ikke lader barnet sprogvurdere (dagtilbudsloven, 17/01/2024, §§ 11 og 12, stk. 2, stk. 3), og det befinder sig dermed nærmere tvang end frivillighed og længere væk fra rettigheder. Policy for tilhørsforhold handler om, hvem der er inden for, og hvem der er uden for de former for imaginære grænser. Yuval-Davis udtrykker det således: "Politics of belonging involves not only constructions of boundaries but also the inclusion or exclusion of particular people, categories and groupings within these boundaries by those who have the power to do this" (Yuval-Davis, 2012, s. 17). Tilhørsforhold (belonging) og ikke-tilhørsforhold (unbelonging) kan ses som et politisk anliggende og spørgsmål, og således kan de forskellige kategorier for børn i uddraget ovenfor også ses som måder, hvor der søges sondret mellem det rettighedsbaserede og det mere indgribende.

Af Socialstyrelsens nyhedsbrev om ansøgningspulje (2018) til de første sociale normeringer ses det, hvordan disse normeringer, der er målrettet institutioner med en vis procentdel børn i udsatte positioner, samtidig bliver knyttet til tilskudsordninger som en del af opgørelsen af denne procentdel. Det sker, når styrelsen skriver således:

Daginstitutioner med mange børn i udsatte positioner defineres som institutioner med minimum 25 procent børn, hvis forældre får a) mindst 80 procent økonomisk fripladstilskud eller b) en andel af

socialpædagogisk fripladstilskud efter dagtilbudslovens § 43, stk. 1, nr. 2 og 4 (SBST, 07/03/2018).

Set i lyset af ovenstående kan normeringer og tilskudsordninger ikke forstås som tydeligt adskilte, snarere må de ses som sammenvævede. Både normeringer og tilskudsordninger afspejler, hvordan ressourcer til børn er noget, der skal ansøges om, og ikke noget, der bevilliges alene ud fra behov. At dette ikke altid er helt enkelt, ses også afspejlet af, at de to sociale normeringspuljer for daginstitutionsområdet fra 2018 og 2019 pr. 2023 slås sammen. Det sker med henvisning til: "at sikre en ubureaukratisk tildelingsmodel er aftalepartierne enige om, at de to puljer lægges sammen fra 2023 og udmøntes samlet til institutionerne" (BUM, 11/8/2022).

Tilskudsordninger retter sig ikke kun mod institutioner, men omfatter også familier og børn enkeltvis. Her er det ikke et spørgsmål om sociale normeringer, men i stedet gøres familiers og børns adgang til fællesskaber til et direkte spørgsmål. I regeringens aftale om inflationshjælp (10/2/2023) med aftalepartierne er bl.a. afsnittet: "Civilsamfundspulje: Hjælp til børn i udsatte familier". Til denne pulje bliver afsat bl.a. 100 millioner kr. Heraf fremgår, at udsathed, familier og sociale og økonomiske konsekvenser af inflation ses som indbyrdes forbundne for børn, og at de afsatte midler er til:

... et bredt formål og kan anvendes til eksempelvis øget kapacitet på ferielejre, indkøb af basale varer samt oplevelser og aktiviteter, som kan være med til at styrke *børns trivsel* og adgang til fællesskaber fx i kultur-, idræts- og foreningslivet ... (aftale om inflationshjælp, 10/2/2023, s. 3, forfatters egen kursiv i citat).

Rådet for Børns Læring anbefaler i deres årsberetning i 2023 også:

Formandskabet mener, at barrierer i adgangen til fritidstilbud er problematisk, da alle børn og unge uanset baggrund skal have de samme muligheder for at indgå i fællesskabet (Rådet for Børns Læring, 2023, s. 35).

På sin vis åbner inflationshjælpen op for, at sociale problemstillinger ikke gøres til familiernes og den enkeltes ansvar. Der pågår samtidig diskussioner og markeringer af, om det er "inflationshjælp" eller "akutpakke", som afspejler paradokserne

indbygget i hjælpen (se fx Høj, 23/2/2023). Da der vedtages en inflationshjælp, op-
hører samtidig "det midlertidige børnetilskud" fra 2019. Af NGO'er/ hjælpeorgani-
sationer og Socialrådgiverforeningen rejses kritik af, at hjælpen er "en midlertidig
lappeløsning" (Prakash, 24/02/2023). Her ses, hvordan spørgsmål om børns trivsel
også er tæt sammenvævet med policy om sociale og økonomiske problemstillin-
ger og løsningsorienterede tilgange.

For en kort ekskurs kan her nævnes, at i en række skønlitteære og selvbiografiske
værker i ind- og udland er det tematiseret, hvordan det er at vokse op som barn i
social ulighed og/eller med fattigdom tæt inde på livet (fx Eduard Louis, 2022,
2019, 2017; Glen Bech, 2022; Jonas T. Bengtsson, 2011). Når skønlitteratur
nævnes, er det, fordi de værker giver en anden form for indsigt i, hvordan policy-
reformer, den personlige og erindrede historie kan knytte sig ganske intimt
sammen. Ved at kigge mod litteratur kan medtænkes, hvordan policy rammer
kroppen; den er kødelig og dermed intim, og den kan omfatte, om der er mad på
bordet. Når fx sociale ydelser til familier bortfalder, de ikke kan få tilkendt tabt
arbejdsfortjeneste i forbindelse med børn med særlige behov eller sygdom, eller
de venter på svar herpå. Eller når de har deres barn i et alment tilbud, det mistrives
i, og de derfor holder det hjemme i dagtimerne og i stedet arbejder i weekender,
om aftenen og/eller natten og har netværk, der er sammen med børnene imens.
Når der fx kommer nye lovgivninger, berører det familiers og børns liv – det griber
ind i det levede liv og deres personlige historier. De, der udformer et lands policy,
reformer, love og udmøntninger, har samtidig oftere, når det kommer til fx
lovgivning om sociale ydelser, mulighed for at kunne "undslippe" den policy, som
de selv udformer, mens andre ikke nødvendigvis har det privilegie.

Afrunding og diskussion

Der kan ud fra policy-analysen skitseres tre policy-bølger, hvor trivsel bliver tillagt
forskellige betydninger. Det er trivselsbølger, der især tager fart op gennem
2010'erne og fremefter i dansk kontekst. De bærende politiske ambitioner i hver
bølge modstilles ofte til hinanden og henter netop samtidig legitimitet og egen-
værdi gennem modstillingerne. Den første trivselsbølge fra midten af 2010'erne og
fremefter går på trivsel som et målbart fænomen – her ses trivsel ikke som noget,
pædagoger, ledere og forældre alene kan tage hånd om. De skal udstyres med må-
leredskaber, der kan foregribe de udfordringer, som måske er der, og monitorere
disse. I den anden bølge fra slutningen af 2010'erne er det trivsel som subjektivt
oplevet – og som har vægt på en krisestemning af, at mistrivlsen allerede "er her",
og der er fokus på, hvordan den enkeltes trivsel individuelt forløber og opleves. I

den tredje bølge, der står på sit højeste aktuelt, ses trivsel som et spørgsmål om tilhør og fællesskaber og med en særlig vægtning af pædagogers og lederes relationskompetence. Alt sammen forhold, der har skiftende og overlappende forventninger til pædagoger og ledere om, hvad de skal løfte og løse. Hvor der i de to første bølger bringes resourcespørgsmål på dagsordenen med sociale normeringer og minimumsnormeringer, er der i tredje bølge ikke samme legitimitet til at rejse det.

Trivselsdagsordner kan således i dag ses som en del af policy om tilhør – det er et politiseret, følsomt og institutionaliseret felt. Der er kampe og svære spørgsmål om ressourcer, støtteformer og hjælp – både til alle børn og i særdeleshed børn i udsatte og sårbare positioner. I forhold til dagsordner om trivsel og fokus på fællesskabernes potentialer bliver især (gen)aktualiseret spørgsmål om det almene, det specialpædagogiske og socialpædagogiske indbyrdes samspil. Det, som der politisk søges løst, er svære spørgsmål såsom, hvilke tilhørsforhold der kan skabes for en mangfoldighed af børn. Dette omfatter spørgsmål om, hvordan forholdet mellem fællesskab og individ skal balanceres, hvem der hører til hvor, og hvem der har ret til hvad. Hvad kan der gøres med og for de familier og børn, der ikke føler, de hører til? Hvem er bekymringsværdige? Hvilke former for viden, samarbejde og ledelse behøver vi? Hvem skal og kan gøre hvad og hvordan? I policy ses fællesskaber og at høre til samt relationskompetencer og normeringer som noget af det, der kan være svar på at skabe øget trivsel og løse det, der ses som udfordringsbilleder for børneområdet og på, at flere børn kommer til at høre til i de almene tilbud. De politiske bud kan være en del af *mulige* svar – når der i rapportens analyser rejses spørgsmål hertil, er det for at give perspektiver på, hvad der kan overvejes at medtænkes.

I policy for familier og især børns tidlige år har der været en tendens til, at læringsdagsordner rykker ind i hjemmet (Westerling & Juhl, 2021; Kjær, Bach & Dannesboe, 2020; Schmidt & Alasuutari, 2023; Schmidt, 2020). I dagsordner om trivsel og at fremme fællesskaber ses imidlertid, hvordan de idealer rykker ind i skole og især i fritids- og daginstitutioner. Ligesom læringsdagsordner intensiveres for familier, ses det tilsvarende, hvordan trivselsdagsordner intensiveres for professionelle – begge dele med en vægtning af deres relationers og samspils afgørende betydning for børnene. På den ene side bliver familier vejledt i, hvordan de kan gøre deres relationer og samspil med barnet i hjemmet mere læringsorienteret, mens der i daginstitutioner og skole-fritid rettes et fokus på, hvordan de professionelle kan gøre deres relationer med børnene trivselsfremmende. Her optræder forebyggelse og opsporing i den betydning, at der er fokus på at mindske udsathed og sårbarhed. Dette ses særligt i sammenhæng med spørgsmål om tilhør og fællesskaber. Begge

dele kan synes at være positivt associeret og er derfor ligesom trivsel vanskeligt at sætte spørgsmålstegn ved. Dog er der i fokus på mangfoldighed især en politisk vægtning af, at flest mulige børn skal være en del af almene fællesskaber, hvilket også handler om ressourcespørgsmål.

Professionelles relationskompetence bliver tilskrevet et formål i trivselsdagsordner. Relationer og relationsarbejde gives ikke en egenret, det skal bidrage til at løse udfordringer og fremme fællesskaber for alle børn og især for kategorien børn i udsatte og sårbare positioner. Blandt udsathed er nu som barn at stå uden for fællesskaber og ikke at opleve og føle tilhør. I forhold til børn skal ikke kun de pædagogiske institutioner skabe fællesskaber, men især også de professionelle forventes at bringe hele deres person i spil i dette arbejde – både i forhold til fællesskaber, enkeltbørn, forældre og grupper af børn. Ledere og pædagoger forventes ikke kun at forebygge og foregribe udsathed og sårbarhed, men også at overskride disse sociale problemstillinger gennem deres relationskompetencer. Pædagogiske processer og relationelt arbejde er imidlertid ofte socialt set og på mikroplan mere sammenvævede med sociale uligheder i samfundet, end det ofte bliver fremstillet. Det er ikke nyt, at der politisk er et ønske om, at daginstitutioner og skole-fritid løser samfundsmæssige problemstillinger. Trods der i policy om trivsel og tilhør er henvisning til at styrke tværprofessionelle samarbejder, familiecentre og PPR som understøttende strukturer, ændrer det ikke forholdet for den direkte kontakt med familier og børn og de former for pres, der kan være for at løse udfordringer, der rækker langt ud over daginstitutioner og skole-fritid. En problemstilling kan være, hvis professionelle og forældre (alene) forventes gennem at styrke fællesskaber at foregribe og ændre børns livsbane.

Tilhørsforhold og ikke-tilhørsforhold er gjort til et politisk anliggende. Policy for tilhørsforhold handler om, hvem der er inden for, og hvem der er uden for socialt skabte grænser (Yuval-Davis, 2012, 2006). Det er grænser, som er imaginære i den betydning, at de kan (gen)forhandles og ændres. I samfundet er magt ikke centreret ét sted – men der er institutioner, der har mere magt end andre til at skubbe til socialt ulighedsskabende strukturer og grænser for, hvilke kategorier af børn der hører til hvor. Det er ikke ledere og pædagoger, der (alene) kan det med deres relationskompetencer, og et samfundsmæssigt bredere arbejde for at ændre de ulighedsskabende vilkår er væsentlige. Når det gælder om at styrke fællesskaber og børns tilhør til deres institutioner, er det ikke kun et spørgsmål om at rykke ved samspil mellem det almene og det særlige og at styrke kompetencer. Dette er rod-fæstet i træge sociale strukturer i samfundet og omfatter et kulturelt og politisk arbejde med at skubbe til, hvilke normer, kategorier, grupper og positioner der gøres virksomme i sociale processer og menneskers liv.

Kontaktformer med familier – pædagogisk spændvidde i arbejdet

De pædagogiske institutioners arbejde med familier har en række variationer for, hvordan relationer og kontakt mellem institutioner og hjem tager form og udvikler sig. Familier, hvis børn har deres hverdag i en daginstitution og skole-fritid, kan indimellem blive set som en samlet social kategori eller gruppe. Familierne deler at have et vuggestuebarn, børnehavebarn, skolebarn eller SFO-/fritidshjemsbarn, men det er forskelligt, hvilke grader og former af kontakt der er mellem familierne og institutionerne. I institutioner (gen)skabes kultur for, hvilke relations- og kontaktformer der er virksomme. Kontakt med familier henviser her til de sociale forbindelser, der etableres mellem de deltagere, som er i udveksling med hinanden, og de processer, som det omfatter i praksis.

Pædagogiske institutioner for børn kan ses som fællesskaber, hvor tilhørsforhold bliver skabt, forhandlet og udfordret i det daglige af aktører. Selv for familier, hvor der er en tættere kontakt end ellers, er der stadig det "almindelige forældresamarbejde". Denne del af samarbejdet følger ligesom for andre familier og børn mange af de vante institutionelle rytmer og praksisser såsom sociale arrangementer, forældremøder og aflevering og afhentning af børn (se fx Munck & Marschall, 2023; Juhl, 2021; Høyrup, 2018; Schmidt, 2014, 2017). Det forhold, at daginstitutioner og skole-fritid har tættere kontaktformer med familierne, definerer ikke automatisk, hvilke former for tilhør der er, og de positioner, som familierne og deres børn indtager og forhandler. I institutioner kan skabes både privilegerede og marginaliserede positioner og kategorier, som kan have indflydelse på, om der opstår uligheder i familiers og børns møde med institutioner, og hvordan de har det i de processer, der udspiller sig i institutionerne (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 43ff). Det betyder, at magtforhold må tages med i betragtning, når det drejer sig om spørgsmål om tilhør (Yuval-Davis, 2012, s. 12). For eksempel afspejler det magtforhold i samfundet, hvorledes forskellige kropslige tegn såsom race, dialekt, sprog, køn, smag, påklædning og sociale måder at gebærde sig bliver tillagt værdimæssig betydning, og det har indflydelse på, hvordan de aspekter opleves af aktører i de daglige hverdagsituationer.

Dette kapitel omfatter analyser af lederes og pædagogers relationelle arbejde og især spændvidden for kontaktformer med familier på tværs af skole-fritid og daginstitutioner. Pædagoger og ledere har på tværs af disse arenaer været med til at lave maps og kortlægge en række lokale praksissituationer, hvor de arbejder med

familier og børn. Det pædagogiske arbejde bliver belyst set ud fra lederes og pædagogers viden om og erfaring med, når der er en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med familier (se rapportens kapitel "Metodologiske afsæt"). Det belyser udsnit af det pædagogiske arbejdes vilkår, muligheder, dilemmaer og forholdemåder, sådan som ledere og pædagoger kender til det og oplever det. Det ville tage sig anderledes ud, hvis forældre eller børn også var medtaget²⁰. I kapitlet er der tætte analyser af pædagogisk arbejde med familier og børn, der er multi-sited, idet analyserne går på tværs af pædagogiske institutioner og lokale praksissituationer. De situationer kan både ses som et empirisk udsnit af "de pædagogiske virkeligheder", sådan som ledere, pædagoger og andre professionelle oplever det i deres kontaktformer og praksisser med familier, og som en analytisk konstruktion, der forskningsmæssigt er defineret rammer for.

Det er i anden pædagogisk og tværdisciplinær forskning belyst, hvordan eksempelvis evaluering og dokumentation og tekstliggørelser af arbejdsprocesser er blevet en del af tidlig indsats og forebyggende arbejde med familier og/eller børn og styreformerne heraf (fx Alasuutari, Kelele & Knauf, 2022; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2021; Schmidt, 2022; Schmidt, 2017c; Plum, 2017; Andersen, 2011; Vallberg Roth, 2017; Schmidt, 2014). Dette kapitel giver et indblik i de dele af praksis, der ikke så enkelt lader sig evaluere, dokumentere og gøre styrbare, men som ikke desto mindre er væsentlige dele af arbejdet. Der er et virvar af forgreninger af det pædagogiske arbejde med familier og børn i skole-fritid og daginstitutioner. Der bliver hermed belyst pædagogiske variationer i kontaktformer med familier, når pædagoger og ledere i daginstitution og skole-fritid befinder sig i praksisfelter, hvor der er flere komplekse og samvirkende problemstillinger og forhold på spil på én gang (se rapportens kapitel "Metodologiske afsæt"). Dette giver indsigt i udsnit af pædagogisk praksis og udgør dermed ikke et sammenhængende hele og afsluttet forløb, men giver netop indblik i situationelle og processuelle aspekter af arbejdet. Der er lederes og pædagogers erfaringer med situationer, som er udvalgt ud fra at være gennemgående, mens der er andre situationer, der indgår ud fra deres særtræk. Det giver et udsnit af de socio-kulturelle situationer, hvor voksne og børn, praksisfelter, institutioner, ting, følelser, stemninger, erindringer og øvrige elementer gensidigt sammenvirker, og hvor relationer mellem elementerne gør, at situationen får konkret betydning (Clarke, 2005, s. 86, 113). Hermed forsøges at

²⁰ Pædagogiske institutioner kan ligesom samfundets øvrige institutioner være med til at producere ulighed, og der kan være modsætninger mellem professionelles og forældres oplevelser af deres indbyrdes kontakt og samarbejder. Forældres oplevelser af samarbejde om børns trivsel i daginstitution, skole-fritid og hjem er belyst i et andet tidligere forskningsprojekt, især hvorledes forældre oplever det, når der opstår noget svært i de kontekster for deres børns liv (se Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022).

give indblik i de mangefacetterede aspekter, der er forbundet med deres relationelle viden og arbejde med familier, og hvad der kendetegner dette.

Pædagogiske variationer i relationelt arbejde med familier

Da pædagoger og ledere var med til at "mappe" og kortlægge på workshops, hvad det relationelle arbejde med familier består af, når der er tæt kontakt, fordelte det sig på en række sociale kategorier, opgaver og kontaktformer. Det relationelle arbejde med familier om deres børn spænder fra at få og (fast)holde tillid og kontakt med familierne til det mere forebyggende og opsøgende arbejde, og som også kan udvikle sig til egentlig intervenserende arbejde. Den spændvidde, som der er i arbejdet, og som ledere og pædagoger veksler imellem, kan findes selv inden for korte tidsintervaller i den daglige praksis. Den analytiske pointe er her at tegne det som et institutionelt terræn, som i forhold til fx policy og lovtekster kan virke længere væk fra disse idealer og nærmere de sociale kompleksiteter, som arbejdet også kan omfatte. Det er et terræn, der skitseres oversigtsgivende for den spændvidde, der er i arbejdet, uden at hvert delelements dybde analyseres. Det er ikke en enkelt situation, der analyseres, men flere situationer for at vise spændvidde, kompleksiteter og samtidighed i arbejdet, der omfatter forskellige familier og børn. Det terræn afspejler ikke en stabil tilstand, da der er mange samtidige og komplekse problemstillinger, som opstår ved siden af og ind over hinanden.

Pædagoger og ledere arbejder med flere og samtidige pædagogiske samarbejdsformer, kontakt til og praksisser for, med og om familier. I det arbejde er der organisatorisk skarpsindighed til stede, når ledere og pædagoger i daglige situationer udfører et omfattende arbejde med at gentænke organiseringer af at styrke familiers og børns tilhør, og hvilke praksisser der skal til for at kunne det. Den kontakt, de har med familier, kan spænde over, at der i en kortere eller længere periode er brug for tættere kontakt om, hvordan barnet har det, og om pladsen i fællesskaber. Der er også familier og børn, hvis livssituationer, vilkår og/eller behov kalder på andre former for kontakt- og deltagelsesformer, og hvor ledere og pædagoger er inde i familiens hjem og fx hjælper med et barn, der har skolevægning, eller forældre med handicap. Endelig er der familier og børn, hvor der opstår nødsituationer eller voldsomme situationer. De sidste situationer spænder fx over tab af familiemedlemmer og livstruende sygdom, familieliv med et højt konfliktniveau, skilsmisssager, hvor der er involvering af andre offentlige instanser (fx familieretshuset), forældre med overvåget samvær med deres barn, vold i nære relationer og ophold på krisecentre, kriminalitet eller misbrug. I dette terræn navigerer ledere og pædagoger mellem tillid, omsorg, styring, krisehåndte-

ring samt kontrol i arbejdet med familier. Det sidstnævnte omfatter også magtla-
dede spørgsmål om, hvorvidt og hvem der drager (god) nok omsorg for børnene,
og de sociale, værdimæssige og følelsesmæssige dynamikker, som det indebærer.

Pædagoger og ledere kan i deres arbejde ikke tage kontakten med alene én enkelt
familie og koncentrere sig om den. De har fortløbende kontakt med vidt forskel-
lige familier og børn og arbejder med forskellige kontaktformer og praksisser, der
bliver forsøgt tilpasset til det. Kontaktformerne i arbejdet skitseret ovenfor er sam-
menvævede i den forstand, at de til sammen udgør lederes og pædagogers ar-
bejde og giver det flere formål og rettetheder på én gang med en høj kompleksi-
tetsgrad. Det er ikke pædagogisk arbejde, der som diverse målintikatorer og mo-
deller er tydeligt adskilt eller trin for trin-opbygget efter en lineær og endimensio-
nel logik. Det er i stedet et pædagogisk, sammensat arbejde, hvor der fortløbende
bliver arbejdet med afstemning af praksisser til vidt forskellige familier og børn, og
som også omfatter samarbejder og brudflader til andre professioner, videns- og
praksisfelter. Ledere og pædagoger fortæller, at de benytter forskellige kortlæg-
ninger såsom Topi, Børnelinealen og Signs of Safety²¹ som redskaber. De ser dem
som et aspekt af et mangesidet arbejde, og de ser dem ikke som nøjagtige gengi-
velser af selve familierne og børnene. Ledere og pædagoger udfører således ikke
et særskilt policy-princip om fx tidlig indsats efter en bestemt model eller benytter
en enkelt metode alene, og de ser det ikke som det mest bærende i arbejdet. Der-
imod er det et arbejde, der går på at balancere multiple relationer, forhold og situ-
ationer og identificere, hvilke de må prioritere at "handle på" hvornår, hvordan og
med hvem.

Hvis lederes og pædagogers relationelle arbejde bliver forstået og beskrevet i for-
hold til hver enkelt familie, giver det ikke et fyldestgørende billede af arbejdets
omfang og karakter. Ledere og pædagoger forholder sig til mange familier, børn
og situationer i løbet af korte og ofte komprimerede tidsintervaller. I den betyd-
ning er de mangeartede situationer med forskellige familier sammenvævede for
ledere og pædagoger, trods det at de ikke altid er det for selve familierne og bør-
nene. Både ledere og pædagoger balancerer og afvejer flere forskellige formål og

²¹ Der er mange forskellige kortlægningsredskaber og standardiserede skemaer i brug i danske kommuner, se fx Aabro (2021a) for en analyse heraf og Buus (2020) for en analyse af evidensens indtog i daginstitutioner. I forhold til eksempler på kortlægningsredskaber, som deltagende ledere og pædagoger i nærværende forskningsprojekt omtaler, kan der kort nævnes: Topi (tidlig opsporing og indsats) er en it-understøttet udgave af Socialstyrelsens model "Opkvalificering af den tidlige indsats i kommunerne" og omfatter vurdering af trivsel ud fra fire dimensioner: psykisk og emotionel, kognitiv, social samt fysisk og sansemotorisk trivsel. Topi-skemaet inddeler børn i hhv. grøn, gul og rød til angive, om der er god trivsel, bekymringer eller om noget kalder på bekymring og handling. Børnelinealen er også et redskab målrettet at undersøge børn og unges trivsel, og den har fem zoner, der også farveopdeles i grøn (trivsel, moderat trivsel), gul (sårbar) og rød (udsat og truet). Signs of Safety er en metode, der mest tages i brug ved børnesager, og den er baseret på et ideal om at skabe samarbejde og partnerskab med familien om en løsning, som kan skabe trivsel og sikkerhed for barnet.

hensyn på én gang, når de møder forskellige familier og børn i svære livstunder. De kommer i tvivl, revurderer det, de gør, og (gen)opfinder ressourcer. Det arbejde kan veksle mellem at have en tæthed til voldsomhed.

Tæthed og voldsomhed i det relationelle arbejde

Der kan opstå en tæthed i lederes og pædagogers arbejde. Dette henviser til, at pædagoger og ledere kan befinde sig tæt på familiers liv og indimellem direkte i deres hjem, eller at der prøves skabt noget hjemligt. Det ses fx i forhold til kontaktformer såsom at have kaffemøder, som er en måde at prøve at mindske asymmetrier mellem familierne og institutionen. De holdes ca. ugentligt i de perioder, hvor de finder, familier har brug for en tættere kontakt. De er af kort varighed og forsøges gjort mindre formaliseret. Det kan fx være forældre, der i samtaler i garderoben er grædende, eller perioder, hvor der er konflikter i et barns liv med andre børn, og hvor de sammenfatter ugens forløb fremfor dagsforløb. Herom fortæller lederen af en daginstitution følgende:

“Vi laver nogle gange noget, vi kalder kaffemøder, hvor det er sådan helt uformelt møde, hvor vi snakker om det. Nede på jorden. Og til det her konkrete møde havde jeg kaldt vores psykolog ind, som kender moren, og som kender barnet, hvor vi snakkede om, hvad vi kunne gøre for at hjælpe hendes barn, hjælpe hende. Så det gør vi rigtig meget ud af at holde, de her kaffemøder, hvis vi kan mærke, at der er noget, der presser på.” Forsker: “Og hvordan planlægger I det?” Pædagogen: “Vi OPFINDER tiden, var jeg ved at sige. Det er jo også der, den er lidt svær i en almindelig dagligdag, at finde tiden til det. Men det er faktisk noget, vi prioriterer rigtig, rigtig meget, så lægger vi det enten om morgenen, inden forældrene skal på arbejde, eller i middagsstunden.” Leder: “Middagsstunden er god, men kun hvis det kan lade sig gøre for forældrene. Fordi så kan børnene være på legepladsen, og man ved, de er sammen med andre, mens der afvikles pauser.”

Når der er tæthed i det relationelle arbejde som med kaffemødet, kan det virke meget koncentreret og stemningsmættet, idet det indebærer at få et fortroligt eller indgående kendskab til familielivet, som ellers associeres med noget privat og intimt. I balancen mellem nærhed og distance kan tæthed her måske bedst indfange det, ledere og pædagoger forsøger at etablere – de prøver at komme tæt nok på familierne til, at der etableres tillid til at få et nært nok kendskab til familiære forhold til at kunne foretage faglige skøn, samtidig med at de forsøger ikke at

blive nære på måder, hvor de ikke kan udøve mere kontrollerende, intervenerende og regulerende dele af arbejdet, de gange hvor de vurderer, det bliver nødvendigt.

Der er pædagogisk arbejde med familier og børn og situationer, som familier og børn befinder sig i, som kan omfatte voldsomhed og udvikle sig intenst. Det kan være arbejde og situationer, som rækker langt ud over de pædagogiske institutioners virke, men som samtidig er påtrængende at forholde sig til og handle i.

En leder for en daginstitution fortæller: "Vi havde en mor. Vi tænkte, der var noget galt i familien, og prøvede mange gange. Altså vi prøvede virkelig at vinde hendes tillid og sige til hende, at hun kunne fortælle os, hvis noget ikke fungerede. Der var et familiemedlem på farens side, der fyldte meget. Lige pludselig, en dag sad hun hos os gennembanket, altså. Som i gennembanket. Og vidste ikke, hvor hun skulle gå hen. Og der lykkedes det os faktisk sådan, meget akut, akut, og i virkeligheden at få hende på et krisecenter. Men hun skulle jo have sine børn med, og dem havde det der familiemedlem simpelthen nået at rende med. Der kørte vi rundt, på bagsædet af en politibil, med mor, og ledte efter hendes børn. Det er ret voldsomt sådan noget. Og hun kom ikke væk der. Hun er væk i dag, men hun kom ikke væk der."

Der er familier og børn, som i deres liv kan befinde sig i sociale nødsituationer (Petersen om sociale nødsituationer, 2011, s. 20-21; Mathiesen om pædagogiske nødsituationer, 1999). Et begreb om sociale nødsituationer søger at medtage både samfundsmæssige og strukturelle ulighedsskabende betingelser for familiers og børns liv og deres konkrete deltagelse i dette liv og herigennem at overskride determinerende forståelser af udsathed (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 9, 170). Et begreb om voldsomhed kan også indfange det, der er på spil, når ledere og pædagoger forsøger at navigere i nødsituationer sammen med familierne. Når det får karakter af nødsituationer, kan det være overvældende og omfattende i omfang, opgaver og intensitet. Det er både voldsomhed i forhold til situationer, der kan være ustyrlige, modsætningsfulde og vanskelige at navigere i, og som kan omfatte store anstrengelser for de involverede og også have vidtrækkende indvirkninger på dem. De dele af arbejdet er også noget, der sætter aftryk. Som en af pædagogerne siger, er det "hele registeret, du har med – faglighed, værdier, følelser. Det kan vække dig om natten, og det kan holde dig vågen", og hvor pædagoger og ledere bringer egne sansninger i spil som en del af deres arbejde. Det er også et arbejde, der kan være farefuldt og indebære trusler og krænkelser, som det ses i det næste uddrag.

En pædagog fra en SFO fortæller: "Og der skulle jo med skolen allerede efter sommerferien være lavet en underretning. Det er mest skolen, der står for underretninger, og så giver vi også noget til den, hvis de spørger om det. Faderen har så været oppe på skolen at true læreren, og han fik polititilhold. Faren følte sig virkelig forurettet, og han kom op og bankede på klasseværelsets dør, og alle børnene sad der, og han råbte og skreg, at han skulle fandeme snakke med denne her lærer. Læreren har sagt: 'Mit navn skal ikke stå på den underretning.' Fordi det er sådan lidt grænseoverskridende, vi blev også påvirket hos os, og BØRNENE blev det også. Så det skal være skolen, der står på papiret omkring det. Og på møderne, fordi den er så kompleks, så sidder lederen med, HVER gang."

Det pædagogiske arbejde i mødet mellem familier og institutioner kan have en intensitet, det kan blive overvældende og belastende at forholde sig til og placere eget arbejde i forhold hertil. Det er en voldsomhed, der kan udfordre pædagoger og ledere og rejse spørgsmål om, hvad deres opgaver og roller er i det relationelle arbejde, når de skal håndtere og agere på bekymringer.

En leder for en daginstitution siger: "Vores rolle er at mægle og i hvert fald være den, der ligesom understøtter processen. Det er utroligt vigtigt, at forældrene selv får lov til at fortælle. Så det er også noget med hele tiden at være den, der sørger for, at informationerne kommer de rigtige steder, ik? Men også den der med, som hvis ikke de gør det, så må man tage det på sig og sige det. Altså, og så får man jo den rigtig kedelige rolle, og det kan også være i forhold til forældrene selv. Den kan være svær, men det er også vigtigt, at man tager den på sig som leder, synes jeg. Fordi at det er vores pædagog. Det er rigtig vigtigt, at hun har en god daglig kontakt til forældrene. Så det er ikke hende, de skal sidde og blive vildt sure på, så må de blive skidesure på mig, altså ..."

Både ledere og pædagoger gør sig relationelt "synlige" for de familier, som de skønner har brug for tæt, forebyggende eller opsøgende kontakt. Lederen kan blive inddraget, når der opstår tæthed og voldsomhed i arbejdet. De fordeler og organiserer indimellem også ansvaret og opgaver imellem sig, således at lederen associeres mere med magt, system og underretning, end pædagogerne gør, hvilket er en måde at arbejde med, at pædagogen opretholder tillid og relationer med familierne. De bruger også indimellem at "skifte pædagogrelationen ud" – fx hvis relationen af lederen eller pædagogen selv vurderes at være blevet for tæt eller går

for tæt på ens "eget følelsesregister", finder de, at det kalder på at arbejde med "udskiftere". I forholdet mellem SFO og skole ses også, hvordan der ledelsesmæssigt bliver arbejdet med, at pædagoger kan få en berettiget plads i skolens arbejde med familierne.

En leder for en SFO siger således: "Jeg tror, at der er større respekt, når skolen indkalder forældrene, for vi møder dem også mere ude i garderoben, end de gør." Inklusionsvejleder fra skolen: "Men man kan også sige med de her møder, så kan det være, at barnet er udfordret i skolen, men netop klarer sig godt nede i SFO'en, og sådan noget." Lederen fra den anden SFO siger: "Jeg tror faktisk, at jeg oplever, at jeg nogle gange skal huske lærerne på at få pædagogerne med. Altså, at nu er der de her samtaler og sådan noget. Nå ja ja, I tager årgangspædagogen med, ikke? Nå ja, det skal vi også lige. At få den vinkel med, der synes jeg nogle gange, at vi lige skal gøre opmærksom på noget, fordi vi kender børnene fra en anden side."

Ledere fra daginstitution og fritid beskriver også, hvordan de til dels ofte har kontakten med PPR, forvaltning og andre offentlige myndigheder om professionel viden, støtte og hjælp fra andre instanser, mens pædagoger mere beskriver sig som "brobyggere" til andre professionelle for familierne. Ledere kalder bl.a. sig selv for "støddæmpere", når alle i forhold til arbejdets tæthed og voldsomhed er på socialt og følelsesmæssigt overarbejde, og konfliktniveauet er højt (fx aggression). At være støddæmper gør også, de står (for) alene.

Den sociale bekymring i det relationelle arbejde

En leder i daginstitution fortæller om en familie i en udsat position, hvor moren en dag kontakter dem, da hun ikke får udbetalt sin månedlige ydelse. Der følger denne udveksling mellem institutionens leder og pædagog om situationen:

Lederen: "Hvor hun lige pludselig kom og sagde: 'Jeg har ikke fået mine penge. Og jeg har simpelthen ikke mad.' Og hvor vi tænkte, 'ALTSÅ'."

Pædagogen indskyder: "Som i moren havde ikke noget. Altså, som i INGENTING. Og så er det der med tillid. Vi havde haft mange samtaler, hvor vi kunne spørge om vildt svære emner, hvor de også kunne have løbet skrigende væk. Og vi havde det der med, vi havde en bro.

Og vi kunne se, at der var en udvikling i det her. Og da hun så kommer og siger: 'Jeg har ikke til dagen og vejen. Hvad skal jeg gøre? Og jeg eksploderer hos sagsbehandleren, hvis jeg skal gå op og sige det til dem. Så kan I ikke godt hjælpe mig?'"

Lederen: "Altså vi samlede ind." Pædagogen fortsætter: "Ja, vi tog simpelthen en kasse. Vi har jo altid rester af et eller andet, så har vi haft middag eller et eller andet. Og der blev, det kan da godt være, at det ikke var lige Michelin-menuer, der kom ud, men der var i hvert fald mad til, at børnene i hvert fald ikke syntes, at det var en dårlig weekend. Og hvor vi også havde den der med: 'Prøv og hør: Det her, det er klar til, når børnehaven lukker, og jeg stiller det her.' Så man som mor ikke kommer op og over for de andre forældre bliver sat i: 'Ja, jeg skal så lige hente en kasse med mad, for jeg har ikke mere mad.' Altså, det er jo tillid på tillid på tillid, og jeg vil altid sige, jeg vil altid hjælpe."

Lederen: "Ja. Og vi hjalp hende så med og få kontakt til socialforvaltningen, ik? Systemer kan altså også fejle. Og moren sagde til mig: 'Det kan godt være, du bliver nødt til, at ...' Jeg sagde: 'Prøv nu, vi prøver, vi baner vejen.' Og så gik det også fint nok."

Pædagogen: "Ja, det gik så fint."

Lederen: "Hun kom selv derop (til kommunen, red.), og hun kom stolt ind til os og sagde: 'Jeg eksploderede ikke engang!'"

Lederen: "Nej, vel?" Hun laver to korte klap med hænderne og fortsætter med at sige: "Altså, men det, det er nemlig det, det er sådan meget håndholdt. Håndholdt, håndholdt. Og jo, vores erfaring er – og jeg ved godt – vi bevæger os på nogle områder, hvor vi sikkert ikke skal, det er jeg fuldstændig med på – men jo mere håndholdt det er, jo større er succesen. Altså, det er bare vores erfaring ..."

Der er familier og børn, som ledere og pædagoger får en opmærksomhed på, og hvis sociale situation og vilkår de bekymrer sig om. Der er hos lederen og pædagogen en social bekymring til stede i forhold til nødsituationer, hvor det har mærkbare konsekvenser for familierne og børnene ikke at handle. Ann Christin E. Nilsen (2017) har i sin ph.d.-afhandling foretaget en institutionel etnografisk analyse af

tidlig indsats som styringsrationale i norske daginstitutioner, og hvordan bekymringer for børn konstrueres inden for de institutionelle netværk, de er i. Nilsen skelner mellem hhv., når professionelle har udviklingsbekymringer for, om barnet fx sprogligt, motorisk og socialt udvikler sig alderssvarende, og når de har omsorgsbekymringer om relationen mellem barn og forældre, hvilket omfatter moralske spørgsmål om, hvorvidt der ydes en god eller dårlig omsorg for barnet (ibid., s. 194-197, 220, 230). Det er institutionelle bekymringsformer, der ikke nødvendigvis klart kan adskilles fra hinanden, da de ofte først får status som bekymringer, når de kobles sammen med andre "bekymringstegn" i praksis. Inspireret af Ann Christin Nilsen kan der i denne rapport arbejdes med et tredje begreb for bekymringsform, som kommer til udtryk i relationelt arbejde med familier og børn. Det kan betegnes som den sociale bekymring, hvor lederes og pædagogers blik retter sig mod samspil mellem samfund, familien og institutioner, og hvor bekymringen går på, om der kan ske marginalisering og dermed opstå ulighed for familierne og børnene. Det kan omfatte familier (og børn), som gerne vil vuggestuen, børnehaven, skolen eller SFO'en, men som ikke altid oplever at blive fuldt accepteret. Blandt de familier og børn er der også nogle, hvor livsvilkår såsom økonomisk knaphed og sammensatte livssituationer virker ind i, hvordan mødet med institutionerne forløber (Schmidt & Krab, 2022). Ledere og pædagoger er optaget af at flytte de samspil et andet sted hen end udgangspunktet.

De dele af arbejdet, der vedrører den sociale bekymring, kan række langt ud over, hvad lederes og pædagogers arbejde ellers forbindes med. Der kan være en tendens til, at bureaukratisk lydighedsetik tømmer handlinger og beslutninger for moralsk indhold (se også Moesby-Jensen & Moesby-Jensen, 2017, s. 221). Pædagoger og ledere er bevidste om, at de, når de agerer på den sociale bekymring, kan ses som ikke-lydige, eller at det ikke omfatter deres arbejde. Det ses også i lederens udsagn "vi bevæger os på nogle områder, hvor vi sikkert ikke skal". Andre typer sociale bekymringer, som ledere og pædagoger agerer på, kan involvere familiers bolig, sundhed, borgerkontakt mv. . Dette er områder, som pædagoger og ledere betegner som gråzoner. Dette gråzonearbejde oplever de opstår, når andre systemer og institutioner i deres kontakt med familierne "ikke slår til", eller hvis kontakten er for porøs, eller der er ulige adgang til kontakten for familierne, og den slet ikke er etableret endnu. De oplever, at de, for at sikre at der etableres kontakt til andre offentlige institutioner, må "låne ud af tilliden", familierne har til dem, og især lederne må være med til at håndholde processerne, indtil kontakten er etableret. I den betydning er lederne en del af det relationelle arbejde i et omfang, som forskningsmæssigt ikke er så velbeskrevet.

Der er sociale og strukturelle problemstillinger, som i stedet for at blive skubbet ud af institutioner til en anden institutions opgavehåndtering skubbes ind i institutionernes virke. I det arbejde konfronteres ledere og pædagoger ikke kun med, hvordan deres pædagogiske tilgange kan udvikles til de typer situationer, men også med moralsk stillingtagen. De varetager opgaver, som potentielt kunne henvises til at foregå i regi af andre institutioner, men som de vurderer, er nødvendige hastesopgaver, der skal udføres sammen med familierne i forhold til børnenes trivsel og opvækstvilkår. Når de "håndholder", er det primært for, at det fører videre til kontakt til andet regi, og ud fra en vurdering af, at familierne selv ikke opnår kontakten på egen hånd. Det kan bestå af fx hjælp til at kontakte sociale myndigheder vedr. rettigheder og hjælp, nødkasser med mad og tøj, at guide til at begå sig digitalt som borger i kontakten med det offentlige, at være bisidder til møder, at være med til et lægebesøg eller at få sundhedsplejen knyttet tættere til familien igen eller at hjælpe med at søge julehjælp (se også Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 177ff). Her bliver brugt udtryk som "uretfærdig", "systemer", "se det fra familiens side", "se det fra børnenes perspektiv". Der bliver også brugt udtryk som "det er virkelig en mor, der kæmper", "de vil så meget deres barn det bedste" og "de forældre gør alt, hvad de kan, i de vilkår, de har". Der er dog også skillelinjer for den sociale bekymring, hvor omsorgsbekymringer træder mere markant frem, og det er i forhold til børn, hvor der opstår bekymring for fx vold, misrøgt eller misbrug blandt forældrene.

Den sociale bekymring kan fremkomme i forbindelse med formaliserede tværprofessionelle samarbejder og arbejds gange og ikke kun i spontane situationer. Den sociale bekymring er her ofte sammenvævet med en opmærksomhed på, om det kan forebygges, at der opstår en omsorgsbekymring, eller at der er en sådan bekymring til stede, men som ikke vurderes at kræve fx familiebehandling. Når der indgår tværprofessionelt samarbejde, er det primært i forhold til familier og børn, som lader sig afgrænse og definere ved en kategori. Kategorien unge mødre er et eksempel på, når der er særlige forløb for dem, der omfatter daginstitutionen. I et lokalt dokument om et sådant tilbud lyder det bl.a.:

Formålet er: At forberede den gravide på forælderrollen gennem intensiv praktisk støtte og rådgivning, sådan at mor og barn får en god start. At opbygge tillid hos den unge mor, så hun tager imod den støtte, hun finder nødvendig. Netværksdannende i forhold til fagpersoner og andre unge gravide og mødre (lokalt dokument).

Et fokus på en tidlig indsats sammenvæves her med en social bekymring, hvor der er et fokus på netværk og tillid, og at moren er meddefinerende for, hvilken støtte

der er brug for. Der indgår en praktik i daginstitutionen for moren under graviditeten, hvor en pædagog er fast kontakt og ses som rollemodel. Der er fremhævet, at det ikke er et familiebehandlende tilbud, og dermed søges det defineret, hvorledes det hører under det almene daginstitutionstilbud. Det er samtidig en udvidelse af, hvad pædagogens arbejde i daginstitutioner ellers typisk omfatter²². Pædagogen kommer således under morens barsel i samarbejde med sundhedsplejersken i hjemmet, og under barsel er moren i institutionen med eget barn, hvor hendes opgave er at "tage sig af eget barn med støtte og rådgivning". Indtil barnet er 3 år, er pædagogen fast kontakt for moren og barnet. Pædagogen såvel som lederen og sundhedsplejersken kan sammen med moren også have møder med fx socialrådgiver, uddannelsesvejleder mv., hvor der fx bliver lagt en bolig-, uddannelses- og beskæftigelsesplan. Herom siger pædagogen:

"Når vi f.eks. som med de unge mødre får en henvendelse fra en sagsbehandler, så ved vi allerede: 'Jamen okay, der er mange skoleskift, 9. klasse er ikke gennemført.' Så kan vi jo allerede lidt se derudfra, at der er nogle huller her, noget uddannelse, som ikke er der endnu, og hvordan kan vi være behjælpelige på den længere bane med det?"

Det pædagogiske arbejde med moren og barnet får her ofte et dobbeltrettet fokus. Der bliver arbejdet med at (re)organisere pædagogisk praksis på en sådan måde, at moren får styrket tilhør til netværk og andre voksne, til arenaer uden for barnets daginstitution såsom uddannelse eller arbejdsmarked, og derigennem søges det at afhjælpe de forhindringer og bekymringer, som det identificeres, der kan være for moren og barnet. Det er samtidig en tidlig og forebyggende indsats, som både kan omfatte omsorgs- og udviklingsbekymringer, der skal visiteres til, og som omfatter dialogisk underretning, og dermed er det en indgribende og regulerende indsats.

I forhold til skole-fritid er kontakt med familier mindre, men der kan også ses, hvordan der bliver forsøgt balanceret forholdet mellem den sociale bekymring og

²² Det er et kommunalt tilbud udviklet tidmæssigt længe før det nationale reformprogram Barnets første 1000 dage (se rapportens kapitel "Policy om trivsel og tilhør ..."). Unge mødre er en social skabt kategori – det afspejler kulturelle værdier og normer om, i hvilken alder forældre forventes at få et barn, og forventninger om at moren blandt unge forældre er mere til stede end faren. Hvad der bliver set som sociale problemer eller problemstillinger, varierer over tid. Hvorvidt noget bliver set som et sådant problem, er i væsentlig grad formet af, hvilke værdier der bliver værdsat i et givet samfund på et givet tidspunkt (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 138).

omsorgs- og udviklingsbekymringer. Herom siger en pædagog i SFO om en familie, som har børn i flere aldre, hvorledes de forsøger at agere på en bekymring for børnene og de måder, de agerer på i samarbejde med andre professionelle:

”Nej, jeg tænker bare, at hvis der blev lavet en underretning lige med denne her familie, kunne vi risikere, at de rent faktisk flytter tilbage til det andet land (anonymiseret europæisk land, red.). Og så har vi tabt. Og der tænker jeg, at vi får meget mere ud af at få en DIALOG med forældrene og få netværksmøder, få psykologer og få forebyggende rådgiver ind over. Som måske kan hjælpe på vej. Så vi BEHOLDER børnene, men at vi kan skabe det rette tilbud til deres børn. For ellers så tænker jeg bare, at de siger: ’Vi er da ligeglade, vi rejser bare. For det kan vi godt.’” Pædagog fra anden SFO: ”Så har I i hvert fald gjort alt, hvad I kunne.” Pædagogen nikker: ”Præcis. Og så sidder jeg tilbage med en god smag om, at jeg har gjort alt, hvad jeg kunne. Og jeg har undersøgt, og jeg har skubbet til og LYTET til på vej. Men rykkede han et andet sted hen, så ville jeg ... Han vil være et barn, der sidder langt inde under huden på mig. Så jeg ville tænke om fem år: ’Hvor er han? Hvad laver han?’”

Den sociale bekymring går her på at skabe tillid og bevare kontakt med familien – så de som institution ”beholder” børnene. Selvom idealer om dialog kan tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse, kan det også omfatte, at de professionelle ad den vej søger at fastholde kontakten og regulere forældrene i samarbejdet, når det vurderes at være det, der er brug for i forhold til barnet. Omvendt er magtdynamikker ikke entydige, da familien også kan afskære professionelle og institutioner fra børnene.

De sociale og strukturelle problemstillinger er noget, som lederne og pædagogerne møder i deres dagligdag med familierne og børnene. Ledere og pædagoger udvikler forskellige handlingsalternativer, som de forsøger at afprøve og udvikle sammen med familierne – det er i situationer, hvor det har mærkbare konsekvenser ikke at gøre noget. I det arbejde konfronteres ledere og pædagoger ikke kun med, hvordan deres pædagogiske tilgange kan udvikles til de typer situationer, men også med moralsk stillingtagen. Sociale og strukturelle problemstillinger om ulighed bliver på den ene side forsøgt overskredet relationelt igennem tæt kontakt med familierne og samtidig med fare for, at strukturelle problemstillinger bliver individualiseret til, at det er pædagoger og familier, der skal løse de problemstillinger alene. Her investerer både ledere, pædagoger og familier mange kræfter og tid

– det er et følelsesmæssigt krævende arbejde, hvor både ledere og pædagoger ofte også indgår i den direkte kontakt med familierne.

Det relationelle arbejdes mangetydighed – at spænde over flere formål på én gang

En leder for daginstitution siger: "Vi har en specialpædagog på hver børnehavegruppe, men ikke forstået som en ressourcepædagog eller støttepædagog, men én, der ligesom har til opgave at binde bro imellem almen og special. Så hele vores struktur er egentlig bygget rigtig meget op om det. Der er rigtig meget visuelt, forberedelse, guidning og små grupper. Så det er egentlig hele vores pædagogik, der læner sig op ad det, og som er til gavn for alle børn, tænker vi. Altså, vi har jo også et meget tæt samarbejde med andre, vi har to PPR-teams tilknyttet, og vi har også både ergo' og fys'er (ergoterapeuter og fysioterapeuter, red.). Vi har dem fast tilknyttet, ikke ergo, hende kalder vi på, men fys'er er fast tilknyttet, tale-høre-pædagog og også psykolog ... Og, ud over det, så er der også det her med, at altså forældrene selvfølgelig er rigtig tæt på. Pædagogen istemmer og siger: "Meget, meget tæt på".

Den samfundsmæssige kontekst, som det pædagogiske arbejde med familier finder sted inden for, har en betydning for organiseringen af det og for det relationelle arbejde, som finder sted inden for dette. Pædagoger og ledere forventes at navigere mellem flere forskellige trivselsformål på en gang i deres arbejde (se også rapportens kapitel "Policy om trivsel ..."). Det pædagogiske arbejde i daginstitutioner og skole-fritid med familier om deres børn omfatter, at samspil mellem de almenpædagogiske, de social- og specialpædagogiske arenaer forandrer sig. De almenpædagogiske områder er ofte tidligere blevet forbundet med fx skolens fagområder, den pædagogiske læreplan i daginstitution og aktivitetspædagogikken i SFO og fritidshjem, mens de socialpædagogiske og specialpædagogiske områder er blevet knyttet til arbejdet med udsathed blandt familier og børn og til at have de rette tilbud for børn med særlige behov. Institutionelt er de almene, social- og specialpædagogiske arenaer (igen) ikke længere klart adskilte, og der er nye samspil og brudflader under udvikling. I de samspil er der også familier og børn, som pædagoger "rykker tættere på" i kontakten, ligesom der er ledere, der organiserer og udvikler de praksisformer sammen med det pædagogiske personale.

Pædagogiske institutioner har altid kategoriseret og inddelt børn – både vuggestuer, børnehaver, skole-fritid og social- og specialpædagogiske institutioner (Holst, 2017; Andersen, 2017a, 2017b). Kategoriseringer af børn (og deres familier)

er sket ud fra fx alder, køn, socialt ophav, etnicitet, psykiatriske diagnoser, folkepsykologiske kategorier, handicap, særlige behov etc. Det er historisk foranderligt, hvilke socialt og kulturelt skabte kategorier børnene inddeles i, og hvilke metoder og tilgange der bliver anvendt til kategoriseringer af dem. Kategoriseringer af børn har ofte tætte sammenhænge med, hvilken institutionsform og gruppe de bliver set som at høre til. Det som familie og/eller barn at blive tildelt en social kategori, kan åbne såvel som lukke for grænser til andre kategorier og tilhører til institutioner og deres fællesskaber, som de forskellige kategorier inviterer til eller udelukker fra. Med de mere bevægelige samspil mellem pædagogikkens forskellige grene opstår nye og mere komplekse samspil for familiers og børns tilhør. Det er ikke længere alene et spørgsmål om, hvor bestemte kategorier af børn hører til, men i stedet også i hvilket omfang og hvordan forskellige kategorier af børn kan høre til samme sted.

En leder fra SFO fortæller på en workshop, at de bruger ressourceråd og inklusionsvejledere i deres arbejde med at "bringe det almene og det særlige mere i kontakt med hinanden". Han siger følgende om ressourcerådet:

"Ressourcerådet, jamen det er nogle lærere og pædagoger, som har timer til at være ressourcemennesker. Derfor har de for det første blik for, hvilke børn er det, som vi har forskellige støtteforanstaltninger på og i hvilke sammenhænge? Hvilke børn er det, der på en eller anden måde er noget, der ikke hænger sammen i forhold til den generelle norm, vi har? Og så kan rådet også være netop noget, man går til. De har også kontakt netop til familieafdeling og psykolog og har netværksmøder med dem om børnene. De er også typisk med til netværksmøder ude i børnehaverne, inden de starter i skolen og hos os. Så det er ligesom sådan nogle ressourcefolk, som vi har, som har ekstra fokus på børn med særlige behov. Man kan sige, vi har det, vi kalder ressourceteam, der, hvor inklusionsvejlederen er på, og vores forebyggende rådgiver og skoleleder og jeg er med, og vores psykolog er med, og så er det der rådet, der, hvor læreren eller pædagoger kan komme ind."

Disse samspil og brudflader mellem arenaer omfatter svære policy- og værdispørgsmål om, hvilke tilbud børn trives i og har bedst gavn af, samt hvilke børn der hører til hvor. Det ses eksempelvis, når der er børn, som er visiteret til specialpædagogisk støtte i daginstitutionen og skole-fritid, og hvor de skal indgå i fællesskaber med børn, der ikke er det. Det går også under betegnelsen "mellemløst" især i skole-fritid og til dels på daginstitutionsområdet, som henviser til et tilbud

inden for almenområdet for børn med særlige behov. Det omfatter økonomiske spørgsmål om visitering og normering, men også andre typer ressourcespørgsmål om den rette faglige viden og kunnen. De mellemformer, der udvikles for børnene, kan befinde sig ret tæt på en helt "ordinær" plads eller tættere på specialområdet, men hvor idealet typisk stadig er at mindske segregationen af børn. Ved mellemformer er fokus på pædagogikken, kulturen samt de relationer og børnefællesskaber, som børnene indgår i, og at øge andelen af børnenes deltagelse i de almene tilbud. Idealet er, at mellemformer skal gøre det muligt at få et større kontinuum af tilbud for børn, som lokalt kan tilpasses.

Det er i forhold til organiseringen af det pædagogiske arbejde dog ikke uden dilemmaer at udvikle nye samspil mellem grenene i praksis. På den ene side handler det om, at der ikke ønskes udviklet en særskilt pædagogik alene for de børn, samtidig med at der ofte er brug for særlig viden, kunnen og evt. hjælpemidler, der kan støtte børn med særlige behov. To ledere fra daginstitutioner (0-6 år) på forskningsprojektets workshop har følgende udveksling om de mulighedsrum og dilemmaer:

Den første leder: "Må jeg ikke stille et spørgsmål til dig? To gange har jeg i det her år været konstitueret leder i de institutioner, der både kører almen og særlige tilbud. Og der har jeg oplevet det der med, 'det er dine børn, og det er mine børn', nogle steder ... Det ene sted, der havde lederen besluttet, at det særlige tilbud ville de godt tage ind hos dem, men jeg tror ikke, at personalet var taget i ed, så det gav jo en [pause], de så forskelligt på det. Og der måtte jeg, i hvert fald lige de to gange jeg var konstitueret, arbejde en del med at få samarbejdet til at være så optimalt som muligt. Fordi der var nogle tvister, om, hvad de skulle, og hvis børnene var på forskellige stuer, hvor skal du (specialpædagog, red.) så være? Jeg ved ikke, om I også har det?"

Den anden leder: "Det er absolut ikke ukendt og også noget, som jeg arbejder rigtig meget med. Altså alle børn er ALLES børn, i forhold til at være specialpædagog så har man en særligt viden og kunnen til det her. Men det er det der med, at der kan også godt være nogen – som kunne finde på at hente specialpædagogen – hvis der var en af hendes børn, der lige stak af til en side. Eller ringede efter hende eller noget, hvor jeg sagde: 'Ah-ah – altså.' Ligesom jeg også selv, jeg går selv rigtig meget ind i det omkring de børn også, jeg er der i forældrekontakten – tager mange af møderne og med PPR og andre ressourcer. Så det er absolut velkendt, men noget, der hele tiden bliver bedre, det bliver hele tiden bedre, men det er absolut en ting ... Ja,

der sker jo noget. Det er meget typisk, at man lukker sig om sig selv og sin egen gruppe og sådan noget, og det er noget, vi arbejder på. Jeg laver sådan nogle, altså BEVIDSTE organiseringer på tværs. Men jo, vi kender det.”

Policy for tilhør refererer til opretholdelse af grænser, der adskiller en bestemt kategori eller gruppe i dem, der hører til, og dem, der ikke gør det (Yuval Davis, 2012, s. 6, 7). Det beskriver processer for inklusion og eksklusion, og hvordan de processer både kan anfægtes og udfordres. Det kan fx ske ved nye institutionelle organiseringer af arbejdet og praksis samt opdelinger af børn. De pædagogiske organiseringer af mellemformer kan i det lys ses som policy-projekter, idet de er med til at konstruere familiers og børns tilhør som nogle, der hører til i almene fællesskaber på særlige vilkår. Det sidste spiller ind i, hvorvidt (bestemte) familier og børn institutionelt regnes for at være omfattet af alle pædagogers relationelle arbejde eller som nogle, der er udvalgte pædagogers særskilte område. Dette rejser spørgsmål i organiseringer af arbejdet, ikke kun til, hvilke børn der hører til hvor, men også til, hvem de børn hører til hos. For eksempel når børns sociale ageren, væremåder og de udtryks- og adfærdsformer, som de associeres med, værdisættes forskelligt inden for de net af magtforhold, der også er virksomme i institutionerne. Heriblandt er det, der søges ledelsesmæssigt håndteret og organiseret, hvordan social- og specialpædagogisk ansvar, viden og kunnen kan udvikles mellem pædagoger, og ikke kun som noget, enkelte har som særskilt domæne.

En pædagog fra daginstitution fortæller selv herom: ”Jamen, jeg tror, at det er svært, det der. Og der er en mor, der nævner, når vi så har møder med hende, at der er altid forskel på, når det er dig, der tager ham. Og det er egentlig ubehageligt, at de favoriserer os. Som fagperson synes jeg, at når jeg ved, at alle mine kollegaer er megadygtige. Men de er måske altså, en uge jeg var syg, så er der sket et eller andet, så kommer jeg tilbage, og så har der bare været et eller andet, som har været helt ‘tummelumsk’, og så er det mig, der starter forfra med at bygge tilliden op. Og med igen ‘vi er her, jeg skal nok’ og ‘vi rummer ham, jeg har styr på det’ og ligesom skulle udvise den der form for, at der er styr på det, ikke?”

De skel, hierarkier og arbejdsdelinger, der kan opstå mellem pædagoger, der har specialpædagogisk viden og kunnen, er ikke kun noget, der skabes mellem kollegaer, men det (gen)skabes også i relationer mellem familier og institutionen. Det rejser spørgsmål for ledere om, hvordan viden kan skabes mellem pædagoger og

ikke kun som noget, den enkelte pædagog besidder (se også Plum, 2017). Det giver også udfordringer for tillidsarbejdet i institutionslivets strukturer, når der er udskiftninger i personale og sygdom, såvel som dilemmaer for den pædagog, som familien foretrækker over andre pædagoger.

Social udsathed

Der er samfundsmæssigt lagt op til ved "melleformer" at udvikle pædagogiske idealer og strategier om at fokusere på barnet i dets omgivelser og ikke at se på barnet som bærer af problemet. Hvorimod der samfundsmæssigt stadig er en tendens til at se social udsathed som noget, hvor familien (og dermed barnet) er bærere af problemer, fremfor at se udsathed som udtryk for uligheder, der sætter særlige betingelser for deres møde med institutioner og i deres liv. Fælles for udsathed er imidlertid, at det er sociale problemstillinger, som virker ind i børns liv, og som de er udsat for (Søbjerg, 4/5/2022). Det er ikke muligt at lave en tydelig skelnen og afgrænsning mellem "de ikke-udsatte" og "de udsatte", hvilket gør arbejdet dilemmafyldt.

Balancepunkterne for ledere og pædagoger mellem at tilgodese både familier og børn, der associeres med hhv. det almene, det særlige og udsatte, kan være dilemmafyldt, når alle elementer er til stede samtidig. Herom siger en leder af en daginstitution:

"Der er også en tendens til, at når der er nogle familier og børn, der har ondt i livet, så kommer de hos os, og nogle gange ret meget, så ryger konceptet om blandet børnegruppe lidt, hvis der også er rigtig mange børn på gruppen, der har brug for noget særligt. Især har det været et problem i vores institution, fordi den er lille. Så er der mange, der tænker: 'Sårbar og udsat, det er rigtig godt med en lille institution.' Men puh, hvor bliver den også udfordret indimellem."

Lederen fortæller her om, hvordan sociale kategorier for familier og børn som "sårbar", "udsat", "ondt i livet" samt "brug for noget særligt" interagerer. Hermed er flere kategorier komplekst sammenvævede og ikke tydeligt adskilte. Der trækkes sociale skel i forhold til, hvor stor en andel af de forskellige kategorier af børn der kan være i institutionen, før det udfordrer idealet om en blandet børnegruppe. Dette afspejler et paradoks: På den ene side er den pædagogiske strategi at se bestemte kategorier af børn som en almindelig del af institutionen, og på den anden side, hvis det lykkes i et sådant omfang, at der kommer et flertal af netop de kategorier af børn, udfordrer det selve idealet om at være en "almen" institution. Samtidig er det ikke statiske kategorier, hvor udsathed er noget, familier og børn er.

Det socialpædagogiske arbejde får ofte ikke den samme opmærksomhed, selvom det ellers også er sammenfiltret med det almenpædagogiske og specialpædagogiske. En leder af SFO'en fortæller, hvordan deres pædagoger i forhold til tillidsarbejde med forældrekontakten bliver inddraget af skolen og forebyggelsesrådgivere i kommunen. Dette sker, når der opstår tegn i familiers og børns liv på noget bekymringsvækkende, som der søges forebygget. Det bekymringsvækkende er noget, som forbindes med socialpædagogiske praksisformer og forskellige former for udsathed eller sårbarhed i familiernes og børnenes liv mere end det specielle. For udsathed og sårbarhed bliver brugt kategorierne "ondt i livet", "højt konfliktniveau" og "forældre, der er udfordret i deres samarbejde med hinanden". Herom fortæller lederen og en pædagog fra samme SFO følgende:

"Vi har sådan en lidt måske en længere buffer, og måske en lidt bedre relation til forældrene, end måske skolen har. Så vi bliver jo også brugt i nogle af de der snakke, hvor forebyggende rådgiver egentlig er med nede som sådan den kommunale person, og så er vi med i forhold til at have de supergode relationer til forældrene. Og man på forholdsvis små korte møder kan flyve ind i og sige: 'Nå, men hvad gør en skilsmisse for jeres børn, nu når I både råber og skriger, og I hidser hinanden op i garderoben?' Altså så man får snakket om det, inden man når til en underretning. Der bliver vi brugt som en stødpude, og de i skolen siger: 'Kunne I ikke lige være med her?' Pædagogen tager ordet og siger: 'Det er jo også, fordi vi ser forældrene.' Det gør lærerne jo ikke nødvendigvis. Det kan vi også godt høre i 0. klasserne. Der kan vi godt blive spurgt, hvis vi så lige skal være sammen med lærerne om et eller andet, så er det tit, de sådan lige spørger om et eller andet, fordi de aner det jo ikke. De aner det jo ikke, fordi de ser jo ikke de forældre."

Pædagogernes og ledernes arbejde i daginstitution og skole-fritid er ikke kun overladt til deres professionelle viden og kategorier om trivsel, familier og børn, om, hvornår og hvordan udsathed opstår. Det er derimod hele tiden tæt knyttet sammen med samfundets sociale, politiske, økonomiske og kulturelle tilstande og måder, hvorpå de udvikler sig. Det, som ledere og pædagoger foretager sig i deres daglige praksisser med familier og børn, er hele tiden spundet ind i den samfundsmæssige kontekst. Det spiller ind i, hvilke former familier og deres liv antager.

Når der er mere flydende definitioner af, hvor det almenpædagogiske, social- og specialpædagogiske hører til, øger det krav og forventninger til, hvad ledere og

pædagoger skal kunne strække deres arbejde, viden og kunnen over. Der kan i kontakt med familier, hvor der er en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt, være noget, der er viklet ind i sociale problemstillinger, som rækker langt ud over de pædagogiske institutioner og selve familien, og som er forbundet med andre arenaer. Det er forhold, der har indflydelse på familiers og børns tilhør, og virkninger heraf opleves forskelligt af de deltagende i varierede hverdagsinteraktioner.

Lytning og (mis)tillidens mange facetter – om åbninger til at høre til

Der er tillidsarbejde på spil i relationer mellem familier og pædagogiske institutioner ligesom i samfundets øvrige institutioner (Matthiesen & Petersen, 2022; Schmidt, 2021; Juhl, 2021; Marschall & Munck, 2021; Aabro, 2021b; Høyrup, 2021; Matthiesen, 2020; Brønsted et al., 2018). I tillidsarbejdet er det også altid til stede at balancere asymmetrier, magtforhold og uenigheder, og det involverer et følelsesarbejde for alle parter. For dette forskningsprojekts deltagere spænder det fra, at ledere og pædagoger bruger udtryk som at "sætte tillid ind på kontoen" til at arbejde på at "opnå tillid" og at "holde på tilliden". De "uformelle" former for kontakt og samtaler såsom "kaffemøder" bliver fremhævet som tilgange, der bliver bragt i spil i dette arbejde (jf. rapportens afsnit "Tæthed og voldsomhed i det relationelle arbejde"). Når der er familier, hvor der i forhold til institutionernes vante organiseringer er sociale problemstillinger eller særlige behov i spil, arbejder ledere og pædagoger med det, som de også kalder "af-tabuisering", "af-dramatisering" og "akutte løsninger". Det er et arbejde, der kræver tæt kontakt med familierne, og hvor de oplever at skulle gøre alt "håndholdt". Det vil sige, selv når familierne er i kontakt med andre professionelle og institutioner, arbejder de stadig med en tættere kontakt med familierne end ellers. Der er her svære balancepunkter for ledere og pædagoger i det daglige mellem tillid og mistillid i forhold til både at opnå og (fast)holde kontakt med familierne. Det kan være, når der er en større grad af pædagogisk involvering i familielivet, og der indimellem også skal foretages en egentlig indgriben i familien. Her er tilbagevendende spørgsmål ikke kun *om*, hvor dybt ind i familielivet der kan gås, men også, *hvordan* og *hvornår* det kan gøres.

I forhold til tillid i det relationelle arbejde med tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med familier beskriver ledere og pædagoger, hvordan de ofte benytter lytning som en systematiseret praksis. Lytning handler for dem om at forsøge at skabe et tillidsskabende rum. Lytning er samtidig noget, der ikke umiddelbart kan måles, men som er centralt i arbejdet og ofte kan foregå upågtet. En leder i en daginstitution fortæller her om, hvordan pædagoger og han selv i kontakten med familier benytter lytning:

”Det der med at kunne forstå og møde de her familier – altså forældrene, HVOR DE ER, og tænke på ’det, der sker her, som er anderledes med den her mor, eller far, og hvordan de reagerer, ikke? Hvorfor gør de det?’ Men det gør de jo på grund af nogle ting, eller med de forudsætninger, de har, og så bare tage den derfra, og LYTTE, LYTTE og LYTTE. Når de så får snakket ud, så nogle gange, så ’puuhh’, så falder de ned. Det er min oplevelse i hvert fald, hvis man LYTTET IND, og man skal være tålmodig. Hvis de vil snakke, får man en gentagelse af en del af det, man har hørt, men på sigt har vi (leder og pædagoger, red.) snakket meget om, at vi vinder de forældre med at være lyttende og forstående. Der tænker jeg også, at når vi bliver kloge på, i løbet af de der snakke, om hvad er det, der spiller ind her, hvad er det, der gør det svært for dem? Det er ikke kun det, der bliver sagt, men også hvad bliver sagt med kroppen – det hele – bliver du nødt til at kunne opfange.”

Tillid bliver ofte set som et grundlæggende element for at danne en god relation mellem familien og institutionen. Lytning omtaler lederen som en særlig vigtig tilgang i de relationer og kontaktformer, hvor tilliden er porøs, eller at den ikke kan være taget for givet, at den allerede er der på forhånd. Inspireret af fænomenologiske tilgange kan der peges på, at der er en forskel på at lytte og at høre (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008, s. 101). I den optik ses det at høre som én grundlæggende sansning. Det, som lederen beskriver, er noget andet end at registrere med høresansen, at nu bliver der sagt noget. Lytning involverer alle sanser og indebærer noget mere end ”blot” at høre. At lytte indebærer, at lederen giver sig hen til situationen og på sin vis for en stund opgiver at forsøge at kontrollere, hvad der sker hvornår, og hvad der bliver sagt hvordan. Lederen søger at beskrive, hvorledes de tilstræber at arbejde med at forsøge at ”forstå, hvordan mon det opleves af den her familie”, og ”hvad er det, der er så svært?” Det omfatter at bruge flere dele af sig selv til at prøve at forstå det, der bliver kommunikeret, og især de grundtoner, det sker i. Lytning indebærer en form for kropslig forankret og empatisk forholdemåde, som indebærer at kunne ”lytte sig frem”. Det vil sige ud over, hvad der bliver sagt, så også at fornemme, *hvordan* noget bliver sagt og på andre måder udtrykt. Her er mere end det verbale i spil – at lytte kræver at tune sig ind på den anden – og det sker kropsligt situeret og omfatter mimetiske tegn og gestik.

En leder i en SFO siger om dialogen med familier, når det handler om svære emner, at det for pædagogerne kan være vanskeligt at afstemme med dem:

”Jeg synes, du siger en rigtig vigtig ting, det der med, at de skal vide, at ledelsen er bag dem (pædagogerne, red.). Det tror jeg er helt grundlæggende for pædagogerne, at de ikke må have en fornemmelse af, at hvis de træder forkert, så er alt galt. Jeg siger åbent både til forældre og til medarbejdere, at jeg sikkert er god for at lave små ti fejl hver dag. Heldigvis ikke ti hver dag, men altså det siger jeg. At arbejde pædagogisk med sig selv, med sin egen personlighed og kropslighed, kan man sige, som værktøj. Ja, det kan ikke blive perfekt hver gang ... I det hele taget at være åben omkring, at I skal ikke være bange for at komme at sige til mig, jeg kom sgu til at sige og gøre sådan. Fordi jeg laver også fejl. Det, synes jeg, er enormt vigtigt, at de føler en tillid til, at vi skal nok tage den sammen.”

Tillid handler 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. En del af lederes, pædagogers og forældres kontakt handler således om, at det, som den ene part gør, er nogenlunde forudsigeligt for den anden part, og at forsøge at ”tune sig” ind på hinanden (Høyrup, 2021, s. 45). Sociale relationer rummer altid en eller anden følelsesmæssig dimension, som er influeret af samfundsmæssige forhold. Ved lytning søges der at få familierne til at fortælle om deres familie, de oplevelser, de har af deres situation, de problemer, der kan være, og de følelser og stemninger, der præger deres møde med institutionerne. 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 blive udøvet bevidst. I lytning forsøges de vurderinger gjort bevidst hos den, der lytter, og det, der bliver uddraget af at lytte, kan også gøres til grundlag for, hvilke former for handlinger der sættes i værk.

Lederen for daginstitutionen siger videre om kontakten med familierne: ”Den tålmodighed er enormt vigtig, at lytte: ’Hvad bliver der egentlig sagt?’ ... Det tager den tid, det tager, om der så går et halvt år. Så vinder vi dem lige pludselig, og så rykker vi dem, når de har fået tilliden til pædagogen primært, og så er jeg med til nogle af møderne, der, hvor det giver mening. Ellers er jeg ikke med til alle møder i huset. Vi har en aftale om, at pædagogerne ved, at jeg kan være med til alle møderne. Når der er brug for det, så er jeg med, men ellers så er

der egentlig en kerne af garvede pædagoger, som også tager møderne.”

Der er stadig magt og asymmetrier til stede i pædagogisk arbejde, hvor lytning er en praksis. I lytning indgår normalitetsbilleder af familier og børn – dvs. der er sociale, politiske og institutionelle normer for, hvad der ses som normalt for familier og børn, der virker ind i arbejdet. Det er familier, som lederen vurderer, der er pædagogisk arbejde med og ikke kun samarbejde – det ses også ved udsagnet ”så rykker vi dem”. I det konkrete empiriuddrag er lederen optaget af at få pædagoger og sig selv til at respondere på forældre, der deltager på andre måder og andre ytringer end de gængse normer ved lytning, som den første tilgang og derpå bruge det, der er lyttet til, som afsæt i dialoger, situationer og interaktioner med dem. Ledere og pædagoger omgiver sig med en række rådgivende instanser, tekster og praksisser, som udstikker, hvad som er vanligt, forventet og acceptabelt, og hvor de også selv forventes at være rådgivende og vejledende. Til sammen er det med til at skabe og reproducere normer om, hvad der er normalt, og hvad der ikke er. Det kan hermed stadig være således, at der blandt det, som der lyttes frem til, er ytringer, der ses som normbrydende på måder, der vækker bekymring, og som der bliver arbejdet med at søge at korrigere og regulere. I forhold til når der er det voldsomme og akutte i arbejdet på spil, kan der også lyttes efter tavsheder. Der kan her blive ”lyttet frem” til svære forhold som fx vold i familien, som der søges afhjulpes, og som der underrettes om til andre offentlige instanser (se rapportens afsnit ”Tæthed og voldsomhed i relationelt arbejde”).

Det er ledere og pædagoger, der arbejder i forskellige grader af demografisk sammensatte områder mere end i homogene områder, som har deltaget i workshops. Lederne i daginstitution og skole-fritid fortæller, at når de rekrutterer nye pædagoger, fortæller de dem, at de skal kunne stille sig åbne og lyttende over for, at arbejdet omfatter mange forskellige familier og børn, opgavetyper og behov. Lederne arbejder med at minimere sociale afstande. Når ledelsen ser på og fordeler opgaver – fx mellem, hvilke møder de skal deltage i, og hvilken pædagog der selv kan tage møderne – indgår en vurdering af, hvorvidt og hvordan de forventer, at pædagogen kan tackle social forskellighed. Her ser de efter tegn hos pædagoger såsom, om det er en, der har erfaring med kropssprog og udtryk, stemmeføring og handlinger, som afstemmer sig med kontekster, stemninger, situationer og behov. Der er pædagoger, som sammen med lederen bliver mere bærende end andre pædagoger – når det handler om at etablere tillid med familier og plads i fællesskaber. Disse dele af arbejdet er noget, som pædagoger og ledere udfører kontinuerligt, og hvor lederne indgår i afgrænsede og udvalgte dele.

Magtasymmetrier, netværk og ensomhed

For familier kan pædagoger ses som en del af deres netværk, men de kan være det mere eller mindre perifært eller centralt (se også Juhl, 2014; Castrén & Ketokivi, 2015). Ledere og pædagoger orienterer sig mod, hvad der udgør familiernes netværk, og i nogle tilfælde når de vurderer, netværket ikke er der, eller det er spinkelt, så ser de sig som en del af familiens netværk, mens børnene er en del af deres institution. I forhold til spørgsmål om familiers og børns trivsel kan bekymringer tage mange former, når der er en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt. Ledere og pædagoger bruger udsagn som, at familierne "står meget alene", "det kan være en sorg at have et barn med særlige behov", "vi bliver deres netværk", "de forældre bliver ikke nok anerkendt", "det er vigtigt at sætte sig i deres sted" og "hvordan ville du selv have det, hvis du blev mødt på den måde?"

Der er både netværksmøder og ressourcenetværk, som er de professionelle tværprofessionelle mødesteder for samarbejde, hvor de afsøger ressourcer, handlemuligheder og indsatser for at styrke familiernes og børnenes trivsel. Der er også selve det forhold, at barnets institution udgør et netværk for og med familierne i det helt daglige, og hvor pædagoger beskriver sig selv i termer af at være en del af familiernes netværk. En pædagog fra en daginstitution fortæller, at der var en mor, som de andre kollegaer fandt "blev for meget" i, hvad hun gerne ville spørge dem om og dele med dem. Hun oplevede, at kollegaerne forsvandt, når moren kom for at aflevere sin søn. Pædagogen uddyber følgende:

"Jamen, så finde muligheder ikke? Fordi så sagde jeg til dem, da vi havde stuemøde, så sagde jeg til dem, at der var jo andre på stuen om morgenen end mig, om morgenen. Og når jeg ikke er der eller har ferie, eller så er det jo sådan, det er. Så sagde jeg så, at jeg vidste godt, at det er rigtig svært. Altså hun kan tale fra nu af til juleaften, hun har et lille netværk. Jeg sagde, jeg tror bare, at hun er ENSOM. Det tror jeg virkelig. Jeg tror virkelig bare, at hun er VILDT ensom. Det gør en FORSKEL for hendes dreng, at vi taler med hende. Så sagde jeg: 'Jamen, kunne det være en ide, at sådan så hun ikke stjæler tiden fra de andre børn, eller måske forstyrrer inde på stuen?' At vi simpelthen sætter os ud i gangen, og så er der én, der klar, hvis vi ved, at det er omkring halv ti, han kommer. Fint, så sidder vi klar, og så tager vi imod derude en stund, så runder vi af på passende tid. Og så ved vi, 'at det er dig, der sidder i gangen i dag, det er dig, der har opgaven', så de andre inde på stuen kan nogle andre ting. Så det ikke er så forstyrrende."

Pædagogen forsøger at arbejde med at skabe institutionsstrukturer og daglige rytmer, der balancerer hensyn til børnegruppen, moren og (re)organisering af stuens samarbejde om at afgrænse både tidsrum, personaleressourcer og tilgang. I forskning er det vist, hvordan pædagoger og ledere skal balancere mellem, at idealer om familien både ses som en privatsfære, der forventes at klare sig uden hjælp, og som en sfære, hvor der kan gribes ind i familiens "indre liv", hvis de er bekymrede for barnet (Fristrup, 2023; Schmidt 2017). I uddraget ovenfor er det imidlertid moren, der på sin vis intervenserer i daginstitutionens "indre liv" ved ikke at gøre, som det forventes. Morens ageren bryder med institutionelle normer for, hvad en aflevering af eget barn omfatter. Der er forhandlinger mellem pædagoger om, hvad morens indgriben i institutionens indre liv skal fortolkes som udtryk for, og hvordan det skal håndteres.

En fortolkning fra pædagogen bliver at se det som et udtryk for ensomhed. For et udsyn til det arbejde, som pædagogen er i færd med at etablere og forhandle sig frem til, kan ses i retning af antropologen Ozawa-De Silvia (2021). I et studie fra Japan viser Ozawa-De Silvia, hvordan samfundsstrukturer kan forværre ensomhed, og at det dermed ikke kun er en individuel problemstilling. Hun benævner det ligefrem "lonely society" (ensomt samfund) og pointerer, at der er brug for en dybere forståelse for, hvilke strukturer der fremkalder ensomhed hos mennesker. Det kan fx være, når de i mødet med institutioner oplever at være uden betydning eller som nogle, andre er ligeglad med. Hermed refererer hun til, at der kan være samfund, hvis strukturer fremkalder eller forstærker ensomhed, og som sætter de strukturer over at prioritere at styrke menneskers tilhør (Ozawa-De Silva, 2021, s. 5-6). Selvom den samfundsmæssige, kulturelle og institutionelle kontekst og de aldersgrupper, som studiet i Japan er udført inden for, er nogle helt andre end i dette forskningsprojekt, så giver det et udsyn til, hvordan samfundsstrukturer og dets institutioner kan fremkalde mangeartede oplevelser. Ensomhed kan ses som et socialt fænomen, som kan have betydning i de enkeltes liv for, om de oplever sig som at høre til og at være på hjemmebane med de forhandlinger, som dette omfatter (Ozawa-De Silva, 2021, s. 16). Der er mange måder at skabe tilhørsforhold for familier og børn, som omfatter at gentænke institutionsstrukturer, og som berører (re)organiseringer af mikropraksisser, samtidig med at det for dem, der befinder sig i en stor spændvidde for arbejdet, også rejser spørgsmål til, hvilke former for rækkevidde arbejdet skal have.

Sociale samspil mellem familier og institutioner foregår i magtrelationer. Selv med idealet om lytning og dialog forpligtiger det stadig til særlige normer for samtaleformer og -måder. Magt er ikke noget, som enten pædagoger, ledere eller forældre har, det er i stedet noget, som bliver til og (gen)skabt i relationerne, som de

etablerer. Der er i institutioner asymmetrier, idet der er en række sagte og usagte sociale normer, som pædagoger såvel som forældre kan overskride. For eksempel moren, der bliver set "som for meget", da hun bryder med normer om, hvorledes en aflevering af et barn forløber, og hvilke kontaktformer det omfatter. Som forældre forventes det bl.a. at regulere de sproglige og følelsesmæssige udtryk og kontaktbehov, der er afstemt med institutionens samlede forældre- og børne-gruppe og ressourcer.

I det følgende empiriudrag fra workshop ses, hvorledes en pædagog fra SFO forholder sig til en far, der ikke holder sig inden for normerne for bestemte stemnings- og tonelejer i sin kontaktform. Pædagogen fortæller:

"... for et par år siden havde jeg nogle forældre, hvor det var en meget sådan brysk far i fremtoning og sprog og alt muligt. Og så en meget svag mor, som ved enhver given lejlighed kunne bryde ud i gråd. Hvor at moren endte jeg med nærmest nogen gange at ende med at have sådan en nærmest coachsamtale i forhold til hendes barn. Hvor at faderen har jeg haft nærmest skænderier med ude på legepladsen, fordi han ikke lige ville gå med ind lige at snakke, fordi VI KAN BARE SNAKKE SÅDAN HER. 'Arh, måske er det meget smart, at dit barn IKKE står ved siden af.' 'Han kan FANEDME ...' og sådan noget. Hvor at i det her tilfælde kom kommunen eller kom sagsbehandler faktisk ind og støttede op omkring moderen. Men ellers så inddrager vi jo skolen, ledelse og eventuelt også andre ressourcemennesker."

I idealer om at udgøre et netværk for familien, at lytte og indgå i dialoger er der plads til store og små udsving i følelser. Af følelser, der bliver fremhævet som legitime, er fx skam, skyld og sorg, når der er udfordringer i familie- og børneliv. Der er dog følelser, som møder andre mere eksplicitte reguleringer end de øvrige, og det er kropssprog, gestik og sprogbrug, der bliver forbundet med aggression eller trusler. Der er idealer om at beherske vrede og dens udtryksformer (Andersen, 2018). I institutioner er der et vedvarende arbejde med at opfordre børn til at håndtere, på legitime måder, hvis de bliver vrede på hinanden, og hvis de ikke opfylder det, bliver de bedt om at dæmpe sig og udtrykke sig på passende måder. Faren opfylder ikke de normer. Han vil gerne kommunikere noget til pædagogen, og pædagogen vil gerne høre det – men ikke mens der er børn til stede og ikke i den tone, med den mimik og stemning, der opleves anvendt. Pædagogen kategoriserer også forældrenes indbyrdes forhold ud fra tolkninger af hver af deres følelses- og udtryksformer.

Ledere beskriver, hvordan de ser sig selv som konfliktmæglende. Hvis der er kommunikation, som "kører skævt", indkalder de pædagoger eller forældre til en samtale. Leder for SFO siger således:

"Helt klart, så bliver det en samtale, helt klart. Der er en adfærd, der er utilstedelig. Der er adfærd, der er okay, og så er der adfærd, der er utilstedelig. Så er det faktisk ligegyldigt, om det er andre forældre, eller om det er personalet. Altså, man skal heller ikke overfuse personalet. Egentlig, det der synes jeg, bare det, at man bliver konfronteret med det, har en kæmpe effekt. Fordi det på en eller anden måde er ligesom at komme til, da man gik i skole og blev sendt ned på kontoret, ikke? Det gør noget ved folk at blive konfronteret med: 'Det er ikke sådan, vi snakker sammen.'"

I det pædagogiske arbejde kommer ledere, pædagoger og forældre ikke uden om dilemmaer og asymmetrier. At arbejdet er dilemmafylt, knytter sig ofte til de relationer, der dannes mellem familier og andre institutioner, og udspiller sig for begge parter. Der stilles høje og mangefacetterede krav til pædagoger såvel som til forældre om selvregulering og kontrol inden for de institutionsbestemte normer. For eksempel når en samtale mere bliver en indkaldelse end en invitation, og hvor enten pædagoger eller forældre søges reguleret gennem at se sig selv med den andens øjne (Bo, 2015, s. 111). Det kræver bestemte former for sproglig ageren at blive lyttet til, ikke mindst når det gælder om at sætte ord på behov og følelser, hvilket ses koblet til kroppen, og hvor der forventes visse fremtoninger fremfor andre. Det er et arbejde, som de, der indgår i det, bliver gjort ansvarlige for at lykkes med. Og lykkes med det er det ikke alle, der gør.

Normarbejde og forhandlinger af tilhør

En pædagog fra SFO og en inklusionsvejleder fra skole fortæller: Inklusionsvejleder: "Nu siger du dufte. Der er en pige, hun passer sin skole, hun har madpakke med. Det svært at beskrive. Det direkte ord er: Hun stinker. Simpelthen ... Det tøj der. Og det er ikke kun af sved. Altså alt stinker. Og så er det katte, krybdyr, røg, alt mulig. Det er bare ulækkert. Pædagogen: I de mindre klasser havde vi faktisk et møde om det for ligesom at komme uheldige sociale situationer i forkøbet." Inklusionsvejlederen peger tilbage på sig og hæver øjenbrynene, mens hun siger: "Faderen, han sagde SÅ fint noget i retning af: 'Mit barn kommer i skole hver dag, hun har madpakke med, hun har styr på tingene. Hvem er det, der skal bestemme, hvordan der skal

være hjemme hos os?’ Og det har han jo fuldstændig ret i. Og hvis han kunne gøre det anderledes, sådan så han passede ind i vores norm, så ville han gøre det. Og det kan han ikke. Og hans vigtigste opgave det er at få datteren af sted i skole, og det får han. Hun er super velbegavet, hun er med. De lever bare et andet liv, end vi gør.”

I det pædagogiske arbejde med familier er der mangetydigheder på spil. Der er både de sociale relationer, som familierne og børnene indgår i, hvorledes institutionerne og omgivelserne positionerer dem, og hvordan familier og børn selv agerer og reagerer. De professionelle kommer indimellem dagligt til at blive udspændt mellem at balancere en privat aversion over bestemte sociale sædvaner og en professionel tolerance i mødet med familier og børn, og hvordan de håndterer sociale grænser for, hvad de finder kan tolereres i fællesskaber (Harrits & Møller, 2016, s. 262ff). Her er der også fællesskabsgrænser på spil, som handler om, hvor meget afvigelse der skal være til stede, før pædagoger og andre professionelle begynder at bekymre sig (Harrits & Møller, 2016, s. 282). På den måde bliver børns og voksnes tilhør til i et samspil mellem sociale positioner, og hvordan andre værdisætter disse. Der er sociale positioner, som er med til at forme, hvilke muligheder for tilhør der åbner sig for aktører og for måder at være i fællesskaber og relationer på, og hvordan de agerer med mimik, kropssprog, hvordan de taler, klæder sig og ser ud. Når der i pædagogisk arbejde bliver spurgt og overvejet, om det, som nogen gør og er, hører til ”her”, er der indlejret et ”kan” aspekt, som også omfatter potentialer for inklusion såvel som eksklusion.

Professionelles sociale tilhørsforhold virker ind i arbejdet og de bekymringstegn, som de kigger efter hos familier og børn (se også Harrits & Møller, 2016). I de relationer, der dannes mellem familier og institutioner, bliver der indimellem italesat sociale positioner og forskelle. Når inklusionsvejlederen sammen med pædagoger og ledere fra skole-fritid i deres relationelle arbejde er nødt til at trække på fornemmelser og sansninger i forhold til, om der er noget at bekymre sig om, kommer de samtidig til at skulle forholde sig til og håndtere deres egen private smag og afsmag for andres sædvaner (se også Houmøller, 2018). Det er aspekter, som spiller ind i, hvad der bliver skønnet som normalt og ønskværdigt, afvigende eller bekymringsvækkende. Det giver samtidig indblik i, hvorledes sociale forskelle bliver værdisat forskelligt, og dermed også, at bekymringstolerancen kan variere. Bekymringstolerance refererer til forskellige grader af tolerance over for afvigelse og måder at håndtere bekymringer om det på (Harrits & Møller, 2016, s. 262).

Pædagogen og inklusionsvejlederen bliver spurgt om, hvilke uheldige situationer de forsøger at undgå, og de uddyber: Inklusionsvejlederen: "Nu er hun så i jordens bedste klasse, synes jeg. Men i de fællesskaber har de det bare: 'Sådan er hun.' Så for at undgå, kunne det være, hvis man er på nogle holddelinger eller et eller andet, at der lige kommer en: 'Ej føj, hende gider jeg ikke sidde ved siden af' eller: 'Prøv lige at kigge på hende.' For at komme sådan nogle drillerier i forkøbet. Pædagogen uddyber: "Så kunne hun godt blive mobbet." Leder indskyder: "Ja, lige præcis. Hun har det rigtig godt, hvor hun er, men jeg er ikke sikker på, at hun ville blive modtaget så godt, hvis hun skiftede skole." Pædagogen tager ordet igen: "Hun er accepteret der, hvor hun er nu. De kender hende jo." Inklusionsvejlederen nikker og siger: "Ja, de kender hende."

De professionelle bekymrer sig om, at der i børnefællesskaberne kan ske en social udpegning af pigen – de bekymrer sig for, om en udskamning kan finde sted i fremtidige potentielle fællesskaber. Det vil sige, om der blandt andre børn kan ske det, at hun bliver et referencepunkt til at etablere et tilhør for dem selv, hvor de ser sig som overlegne i forhold til hende. Komplekst nok finder inklusionsvejlederen, at det samme (magt)forhold udspiller sig i hendes egen dialog med faren, hvor han med sine spørgsmål ryster det grundlag, hvorudfra hun vurderer spørgsmål om, hvilke former for familier og børn der er normale og ønskværdige. Når de professionelle bekymrer sig om pigens fremtræden, er det også som en del af, at de ser hende, sig selv og de andre børn som en del af samfundet. De bekymrer sig om, hvordan hun kan blive mødt, når hun er anderledes end det, de ser som den dominerende sociale norm.

Opsamling

De pædagogiske variationer i relationelt arbejde med familier har en spændvidde. Denne spændvidde strækker sig over familier, der i kortere eller længere tid har brug for en tættere kontakt med ledere og pædagoger, til familier og børn, hvis livsvilkår gør, at især ledere "håndholdt"-arbejder med at etablere kontakt til andre instanser, og hvor pædagoger ser sig som brobyggere i de samarbejder. Endelig er der familier, der kommer i nødsituationer, og hvor det har mærkbar betydning for familier og børn, hvis man undlader at gøre noget "nu og her". I det terræn spænder både lederes og pædagogers arbejde over at have en tæthed til voldsomhed. Tæthed refererer til at få et indgående kendskab til familielivet, hvilket gør, at det bliver koncentreret og stemningsmættet for dem, der indgår i kontakten, mens voldsomhed refererer til, når der er forhold og situationer i familiers liv, som kan

udvikle sig ustyrligt, modsætningsfuldt og dramatisk, og som indebærer store anstrengelser i kontakten for de involverede. Lederne agerer i dette spændingsfelt og denne spændvidde som "mæglere" og "støddæmpere", og de kan komme til at stå (for) alene i arbejdet. Hvor der arbejdes institutionelt med at bruge "udskifttere" for pædagoger i den tætte og indimellem voldsomme familiekontakt, er der ikke en tilsvarende rokademulighed etableret for ledere.

Det relationelle arbejde med familier har en mangetydighed – ledere og pædagoger spænder over, at deres institutioner og praksisser skal opfylde flere formål på én gang, og at de formål også forventes integreret med hinanden. Pædagoger og ledere arbejder ikke blot med én enkelt familie ad gangen. De har mange forskellige familier, som de arbejder med i løbet af ofte korte og tidskomprimerede intervaller. Ledere og pædagoger arbejder således i et institutionelt terræn, hvor de har mange, samtidige og parallelle kontaktformer i spil med en stor variation af familiemæssige tematikker af betydning for, hvordan børn har det. Selvom familierne ikke er indbyrdes forbundne, er de det for ledere og pædagoger, da de udgør sammenvævede arbejdssituationer og dilemmaer for dem. Pædagoger og ledere udøver organisatorisk skarpsindighed sammen, der refererer til, at de dagligt gør et større arbejde med at gentænke organiseringer for dermed at skabe tilhør for familier og børn. Men den del af arbejdet handler ikke kun om deres daglige interaktion med familier og børn – derimod omfatter den at kunne justere, gentænke og opfinde organiseringer af vante praksisser og (op)finde nye ressourcer og praksisser, der retter sig mod de konkrete forhold og mennesker, der er lige foran dem. Dette omfatter også spørgsmål om samspil og brudflader mellem det almene, det specialpædagogiske og det socialpædagogiske, som omfatter spørgsmål om viden, hierarkier og arbejdsdelinger. Dette omhandler i forhold til spørgsmål om tilhør ikke kun, hvor børn hører til, men også, hos hvem børn hører til, og de ledelsesmæssige håndteringer af sådanne spørgsmål. Det kan ikke sættes på organisatorisk formel på forhånd, men er netop måder, hvor de søger at håndtere de situationer og navigere i de problemstillinger, som de møder. Både ledere og pædagoger har vægt på, at de i den daglige kontakt med familierne arbejder på at etablere og opretholde tillid hos familierne, ligesom de "låner tillid ud" til andre professionelle ved at (gen)skabe kontakt mellem familierne og dem. I tillidsarbejdet oparbejder de lytning som en socialt sensitiv tilgang til familierne, som ikke kun omhandler spørgsmål om, hvor dybt ind i familielivet de skal gå, men også om, hvordan og hvornår det kan gøres.

Ledere og pædagoger kan have både omsorgs- og udviklingsbekymringer for børn (Nilsen, 2017). De kan også have social bekymring, hvor lederes og pædagogers

blik retter sig mod samspil mellem samfund, familien og institutioner, og hvor arbejdet sigter mod at mindske marginalisering og uligheder for familierne og børnene. I det pædagogiske arbejde med familier og børn udfolder sig sociale processer, hvor de involverede forhandler om grænsedragninger mellem, hvad der for et barn er ret og rimeligt, socialt acceptabelt, og hvad der ikke er, og hvorvidt og hvordan det hører til eller ej. Pædagogers, lederes og andre professionelles arbejde rækker her langt ud over den direkte kontakt med familier og børn i praksis. Samtidig forbinder det sig til at forsøge at skabe andre vilkår for netop dette arbejde. Det ses også, hvorledes pædagoger og ledere er orienteret mod at skabe nye deltagelses- og handlerum for familier og børn ved at "vride" og udvide arbejdets grænser, når de finder, der er (akut) brug for det. I de relationer mellem familierne og institutionerne er det begge veje, at der rækkes langt ind i familiens og institutionens "indre liv", og dermed bliver de idealer, der er om sondringer mellem de to arenaer, også udfordret.

Der kan være en policy- og samfundsmæssig tendens til at se arbejdet med familier og børn, der har en tæt, forebyggende og opsøgende karakter, som noget ekstraordinært. Der er imidlertid stadig familier, som er tilknyttet det "almene" pædagogiske system: daginstitution, skole-fritid, og i den betydning er de en helt almindelig del af institutionerne, også selvom det kan være et mere omfattende og modsætningsfuldt arbejde. Hvor de mange policies og udrulninger af programmer for tidlige indsatser, forebyggelse og metoder til dette arbejde er forholdsvis velbelyste, er der langt mindre opmærksomhed på mikroprocesser, der hver måned, hver uge, hver dag og hver time forløber med en større variation af familier og børn som led i det daglige arbejde. Hvilket næste hovedkapitel handler om.

Pædagogisk arbejde med familier – at forhandle og gøre tilhør i børns hverdagsliv

Der er et øget politisk og pædagogisk fokus på, at forskellige familier og børn får og har et tilhør i de samfund, institutioner og fællesskaber, som de er en del af (Erwin, Valentine & Toumazou, 2022). Der rejses også i demokratiske samfund rettighedsspørgsmål om, at ethvert barn har ret til at opleve tilhør, blive mødt lige og med respekt uanset baggrund og individuelle behov (Johansson & Puroila, 2021). I pædagogisk forskning tages børns tilhør (belonging) også op som et etisk spørgsmål og et anliggende for curriculum-udvikling (Macartney, 2012; Guo & Dalli, 2016). Der er endda advokeret for en pedagogy of belonging – dvs. en pædagogik, der understøtter, at børn oplever at høre til (Berman, 1996; Beck & Malley, 1998). Det er også belyst, hvordan betydningen af børns tilhør kan blive overset i daglig praksis (Halse, 2018), at især små børns egne perspektiver på tilhør er fraværende i studier (Erwin, Valentine & Toumazou, 2022), og at der er brug for viden om, hvordan børns tilhør opleves, indlejres og bliver til i praksis (Johansson, 2017). Flere årtier med policy-fokus på inklusion har været på dagsordenen, samtidig med at der er børn, der mistrives og oplever mobning, eksklusion og marginalisering allerede i den tidlige barndom (Jenkins et al., 2017; Petersen, 2015; Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022). I policy ses tiltag, som er rettet mod at sætte tidligt ind og forebygge mistrivsel og marginalisering i børns liv. I den sammenhæng ses i dansk kontekst også nye terminologier såsom "forældrefællesskaber" og "forældres deltagelse i børnefællesskabet" (fx BSM, 2018, s. 26, 46; EVA & BSM, 2019, s. 4, 12). Her bliver det ikke kun gjort til professionelles ansvar at skabe mangfoldige og inkluderende fællesskaber i børnenes institutions- og hverdagsliv, men også forældrenes.

Tilhør handler, ifølge Nira Yuval-Davis, ikke kun om sociale lokationer og konstruktioner af positioner, identiteter og tilknytning til steder, men også om de måder, disse bliver værdsat og bedømt (Yuval-Davis, 2006). Det gør det også til politiske, etiske og ideologiske spørgsmål – selv når det udspiller sig i de små mikroprocesser i hverdagslivet. Tilhør er samtidig noget, som den enkelte har en fornemmelse af (sense of belonging) (Yuval-Davis, 2012, s. 32) – som skaber kollektive og individuelle positioner og identiteter. Forældre har levede erfaringer med at høre til eller ikke at gøre det inden for samfundets arenaer, dets institutioner og fællesskaber, og det samme gør sig gældende for deres børn. I hvilket omfang og på hvilke måder forældre (og børn) oplever at høre til i samfundet, har indflydelse på, hvordan de oplever mødet med børnenes institutioner (Schmidt & Krab, 2022). Oplevelser

af tilhør for de enkelte forældre og børn kan også skifte alt efter kontekst, situationer og interaktioner med andre. Forældre med børn i den samme institution kan også have ret forskellige oplevelser af deres møder, samværsformer og udvekslinger med hinanden. For at få blik for det er det nødvendig at blive bragt tæt på det, aktørerne siger og gør, og de relationer, de er en del af. I forhandlinger mellem aktørerne er det muligt at få indsigt i, hvorledes den sociale orden (gen)skabes og ændres.

Trivsel og tilhør bliver forhandlet og konstrueret i policy og praksis og i samspil mellem store og små processer. I dette kapitel er fokus først og fremmest på mikroprocesser i det pædagogiske arbejde med familier i deres børns institutioner, og hvordan forhandlinger og grænsedragninger om tilhør viser sig i forældres indbyrdes interaktioner med hinanden samt de situationer og processer, som de udspiller sig i. Dette tager afsæt i metodologiske inspirationer fra, hvordan voksne og børn gør tilhør (doing belonging) – dvs. hvordan positioner og grænsedragninger gøres og forhandles i praksis (Sparrmann et al., 2016; Emilson & Eek Karlsson, 2021). En del af det, ledere og pædagoger gør i det pædagogiske arbejde, når de har en tæt, forebyggende og/eller opsøgende kontakt til familier, orienterer sig mod at styrke, at de og deres børn har en lige så legitim plads i institutionerne som andre familier og børn. De ser daginstitutionen og skole-fritid som et sted, hvor der er potentiale for, at familier og børn kan opleve at høre til, samtidig med at de ser det som en risiko, at det modsatte kan forekomme, og at der opstår marginalisering. Det vedrører også familier og børn, hvor de finder, at udsathed midlertidigt eller langvarigt indvirker på deres liv. Det kan også være familier og børn, der står (helt) i periferien af samfundet i øvrigt. Det gør sig også gældende, når familier eller børn adskiller sig fra de vante forestillinger om det "rigtige" eller "normale" barn.

I kapitlet belyses på tværs af skole-fritid og daginstitutioner variationer i pædagogisk arbejde, når ledere, pædagoger og forældre søger at skabe tilhør for børn i det daglige. Dette sker i daglige processer, forhandlinger og handlen. Det er pædagogisk arbejde, som ledere og pædagoger ser som forebyggende, og som også omfatter samarbejde og kontakt med forebyggelsesrådgivere, PPR-psykologer, lærere og inklusionsvejledere, netværk og fællesskaber, der søges dannet mellem forældre. De næste afsnit starter i skole-fritid for at bryde med det lineære rationale, der ellers kan være om at se daginstitutionen som primært forberedende til skole-fritid. De empiriske nedslag i skole-fritid, der gøres til genstand for analyse, spænder fra skoleleders og SFO-leders velkomst til familier og børn i overgangen fra daginstitution til fritid-skole, den årlige sommerfest i

SFO'en, gruppeinddelinger af børn i og omkring børns skolestart og ressourceteam møder på tværs af skole-fritid. Nedslagene for daginstitutioner spænder over kollektivt forældremøde i daginstitutionen, forældre netværksgrupper for forældre til børn med særlige behov samt mødebaserede samtaler med enkeltforældre om deres børn, der involverer andre professionelle uden for barnets egen institution.

De nævnte empiriske nedslag på tværs af daginstitution og skole-fritid er udvalgt for analyse, da de giver indsigt i den spændevidde, der kan være i pædagogisk arbejde med i tæt, forebyggende og opsøgende kontakt at forsøge at skabe tilhør for og med familier og børn. Dette omfatter også de mulighedsrum og dilemmaer, som det åbner op for i selve praksis. Når der også er udvalgt mødebaserede samtaler med enkeltforældre om deres barn, er det for at belyse, hvordan netop spørgsmål om tilhør og deltagelse i fællesskaber indgår tilbagevendende i det arbejde. De empiriske nedslag, oplevelser og reaktioner er ikke dækkende for alle forældre, ledere og pædagoger, men er blot eksempler. Det vil sige, de er noget, der ofte, men ikke altid udspiller sig (Kjær et al., 2020).

Velkomst i SFO'en før skolestart

Der er pædagogiske traditioner ved børns skolestart, hvor der er forskellige kulturelle riter og rytmer for at byde velkommen til familier og børn i og på tværs af skole og fritid (Schmidt & Li, 2023; Schmidt, 2017a). I pædagogisk arbejde bliver der i og omkring skolestart for de nytilkomne forsøgt skabt et steds- og gruppetilhør, som de også selv forventes at bidrage til. Tilhør har her ofte både en spatial, social, kropslig sanset og emotionel dimension for familier og børn og for dem, som byder dem velkommen i skole-fritid, og som er med i overgangen fra daginstitution til denne nye arena. I forbindelse med det skift – som de overgange er forbundet med – møder familier og børn deres skole og fritidsinstitution som sociale rum, og de forventes at gøre dem til deres egne steder (Schmidt, 2017b). De forventes at gøre det til deres sted på måder, der er inden for skolens og fritidsinstitutionens normer, og at afstemme og tilpasse deres være- og gøremåder til daglige samspil med andre voksne og børn.

I dansk kontekst har der været en række policy-initiativer med tidlig start i fritidsordning, rullende skolestart og andre initiativer, hvor børnene begynder i SFO'en eller fritidshjemmet i løbet af foråret fremfor om sommeren (EVA, 2021; Crunch, 2017; Hansen & Jensen, 2022). Det er også tilfældet ved denne skole og SFO. Her har skolen og SFO'en en fælles velkomst for familier og børnene, den dag

hvor børnene starter i SFO'en. Ved velkomsten er leder fra hhv. skolen og SFO'en til stede, og velkomsten foregår således:

De første forældre begynder at ankomme ind i SFO'ens sal med børnene, som holder dem i hånden. Et tomandsband med børn fra skolen spiller forskellige danske sange, "Sørøver Sofus" og "Der var fire på en cykel på Jyllingevej". Skolens egen sang bliver også spillet og har som strofer, at børn er frække, og piger også kan være det. Lederen fra SFO hilser på hver af forældrene og børnene. Der er sat stolerækker op, så de vender front mod bandet. Forældre og børn begynder at sætte sig ... Forældre hilser på hinanden, efterhånden som de kommer ind ad dørene og tager plads ved stolene. Nogle af børnene hilser også på hinanden. Der er en summen af stemmer, der udveksles nik, hilsner og blikke som "hej", de taler sagte, hviskende og indimellem højere, når de hilser på hinanden. Der er også et par bedsteforældre til stede. Forældre, der ankommer, peger ud for deres barn: "Der er nogle, du kender." Der er børn, som holder sig kropsligt tæt op ad deres forælder, når de kommer ind i rummet, andre på stolene sidder tæt op ad af forældrene, holder i hånden eller læner sig ind til dem.

Introduktion for forældre og børn har lighedstræk med kulturelle riter for fester – der bliver spillet musik, hilses velkommen, og der er spændte deltagere, gensyn med bekendte, nære og nye mennesker (Schmidt, 2017, s. 72ff). Det er en rituel markering af børns start i SFO, som indgår i den kommende overgang til skole, og hvor børnene inddeles i forskellige afdelinger og grupper. Allerede på denne velkomstdag indledes skolens arbejde med børns fællesskaber og med at skabe rum for, at forældre og børn identificerer sig med de fællesskaber. Forældre og børn forventes at være en del af og bidrage til at manifestere børnegrupperne, der indgår som grundlag i de senere klassesannelser. Dette ses i SFO-lederens velkomst i uddraget nedenfor:

SFO-lederen slår armene ud og taler om, at i tiden frem til sommerferie handler "det om at få børnene rystet sammen". Han siger: "Der er lavet to grupper – dem har vi farveinddelt. Det er ikke sikkert, det er de to grupper, der bliver skoleklasser, det er bare to grupper hernede. Når vi nærmer os sommerferien, så afleverer vi ligesom to grupper i skolen, der spiller rigtig godt sammen. Både piger og drenge og det hele. Han laver en cirkel i luften. Og han peger

hen mod skolens matrikel, mens han siger: "Og så starter de oppe i skolen, men de er heller ikke her låst i de to klasser, de fungerer stadig som grupper i den første tid. Fordi når de kommer op i skolen, er det noget ret andet, så er det struktureret og fagligt, og 'nu skal vi kigge i danskbog. Nu skal vi lave matematik.' Der er ikke noget galt i, når jeres børn bliver rykket rundt i den første tid i skolen. Overhovedet ikke. Vi gør det bare, fordi vi gerne vil lave super gode fællesskaber, og at det fungerer og er godt at være i."

I folkeskolen er klassen ofte et socialt samlingspunkt og fællesskab, som børn typisk forventes at identificere sig med som fast tilhørsforhold igennem en hel skolegang. Der kan være idealer om en kulturel enshed, hvor børn forventes at identificere sig med deres egen skoleklasse og se klassen som forskellig fra andre klasser (Anderson, 2000, s. 47-50; Schmidt & Brown, 2017, s. 12). Hvorimod der i SFO'ens to børnegrupper arbejdes med et ideal om, at børnene identificerer sig med det nye børnefællesskab og -liv i de institutionelle rammer, samtidig med at der er en temporalitet og pluralitet knyttet til gruppedannelserne. Lederen fremhæver, at der kan ske ændringer i sammensætningen af børnegrupperne i starten af deres skoletid før de endelige klassedannelser. Endelig lægger lederen stadig vægt på, at forældrenes daglige kontakt skal være med de voksne, der har den gruppe, hvor børnene lige nu har tilhørsforhold. Det ses i følgende empiriuddrag:

SFO-lederen ser rundt på forældrene og siger: "Hvis der er noget med jeres børn, er det vigtigt, at I går til de to voksne i grupperne – I kan selvfølgelig også gå til mig eller de andre voksne. Men det er primært de voksne, der kommer til at kende jeres børn allermost." Han slår ud med armene og siger med rynkede bryn: "Så hvis der er noget, I undrer jer over eller tænker 'det var sgu noget mærkeligt noget', eller 'hvad er det lige, de skal lave?', eller 'vi vil gerne fortælle om noget i vores barns liv'." Derpå siger han med et smil: "Så er det vigtigt, I kommer ned og tager fat i dem." Han ryster på hovedet, mens han siger: "Lad være med at skrive mange mails til mig, fordi jeg gider ikke svare på dem." Han smiler og fortsætter: "Jeg ringer til jer og spørger, 'hvad er der i det her' eller 'kom herved'. Det skal vi love hinanden." Han ser rundt på forældrene, et par af dem, der sidder forrest i salen på stolerækkerne, nikker og smiler, de udveksler blikke med ham samtidig. SFO-lederen fortsætter: "Ja, der bliver nikket". Han nikker selv.

Børnene og forældrene har pædagoger, der af ledere bliver omtalt som de to voksne for deres børn, og derigennem fremhæves, at de udgør faste kontakter for dem. Klassedannelsen og børnegrupperne indgår i det pædagogiske arbejde med sociale dynamikker i forskellige rammesætninger, hvor ledere og pædagoger forsøger at foregribe og forebygge udfordringer i forhold til trivsel og børnefællesskaberne og sikre, at børnene falder til og kommer til at høre til. Det sker ved, at børnene indgår i et temporalt, socialt og fysisk rum i SFO-afdelinger, hvor de er en del af mindre grupper og med de samme to pædagoger. På den måde er de grupper en form for socialt forberedende rum til det, som de i skolen skal begå sig langvarigt og mere permanent i. Forældrene forventes samtidig i kontakten med SFO og skole at være opsøgende, hvis der er noget, de finder udfordrende. Forældrene og børnene forventes også at identificere sig med de tildelte grupper under den sidste del af velkomsten, hvor følgende udspiller sig:

SFO-lederen fortæller, at børnene skal gå med deres to pædagoger og gruppe, og at de vil blive budt velkommen nede på deres afdeling, mens forældrene bliver oppe i salen. Lederen opsummerer programmet for forældrene, mens han peger lokationer ud for forældrene: "Først er der velkommen for jeres børn på afdelingen, så bliver I vist rundt på legepladsen. 'Og hvor må man gå til', for vi har ikke hegn, så kan I være på legeplads, derpå er der frokost og så ud igen. Efter frokost er det op til jer forældre, hvad I vil: I kan lade jeres barn blive, I kan også være her, I kan også vælge at køre hjem. Men uanset hvad, så skal I huske at sige farvel til en af de voksne, når I tager afsted." Da lederen siger det, kravler et par børn op på forældrenes skød, aer dem over kinden, lægger ansigtet tæt på dem, nogle læner sig ind mod dem. Et par børn rejser sig og går som de første mod døren, og nu følger de fleste børn efter. Adam rejser sig ikke. En anden mor siger til Adam: "Se der er Lucca, tag hende i hånden." Lucca rækker ud efter Adams hånd. Adam tager sin hånd til sig et par gange. Lucca tager et hårdere greb om hans hånd og holder nu tæt fast om den, mens hun trækker afsted. Adam rejser sig op. Adams far smiler til Luccas mor. Luccas mor gentager sin datters trækkende bevægelse og siger samtidig: "Nu kommer du med mig." Adams far nikker og smiler stort, mens han siger: "Tak, så blev det løst."

Der er policy for tilhør i samfundet om, hvor børn hører til, såsom at børn går i skole. Her på denne introdag er vægten på at skabe gruppetilhør for forældre og

børn. Det er mikroprocesser, som både producerer og reproducerer grænser for, hvilke børn der hører til hvor og hvornår (Yuval-Davis, 2012, s. 7). Konkret for Adam forventes han at identificere sig med have tilhør til en bestemt gruppe og at følge med på den vandring i SFO'ens rum, som der er planlagt for børnene. Tilhør må derfor også forstås relationelt – som noget, der bliver til i (magt)relationer både mellem voksne og børn og mellem børn indbyrdes. At inkludere og tage vare om hinanden er højt værdsat i SFO'en som socialt rum. Med Luccas mors opfordring: "Se, der er Lucca" til Adam og Luccas udstrakte hånd, der siden "trækker afsted" afsted med Adam, er sociale processer i gang for dem begge. Her forhandler voksne og børn ikke blot, hvad et skolebarn *er*, men også, hvordan et skolebarn *gør*. Adam guides på vej af Lucca, som tager voksenopfordringen op om at tilbyde en hånd til ham, da hun nævnes.

Mulighederne for tilhør og oplevelser af at være inden for og uden for er flydende, hvor børn og voksne løbende (gen)forhandler positioner. Det ses også ca. halvdelen måned efter velkomsten af de nye børn til SFO'en, hvor pædagogerne arbejder i det, som ledelsesmæssigt er udstykket om, at børnenes grupper ikke er endelige, og som betyder, at de genbesøger gruppespørgsmålet flere gange. Her fortæller SFO'ens ene pædagog, at der ikke er en fast klasse for børnene fra deres første skoledag, men at de godt kan afvente, "hvilke klasser de danner for at skabe de bedste klasser". På teammøder i SFO'en²³ drøfter pædagogerne løbende gruppeinddelingerne, og det indgår i skolens planlægning af grupperne, når børnene starter i selve skolen. På et møde drøfter pædagogerne, hvordan de, som noget anderledes end sidste år, overvejer at lave andre inddelinger end dem, de er startet ud med i SFO'en, fordi de har opdaget, "at der en del børn, der er 'sprog børn'". Herom siger hun: "Det handler ikke kun om, at de kan tale dansk eller ej, men også om, hvor de er med deres sprogforståelse." Og så vil de gerne "danne grupper, hvor alle har venner og gode relationer, mindst én i hvert fald". Her vurderer pædagogerne også, at der i forhold til de grupper, som de har lavet, er udfordringer for nogle børn. De har flere udvekslinger om, hvilke børn der hører til hvilke grupper, for at kunne få kriteriet om minimum én relation, som de ser et potentiale i for hvert af børnene, opfyldt.

Lederes og pædagogers kontakt "på gangen" med forældre

I dansk kontekst er der en prægning fra den nordiske velfærdsmodel, når det kommer til idealer for overgangen fra daginstitution til skole, som til en vis grad er præget af et ideal om lighed og reducere betydningen af familiers og børns sociale baggrund i forhold til deres uddannelsesmuligheder (Jahreie, 2022). Det er

²³ Feltnote ved Jimmy Krab

samtidig en udfordring i pædagogiske institutioner – ligesom i samfundets øvrige institutioner – at et ideal om lighed ikke utilsigtet producerer ulighed. Der kan i det pædagogiske arbejde med familier opstå det, at der arbejdes ud fra en standard for detparate barn og denparate forælder, som fungerer som en ideologisk kode i arbejdet. Der er også ledere og pædagoger, der søger at gøre op med den standard i praksis, når der arbejdes ud fra kontekst, situationer og møder med en variation af forældre og børn.

Ved velkomsten for børnene i SFO'en inden skolestart skifter lederen og pædagogen således mellem at tale med flere forældre. Efterhånden som lederen bevæger sig fra velkomstens rammesætning og videre ned gennem gangen, henvender flere forældre sig til ham. Et udsnit af de henvendelser, som lederen forholder sig til, er som følger:

Da lederen er på vej ned gennem salen, henvender en far sig til ham og indleder med: "Sorry, Sir, if I may – can I ask if you have any information material in English on the topics you just informed about?" Lederen smiler, stopper op og gengiver på engelsk i korte sætninger, hvad han har sagt, faren stiller spørgsmål, og han uddyber. Lederen slutter af med at sige, han kan lave et Google translate af informationsbrevet, der har været udsendt. Faren siger: "Thank you, Sir." Lederen går et par skridt videre – et par forældre, som har søskendebørn i SFO'en, rækker allerede hånden op til hilsen, smiler og siger grinende: "Så er vi her igen." Lederen smiler og siger: "Helt som vi havde håbet på" og går videre. Han er nu ude i SFO'ens gang, hvor en del forældre står i små klynger med te- og kaffekopper, han tager selv en kop og stiller sig i gangen. Der er et forældrepar, som også tager te og derpå stiller sig ved lederen, lederen træder et par skridt væk fra der, hvor der står flest. Lederen og forældreparret taler sagte sammen om, at PPR-psykologen er kontaktet om deres søn, som har det "ret svært med toiletbesøg i de nye rammer", og om den løsning, der er fundet for det. Lederen indskyder, at psykologen sagde: "Vi skal give det tid og ikke give det for meget opmærksomhed eller presse på, det skal nok komme." Der er tæt øjenkontakt mellem lederen og moren og derpå faren, de nikker alle tre frem for sig. Lederen klemmer farens skulder og siger: "Også når han ser, de andre gør det."

Der er en række sociale forhold, der virker ind på den måde, hvorpå familier og børn oplever mødet med skolen og SFO, og for, om de oplever sig som en del af det nye institutionsliv eller uden for det. Der er mellem familier og børn små og store sociale forskelle i sprog, dialekt, påklædning, fremtoning og smag, som får betydning for deres møde med SFO'en og skolen på denne første dag. Der er også forhold, som rækker ind i et barns skolegang og fritidsliv samt de former for ulighed, der også kan opstå i løbet af skolegangen (se fx Palludan, 2010a, 2010b, 2012). Det er i det landskab af social diversitet, lederen bevæger sig og navigerer "rundt" mellem forældre. Her bliver der vekslet mellem at afstemme og omstille sig til forskellige typer af samtaler, samvær og udvekslinger med forældre inden for et kort tidsinterval.

En pædagog, der støder til lederens "rundgang" mellem forældrene, går videre sammen med ham, som det ses nedenfor:

En pædagog er i gang med at tale med forældre, der er pendlere til deres arbejde. De er bekymret for, hvad der sker, når de skal hente, hvis der er en trafikprop, og de ikke når frem til lukketid. Lederen står med ryggen til, han vender sig og smiler, mens han indskyder: "Det sker nærmest aldrig, og hvis det sker, så venter vi med jeres børn, til I kommer." En gruppe forældre, der står tæt på, og som allerede har søskendebørn i skolen og SFO'en, ser på lederen og siger så grinende, om de fredag kan ringe og sige: "Vi er punkteret." De griner indbyrdes og siger: "Så har han børnene den aften, så de kan holde fredagsfest." Lederen og pædagogerne griner sammen med forældrene, forældreparret der først talte om pendling stiller sig i kredsen af de andre forældre. En anden forælder kommer og henvender sig til pædagogen om, hvilken eftermiddagsmad børnene får, og de allergier, som deres barn har. Og endnu et forældrepar taler om deres barns astma og opmærksomhedspunkter for det i det daglige. En fjerde forælder henvender sig om børnenes inddeling i grupper og spørger til, hvilke chancer der er for, at "bedstevenerne" får den gruppe i skolen.

På velkomstdagen for familier og børn prøver pædagoger og lederen at være og komme i kontakt med forældrene i det tidsrum, hvor pædagogerne er alene med børnene. I den kontakt er der en variation af forældre for dem at bevæge sig imellem. Selvom SFO'en som setting er den samme, er det meget forskellige farvande, som de bevæger sig rundt i. Alt efter samtaleemner og forældre laver

lederen og pædagogen tilpasninger i sprogbrug og udtryk, mimik, tonation og tiltaleformer. Dette omfatter som leder og pædagog at skulle og kunne bevæge sig mellem og gennem forskellige stemninger i det sociale rum og at arbejde pædagogisk med de stemninger i kontaktformerne. Det, der udspiller sig pædagogisk, kan ses som stemningspraksisser²⁴. I velkomsten af familier og børn inviteres der til at være i SFO'en på måder, der både adskiller sig fra den daglige praksis med forældre og børnene, og som samtidig har sit eget formål. Der bruges både materielle remedier (fx kaffekopper og gangen som samlingspunkt), praksis (fx leder og pædagog, der "cirkulerer" mellem forældre, hvor der tales og samhandles), og der er stemninger (som omhandler måder, situationer og samspilsformer, som de opleves af de deltagende). I den sociale velkomst og samhandling for det er der en social orden, dvs. der er normer for, hvad der forventes af de deltagende, og som er en måde, hvor handlinger, remedier og samværsformer ordnes på.

Det pædagogiske arbejde med at skabe tilhør for forskellige familier og deres børn handler om at skabe muligheder for, at enhver forælder kan deltage – her forsøges der arbejdet ud fra multiple forståelser: fremfor hvilke forældre der er "passende", bliver der arbejdet med, hvilke stemningspraksisser og samspilsformer der er passende. Dette omfatter dog stadig som forældre, at deres deltagelse indebærer normer i skolen og SFO'en om, at deltagelsen er en ret såvel som en forpligtigelse (Hansen, 2017). Det vil sige SFO- og skolestarten er noget, alle forældre og børn har ret til, samtidig med at der, når de indfrier den ret, er institutionelle normer om, at der følger en række forpligtigelser med. Hvor nogle forældre og børn har mere kendskab end andre til det, der skal ske ved velkomsten til SFO'en og den forestående skolestart, de forskellige sociale og materielle rum, det involverer, og hvilke interaktioner der hører til – og hvad der meningsfuldt og legitimt kan udfoldes inden for denne særlige sociale orden.

Tildeling og omfordeling af, hvor barnet hører til

Det er ikke kun ledere og pædagoger, der formidler pædagogiske rytmer for opstarten i SFO og omgangsformer til forældre og børn. Idealer om den gode start for børnene og deres familier kan blive udfordret af mange forskellige forhold og vilkår i praksis. Det er eksempelvis den kommunale forvaltning, som tildeler skole- og SFO-pladser. Det betyder også, at der, hvor barnet først hører til, kan blive ændret, og det kan have betydning for oplevelsen af tilhør, som det fremgår i empiriuddraget nedenfor:

²⁴ I dansk kontekst har Helle Marie Skovbjerg udviklet begrebet stemningspraksis særligt i relation til leg (Skovbjerg, 2010).

En rundkreds af forældre står og taler sammen, flere af dem bor i samme nybyggede parcelhuskvarter. En af fædrene kender ikke de andre. En mor spørger ham: "Er det så den første eller anden, du har, som skal starte?" Faren smiler og siger: "Det er vores søn, vi har kun en, indtil videre i hvert fald." Hun nikker og spørger: "Glæder han sig?" Faren: "Både-og – men jeg vil da sige, det har været sådan lidt, måske lidt mærkeligt for ham, han skulle starte her. Fordi han skulle egentlig have gået på en anden skole, men så fik han pludselig tre uger før at vide, 'det skal du ikke alligevel – du skal gå her'. Det er lidt mærkeligt, vi har været derude til brobygning og fået at vide, 'det er her', og så er det ikke det alligevel. Han har gået hele tiden og sagt, 'jeg skal gå på den SFO og den skole' – og så bliver det ikke det." Moren nikker frem for sig, de har øjenkontakt, og hun siger: "Ja, okay – det bliver sådan en identitetsting. De kan i hvert fald MÆRKE det." Faren: "Jeg tror, han er okay med det. Nu har han én, der hedder Ole, som skal gå her, og han kender også to-tre af pigerne, der skal starte her også. På den måde er det mere trygt. Da alle børnene skulle gå fra os derinde i salen, tog Lucca ham i hånden. Så sagde jeg: 'Nu tager du bare lige Lucca i hånden.' Så tog hun fat i hans hånd – hun måtte lige tage ret fast rundt om hans hånd flere gange, men så gik han også med ..." En anden far kommer gående og siger ud over forsamlingen af forældre: "Jeg tror, Adam er lidt ked af det." Faren gentager: "Adam, okay." Han drejer hurtigt om på hælen og går. En mor ser i samme retning: "Gad vide, hvordan det går med Lise?" En anden mor smiler og siger: "Jeg holder mig taktisk væk, så længe der ikke er nogen, der henter mig."

Det, som Adams far oplever, omhandler, hvordan sociale rum som skole og SFO gøres til ens egne steder. Når Adam alligevel ikke får den først tildelte skole og SFO-plads, men i stedet befinder sig på en helt anden SFO såvel som skole, skaber det en forskydning i oplevelsen af at høre til og betingelserne for at kunne skabe tilhør. Af moren til Lise italesættes det forhold for børnene at være udset en bestemt skole og SFO som en "identitetsting". Sociale kategorier såsom skolebarn og SFO-barn og de positioner, som de tilbyder, er ikke mere fastlagte, end at de kan forblive ubesatte, og er ligesom andre positioner således ikke forudbestemt (Schmidt, 2017b, s. 442). Skolen og SFO'en er inden opstarten en imaginær fremtid, der er til stede i nutiden, idet børnene søges forberedt dertil (Plum & Schmidt, 2020). Skolen og SFO'en er samtidig ofte en konkret materialitet – dvs. at forældre og børn forud for opstarten forventes i forhold til tilhør at knytte sig til

en bestemt skole og SFO, og dette ændrer forældres og børns forventninger og indstillinger til opstarten, hvis de forhold bliver ændret. Adam skal ikke bare have en ny opstart, han skal (re)orientere sig mod en ny skole og SFO.

Den forskydning, der er om, hvilket "skolebarn" Adam er, skubber til både farens og Adams egen oplevelse af tilhør. For Adams far bliver det et spørgsmål om, at den nye skole er ny i mere end én forstand. Adams far orienterer sig mod, om der er andre børn, som Adam (trods alt) kender. De oplevelser af at være et andet sted end det først tiltænkte vedrører de kropslige og situerede aspekter i pædagogisk praksis og daglige interaktioner med andre. Dette omfatter de sociale positioner, som både voksne og børn skaber og genskaber som en del af at starte skole- og SFO-livet op, og hvad de forventer af institutionen og hinanden. Lederen og pædagogerne i Adams børnegruppe arbejder med at (gen)skabe SFO- og skolestart for Adam og hans forældre. Det sker bl.a. ved på velkomstdagen at hilse på og tale med forældrene i længere tid og at medtænke, at Adam er i grupper, hvor der er børn, som han selv kender. Da opstarten for Adam også er influeret af forhold uden for SFO'en og skolen, får Adam stadig et andet udgangspunkt end de andre børn. Gennem den rammesætning, der er for velkomsten, er der også normer om at "gøre" som et trygt og glad skolebarn (se også Wilaa, 2023). For eksempel ved at forventes at være alene uden forældrene blandt nye voksne og gå med i børnegruppen.

Alt det socialt (u)bemærkede i forældres pause

Ud fra et mikrosociologisk perspektiv fungerer store dele af hverdagslivet i pædagogiske institutioner ved, at voksne og børn vurderer hinanden på kryds og tværs, og at de prøver at indrette sig efter, hvad de tror, andre forventer af dem, og hvordan de tror, at andre vurderer dem (Andersen, 2017b, s. 640). Forældre og børn tager også dagligt del i at skabe formative fællesskaber, værdier og handlemåder. I de fællesskaber er der sociale forskelle, som er virksomme for de former for tilhør, som voksne og børn forhandler om. At der er sociale forskelle på spil i familiers og børns første møde med skole og SFO, ses også i en rundkreds af forældre, der er stimlet sammen, og hvor der foregår udvekslinger om feriedestinationer som beskrevet nedenfor:

Moren til Yvonne smiler og ser på sin mand: "Vi skal også have varmet op i forhold til, at børnene kan passes ude. Fordi vi skal til Mallorca til bryllup. Det kræver, de to kan sove ude uden os." Faren til Ulla fortæller, de også skal til Mallorca. Et tredje forældrepar siger, mens de laver en håndbevægelse mellem sig selv og moren: "Kan vi

switche – hvornår skal I det? Vi kan tage med, så kan vi være barnepi-ger.” Der bliver grint. Moren til Yvonne fortsætter med at sige: ”Det er et STORT Airbnb-hus med POOL.” Faren til Ulla siger: ”Det er også noget af en oplevelse at tage helt til Spanien for et bryllup?”. Moren trækker på skuldrene, smiler: ”Ja, det er også lidt fjollet. Men bruden, hun er sådan en prinsesse – hun vil så gerne have det i udlandet.”

Maria Ørskov Aksenvoll (2018) har i sin sociologiske forskning inden for skoleområdet belyst, hvordan det sociale liv i skolen kan anses som symbolsk. Det er det, som hun kalder for trivselarbejdet, og at forældre involveres i stadig mere omfattende grad i det. Dette består af socialt og venskabeligt samvær og aktiviteter i institutionelle rammer, og hvor idealet er, at det kan styrke fællesskabet imellem børnenes forældre. At styrke forældrefællesskabet ses som at være til gavn for børnene. Hun problematiserer, hvordan det sociale liv forbundet med trivselarbejdet bliver set som en form for ”light” involvering, men at det er et større og krævende arbejde for de involverede forældre. Det omfatter at valorisere og tilgodese nogle forældre, da det giver dem bedre muligheder for at tage del i det, der inviteres til, mens det sætter begrænsninger for andre. Det, der valoriseres mellem forældre i pausen, er ikke direkte, hvordan forældrene involverer sig i selve opstarten i SFO og skole. Men det er alligevel valoriseringer, der virker ind i den, som det ses i det følgende:

Faren til Rud tager nu ordet: ”Der er noget ANDET i det, når man giftes i udlandet. Nu var jeg til et bryllup selv. I Thailand.” Moren til Yvonne, der har fortalt om Mallorca, hæver kortvarigt øjenbrynene svagt og nikker samtidig. Faren smiler stort og fortsætter: ”Det var med parader, dans og et grisehoved, to, der gik rundt og fægtede med haner, fejede jorden og gøglede.” Alle de andre forældre har nu opmærksomheden rettet mod ham. Han nikker og fortsætter: ”Ja, der var en masse traditioner.” Faren til Ulla griner. Ruds far fortsætter: ”Det var da fedt, en tur uden lige. De var virkelig nogle, der arbejdede hårdt, kunne man godt se. Bare når man gav hånd til dem, ikke? Deres hænder var HÅRD læder.” Moren til Yvonne nikker og siger: ”Johh.” Et par forældre udveksler blikke. Alles blikke er nu rettet mod ham. Moren siger med lange mellemrum mellem ordene: ”Så – var – der – en anledning?” Faren til Rud ser rundt mellem dem og spørger: ”An-led-ning?” Nu taler han langsommere: ”Jahh, jeg havde en kammerat, hvis far skulle holde bryllup, så blev vi inviteret med, det var meget sjovt.” Der er kortvarigt helt stille. Ullas far spørger nu: ”Så det

var thailandsk, mellem to thailændere el-ler?". Hun trækker på "eller" i udtalen. Faren til Rud ser rundt på dem og siger nu med lavere stemmeføring: "Det var en thailænder, og johh, faren, han havde, jo, han var vist dansker." Mødrene er stille nu. Ullas far nikker svagt og siger: "Okay." Faren til Rud indskyder: "Han er SELV englænder." Yvones mor nikker nu og smiler svagt: "Nåhh, ja." Ruds far nikker – hans blik bevæger sig mere flakkende rundt mellem dem, mens han siger: "Så han har en butik, hvor han så sender tøj, som man køber i Thailand, så han boede nærmest dernede efterhånden og havde så fået en thailandsk kone." De andre nikker.

Det er ikke kun for børnene, at der er forhandlinger om tilhør i spil. Det sker også forældrene imellem, når de håndterer socialt samvær og relationer med de andre forældre. Her er forældres sociale vurderinger og symbolske grænsedragninger indbyrdes på spil for, hvordan og i hvilket omfang de enkelte forældre involverer sig – ikke kun i barnets skoleliv på gode og mindre gode måder – men også bredere set. På den sociale arena i børns institutionsliv er der nogle handlinger blandt forældre, som nyder større værdi og anseelse end andre, og som er nært knyttet til moralske vurderinger. Det er sociale rum, der giver ulige chancer for deltagelse og de sociale belønninger, der ellers kan være forbundet dermed. Når forældres og børns tilhør til skolen og SFO forsøges fremmet, som det ses i empiriuddraget, er det en del af institutionernes sociale liv. Der er sociale positioneringer og symbolske hierarkier mellem forældre, som har indflydelse på, hvordan forældrene forstår hinanden, børnene og deres måder at involvere sig på. Forældre har et blik for andre forældres kategorisering af dem selv. Det er alt sammen processer, som indbyrdes mellem forældrene virker ind i, hvad der bliver set som at være "gode" og "mindre gode" forældre. Og det er ikke altid processer, der er synlige eller tilgængelige for ledere og pædagoger.

Når forældre engagerer og involverer sig, sker det i en social sammenhæng, hvor det ud over at skabe tilhør og samhørighed også kan skabe symbolske grænsedragninger og valoriseringer mellem forældre (og deres børn). Her er det to bryllupper, valg af feriemål og især formålet med dem, som forældrene tilskriver forskellige former for symbolsk værdi og anerkendelse eller det modsatte. Det er noget, som foregår (u)bemærket i forhold til børnenes opstart – det bemærkes af de forældre, der er involveret i samtalen, men ikke nødvendigvis af andre. Der er komplekse sociale processer og grænsedragninger mellem forældrene, der udspilles rundt om samtaleemnet om de to bryllupper og rejsemålene for dem. Derudover har moren og faren, der hver især fortæller om rejsedestinationerne og

de to bryllupsbegivenheder, også egne blikke på den brud, brudgom og/eller lokalbefolkning i de lande, som de rejser ud til. Dette viser, at kategorier "den anden" og kategoriseringer heraf er en del af sociale interaktioner og måder at forsøge at skabe orden i at forstå den verden, som aktører deltager i. Det er processer blandt forældrene, som handler om at være inden for og uden for i forskellige sociale sfærer, og hvor forældrene løbende forhandler de processer.

Fællesskaber – sommerfesten i SFO

De sociale arrangementer i SFO'en ses som noget, der skaber fællesskaber, og som kan forebygge, at fx mistrovisel opstår eller "vokser sig stort". Ud over den daglige dialog i SFO'en med få pædagoger og medhjælpere ses de sociale arrangementer såsom høstfest, julearrangement, fællesspisning og sommerfest som steder, hvor "pædagogerne møder familierne på en anden måde" (lokalt dokument). Det ses som noget, der er med til blandt familierne at skabe ejerskab over for SFO'en som *sted* og som noget, der styrker samarbejdet med forældrene. Familierne i SFO'en inviteres til sociale arrangementer. Samtidig er forældrene typisk adskilt fra børnenes hverdag i selve institutionerne. Af familiemedlemmer er det især forældrene, der forventes at involvere sig i SFO'ens og skolens sociale arrangementer som en måde at pleje børnenes relationer til dens sfære og som noget, der forventes at styrke børnenes plads i fællesskaber. Det ses, når SFO-lederen henvender sig til forældrene med en direkte opfordring om at deltage i en sommerfest:

SFO-lederen fortæller om: "En fællesspisning. Det er en rigtig god ide at deltage." Han slår armene ud og siger: "Hver forældre har en ret med – salater, pizzaer, eller hvad man har lyst til – sidst i maj. Det er en god måde, at vi får set hinanden i øjnene. Og børnene kan også vise alle, hvem mor og far er, eller hvem man nu har med – så det er en rigtig god tradition." Han ser rundt fra forældre til forældre i salen og siger: "At man bakker op omkring det. Fordi det er vigtigt for mig at sige, at forældresamarbejdet hernede er vigtigt. Det er alfa og omega, at det spiller. Fordi hvis det ikke spiller, og vi kører skævt af hinanden, så kan vi bruge voldsomt meget tid på det, og det har vi sådan set ikke lyst til." Han bevæger armene frem og tilbage mellem forældrene i salen og sig selv, mens han siger: "Vi vil hellere have den her tætte dialog – hvis I tænker, der er noget, der er svært, eller det er superduper, eller det er svært, eller 'har I tænkt på gøre det på en lidt anden måde?'" Han ryster på hovedet og siger: "'Nej, det har vi ikke, men det var da en god ide, du kom med – det laver vi om.' Så husk at

KOMME og sige som forældre, hvis der er noget, som I tænker, 'det er da helt til hest, det, de laver'. Eller jeres barn kommer hjem med et eller andet. Så kommer I med det til os."

Der er fra SFO-lederen opfordringer til forældre om at involvere sig i sommerfesten – såsom "det er en god ide", og moralske imperativer, som ses i udtryk som "det er en rigtig god tradition", "at bakke op" og "husk at komme". Der er en valorisering af, at forældre involverer sig i det sociale liv, der er forbundet med sommerfesten, og dermed også en værdisættelse af bestemte involveringsformer. Her balanceres i pædagogisk arbejde mellem at forsøge at skabe tilhør for forskellige forældre og børn, og at det for SFO'en er vigtigt, at de tilhør skabes for at kunne opretholde institutionens egne virkemåder og praksisser. SFO'en har over 100 børn og 10 personaler. Opfordringer til at finde hinanden i de rammer ses også, når deltagelse og involvering i sommerfesten sættes lig et godt samarbejde mellem institution og hjem. Det sker med udtryk som "det er en god måde at få set hinanden i øjnene", og om selve samarbejdet, "det er alfa og omega, at det spiller". Til sommerfesten ses det, hvordan mange forskellige forhold spiller ind i de møder med hinanden:

Der er sommerfest i SFO'en, hvor børn, forældre, bedsteforældre og venner af familierne deltager. Det er et stort arrangement, som foregår udenfor. Der kan købes kaffe, is og mad fra forskellige boder, som pædagoger og medhjælperne står i, hvor overskuddet går til at kunne gøre noget "ekstra" i SFO'en med børnene. Ved bålhytten laves pandekager af børn og pædagoger. Der er boder med forskellige former for mad. Børn, forældre og bedsteforældre slår sig ned ved borde rundt om på arealet og spiser mad, pandekager og is. Der er mange aktiviteter og mange lyde. Det er forskelligt, hvor mange voksne fra familie og netværk hvert barn har med. Der er også børn uden familie. Pædagogen Selma fortæller, at hun lige fik sat prisen for en pandekage ned fra fem kroner til to kroner pr. stk. Hun siger: "Vi har mange familier, hvor det godt kan løbe op i mange penge for sådan en dag." En far har inden fortalt, at han må sige nej til noget af det, som hans børn gerne vil have til festen, fordi det bliver for dyrt²⁵.

Når ledere og pædagoger arbejder med familier i pædagogiske praksisser, der tilrettelægges ud fra fællesskabsprincipper, er der samtidig ofte kulturelle og

²⁵ Feltnote ved Jimmy Krab

sociale forskelle på spil ligesom i det øvrige samfund. De rumlige organiseringer af institutioner – både de faste arkitektoniske og de, der er etableret i en særlig anledning – kan omfatte symbolske grænsedragninger mellem forældrene og børnene, som kan indvirke på, om deltagerne oplever sig tilpas i de rum eller ej (Schmidt, 2017). At høre til handler her om at gøre SFO'en og de nye omgivelser til et velkendt sted. Sommerfesten etablerer en materialitet, der kalder på forældre og børn som noget, hvor de skal være festdeltagerne, og som spiller ind i: Hvor hører jeg til? Det er som ved andre sociale rum og situationer således, at voksne og børn altid er socialt positioneret – dvs. de står i forhold til andre i en given kontekst. SFO'en er som et kropsligt erfaret og sanset sted, der indvirker på oplevelserne af tilhør blandt deltagerne til sommerfesten. Selvom det ikke er SFO'ens hensigt, bliver der ved en sommerfest med boder tilskrevet symbolsk værdi til bestemte former for forældredeltagelse og -involvering, som også kan blive en del af symbolske grænsedragninger mellem forældrene. Med den "rigtige" baggrund kan familier og børn føle sig som den "rigtige slags person på det rette sted". Dette kan omfatte en række sociale processer og spørgsmål for forældre og børn. "Hører jeg til her?" "Hvad tænker de andre forældre om mig?" eller "Hvem vil være min ven i min SFO og hjælpe mig med, at jeg hører til her, trods alt?" Dette omfatter kropsligt erhvervet viden om forskellige steders og personers betydning for, hvad der er socialt tilgængeligt, hvor og hvornår.

Både forældre og børn forventes at identificere sig med SFO'en som noget, de naturligt er forbundet til, som noget, de passer ind i, og som noget, de tilpasser sig og selv omformer. Ane Refshauge Høyrup har i sin ph.d.-afhandling (2018) om tillidsarbejde og magt blandt pædagoger og forældre inden for vuggestueområdet belyst, hvordan involveringsformer og idealer om, hvad der er for "meget" eller "for lidt" involvering fra forældre, kan være med til at etablere kategorier. Det er både forældre og pædagoger, der tilskriver egenskaber til de kategorier såsom om, hvad der ses som (u)ordentlige eller (u)passende måder at være "pædagog", "forælder" og "barn" på (ibid., 2018, s. 53). Hvis man som forælder ikke opfylder forventningerne om, hvad der er passende adfærd, kan man komme til at "træde uden for karakter". For at opleve at høre til er der brug for, at forældre og børn oplever, at det er steder, samværsformer og fællesskaber, der værdsætter deres deltagelsesformer og involveringer. Her kan forældre og børn stå over for udfordringer med at opleve deres SFO og skole som et sted og et fællesskab, som de ikke (helt) kan leve op til eller identificere sig med, og samtidig forventes de at lære om og af andre (bestemte) grupper af forældre.

Fællesskaber og skolevægning – alternativer i SFO'en

Forældre forventes at engagere og involvere sig i sociale arrangementer, der har til formål at fremme god trivsel og udligne social ulighed. Lederen og pædagoger ser starten i SFO og skole som en vigtig indgang til at etablere fællesskaber og mindske senere trivselsudfordringer. De sociale arrangementer indgår i et sådant forebyggende sigte. I kommunen er til skoler og SFO tilknyttet en forebyggelseskonsulent, som i et interview siger, at fællesskaber er vigtige at få etableret for familier og børn. Herom uddyber han:

”Tag nu fx skolevægning – som kan handle om 1 milliard ting, fordi ofte ved barnet ikke selv hvorfor, det ikke kommer i skole, især de mindste børn. Og det vil sige, at barnet har svært ved at udtrykke og sige omkring, hvorfor det ikke kommer. Og vi andre hopper egentlig bare rundt om den varme grød og gætter. Og vi har nogle teser om: ’Kan det være klassen? Kan det være vejen derhen? Kan det være en oplevelse, barnet har haft, et eller andet bum-bum?’ Vi har lige nu i et forløb, der har været et barn, som havde sine forældre med i skole, for ellers kunne hun ikke være i skole. Og det skulle der selvfølgelig arbejdes med. Så det er også bare et eksempel på, hvor slemt det kan blive, sådan noget skolevægning.”

Forebyggelseskonsulenten ser skolevægning som en kompleks problemstilling med et utal af mulige årsager, og at det kan være vanskeligt for de voksne at sætte sig i barnets sted. At have forældre med i skolen som barn ses som en afvigende handling – det er afspejlet i udtrykket ”det skulle der selvfølgelig arbejdes på”. Skolen forstås som et sted, hvor det er vigtigt, at børnene oplever at høre til – især også uden deres forældre.

Leder af SFO fortæller: ”Vi har jo et fokus på trivsel og fraværspolitik, og vi er med den blevet mere opmærksomme på at være tidligt ude, og vi har en række forebyggende steps: opringning til forældre om ’hvad kan vi gøre?’ To-tre uger med det vi beslutter at prøve. Hvis det ikke virker, så kobler vi forebyggende rådgiver på og involverer familieafdelingen. Rådgiveren er skridtet inden sagsbehandler. Altså man kan sige, fordi fraværende elever er jo også et tegn. Eller børn i SFO'en. Så vi er jo opmærksomme, hvis ’det ved gud er lang tiden siden, at vi har set hende eller set ham’. Og jeg tænker, i SFO'en kommer det vel som en ’gud, det er da lang tid’, hvor i skolen ser man det jo, når man tjekker ind om morgenen. Der laver man mange

tiltag. Det er jo noget med at være nysgerrig på, hvad er det, som man ikke kan komme hen til. Er det sammenholdet i klassen? Som regel er det fællesskabet, som vi bliver nysgerrige på i forhold til, hvad er det for et fællesskab, hun er i. Trivslen har vi meget opmærksomhed på, fordi det tit hænger sammen. Når de så ikke kommer i skole, så har det rigtig tit noget med trivsel at gøre.”

Skolevægring knytter sig historisk og nutidigt set til forskellige forståelser af mistrivsel og dens årsager. Frederikke Skaaning Knage har i sin ph.d.-afhandling (2023) ud fra en poststrukturalistisk og ny materialistisk ramme belyst, at der ved langtvarigt skolefravær er brug for et større fokus på børnenes meningsskabelsesprocesser og et fokus på de kontekster og processer, som de former for meningsskabelse finder sted inden for (ibid., 2023). Som Knage pointerer i et interview i mediet ”Socialt Indblik”, har der været talt om fravær som fx skoletræthed og senere skolemæthed, til det skifter til mistrivsel og fokus på mobning og derpå diagnoser som årsager til ikke at gå i skole (Holm, 16/3/2023). I de skiftende fokus på mistrivsel og dens årsager er der i dag et fokus på fællesskaber. Børnene forventes at deltage i skolelivet – og der kan være en tendens til et stærkt og entydigt fokus på, at deres kroppe er til stede der.

I et samarbejde mellem skole og SFO forsøger ledere, pædagoger og lærere at se på tværs af børnenes liv. I tiltag i forhold til skolevægring, som forebyggende til det eller når der vurderes at være brug for mere tæt voksenkontakt, arbejder de i og på tværs af både fritid, skole, familie, levevilkår og normer. De arbejder med, at skolen, for børn, som finder, at skolen er svær at komme i, ikke er det første sted, barnet skal starte med at komme tilbage til. Der bliver i stedet arbejdet med SFO’en som et af de steder, der bliver forsøgt brugt som en indgang til at (gen)starte skolelivet. Edison opholder sig således sammen med en pædagog om formiddagen, som det ses nedenfor:

SFO’en er stille – der er ikke et vivar af barnestemmer og lyde, som der er senere på dagen. I fællesrummet sidder en pædagog og Edison. Foran dem på bordet ligger opgaver, de ser på dem sammen. Edison har en blyant i hånden. Han sidder skiftevis ved bordet og løser opgaver med pædagogen ved sin side. Indimellem rejser han sig og bevæger sig rundt – mellem bordet og ting og sager i fællesrummet. Frem og tilbage. Pædagogen skifter mellem at sidde ned og rejse sig op. De taler sammen om, hvad han godt kan lide af sportsgrene og går så tilbage til skoleopgaven.

Det, som skolen og SFO'en samarbejder om, er en opmærksomhed på, hvordan deres skole-fritidsliv som forskellige kontekster tilbyder børnene variationer af positioner, som gøres mere eller mindre tilgængelige, og på hvilke måder børn forhandler dem. Skolevægring, udfordringer i skolekonteksten eller med de skoleopgaver, der forventes løst, bliver der gået til som en flertydig størrelse – som noget, der er et sammensat fænomen, og som ikke nødvendigvis alene løses ved at insistere på at have barnet i skolen som det første efter en periode med fravær, eller hvis barnet har det svært i selve skolerammerne. Der bliver arbejdet med udfordringer i skolekonteksten som noget, der kan arbejdes med ved at ændre rammer for fællesskaber og situationer, som barnet er i. Samtidig ses det stadig delvis som en individuel udfordring.

Ressourceteammøde

I forskning inden for skoleområdet er der peget på, at i spørgsmål om inklusion er børns subjektive oplevelse af, om de hører til, et vigtigt perspektiv, og at uddannelse ikke kun kan reduceres til et spørgsmål om faglige resultater (Engsig, 2019). Dynamikker i fællesskaber og grupper, hvor der er inklusions- og eksklusionsprocesser på spil, er noget, som de fleste stifter bekendtskab med tidligt i deres liv – fx i deres familie, i mødet med andre børn og i relationer med omverdenen. De relationer og processer er indlejret i politiske og økonomiske strukturer og er dermed institutionaliseret – det vil sige, de forekommer også i skoler, fritidsinstitutioner og daginstitutioner. For nogle familier og børn kan det også omfatte marginalisering og diskrimination, og at sociale kategorier som fx alder og køn bliver gjort virksomme i de processer.

I et ressourcemøde på skolen deltager bl.a. en skoleleder, en pædagog, en lærer og en PPR-psykolog på ledelsens kontor. De drøfter fællesskaber, børnenes indbyrdes relationer og enkelte børn, og det er sammenvævet med vurderinger af børnenes faglige "niveauer". I det følgende empiriuddrag fra mødet mellem professionelle fra både PPR, en skole og en fritidsinstitution ses, hvordan de institutionelle rationaler bliver genforhandlet med bl.a. netop alder som omdrejningspunkt. Når det kommer til børns tilhørsforhold, kan alder komme til at spille en betydningsfuld rolle i institutioner. I dansk kontekst er skoler og daginstitutioner ofte i en vis udstrækning alderssegregeret. Både af voksne (og af børn) bliver alderen bragt i spil som en positioneringsmarkør for, hvor børn hører til, hvornår og sammen med hvem. Det ses udfoldet på mødet, hvor det (gen)forhandles, hvor Gustav kan høre til:

Skolelederen: "Gustav? Det ved jeg ikke, hvem der lige har noget at sige der?" PPR-psykologen siger: "Jeg har haft møde med hans forælder. Det går ham meget godt, faktisk. Det sociale liv i klassen er også bedre. Han trives egentlig meget godt. En af de ting, som jeg vil foreslå – grunden til, at jeg bragte det op allerede nu, fordi vi har nogle forskellige ting på programmet i forhold til den klasses sociale trivsel, det har været slemt at gå der før, det arbejder vi med ... Men så er der Gustav. Han er fagligt sådan meget nysgerrig, så grunden til, at jeg bringer ham op nu, det er, om han muligvis kan få naturvidenskabelige fag med mellemskolen?" Læreren og pædagogen nikker frem for sig. Læreren siger: "Det kan han da godt." De andre ser på skolelederen, der nikker og siger: "Det har vi faktisk snakket om." Der er udveksling om, at det er forsøgt før, "han slår sig jo også på det, fordi at så driller de ham og sådan". PPR-psykologen nikker frem for sig og siger: "Sådan har det været. Det er jeg klar over." Hun trækker vejret ind og fortsætter: "Den historie er blevet fortalt. Spørgsmålet er, om det er sådan stadigvæk?" Pædagogen ser frem for sig og nikker, mens han siger: "Han er blevet ældre nu jo." Skolelederen: "Der er sket meget." Læreren tager ordet: "Det skal vi da bare prøve?" Skolelederen nikker og siger: "Det synes jeg, vi skal prøve."

At være barn, der tilhører en bestemt skoleklasse og klassetrin, er ikke kun en social kategori. Det er kategorier, der giver indikationer på sociale positioner, som knytter sig til magtforhold og institutionelle idealer for opdelinger af børn. Det ses fx, når der i uddannelsessystemet tales om "højere" eller "lavere" klassetrin for børn. De former for forhold er ofte ikke de samme på historisk skiftende tidspunkter, og de kan også være både flydende og omstridte. Dog har inddelingen af børn i klassetrin været en ret stabil – eller, om man vil, træg – organisering af skolen. Når et barn forventes at tilhøre et bestemt skoletrin (indskoling/mellemskole eller udskoling), har det normer, kategorier og forventninger knyttet til sig, som gør nogle positioner mere tilgængelige end andre for barnet. Det sker i forhold til Gustav, hvor det ses, hvordan han både socialt og fagligt ikke er "placerbar" ud fra skolens egne organiseringer. Det ses også, hvordan de grænser, der ellers institutionelt trækkes mellem, hvem der hører inden for og uden for bestemte klassetrin, fællesskaber og rammesætninger, bliver udfordret og genforhandlet. Når det kommer til børns tilhørsforhold, kan alder komme til at spille en betydningsfuld rolle i institutioner. I dansk kontekst er skoler og daginstitutioner ofte i en vis udstrækning alderssegregeret. Både af voksne (og af børn) bliver alderen bragt i spil som en positioneringsmarkør for, hvor børn hører til, hvornår og sammen med hvem.

PPR-psykologen siger: "Altså forældrene er ret fornuftige." Lederen: "De er superfornuftige." PPR-psykologen nikker frem for sig: "De er ikke optaget af sådan, at han skal IQ-testes, de er optagede af, at han bliver her, og at han trives, og han bliver lidt bedre fagligt udfordret. De er helt straight, synes jeg." Pædagogen: "Jeg har også snakket med hans mor mange gange. Og hun er jo skidegod. Og det er fuldstændig rigtigt." Læreren siger: "Og de har en sund tilgang til det at have et ret intelligent barn." Pædagogen indskyder: "Og han har venner – ja, han har sine særheder, men hans særheder er jo ikke mere end, at de sagtens kan rummes her hos os." Læreren smiler og tilføjer: "Så jeg tænker da, at både i sådan i naturvidenskabelige fag, der kunne man jo godt give ham nogle timer i andre klasser, det kunne man sagtens." PPR-psykologen: "Ja, det kunne være en lille åbning for det der med, at han jo sulter lidt med det faglige." Skolelederen: "Så hvilket klassestrin er vi på?" PPR-psykologen ser på læreren: "Det er din vurdering. Vi skal bare ret meget op i fagligt niveau." Flere siger "JA" samtidig. Her aftaler de, at PPR går videre til forældrene, til en lærer. Herom siger de på skift: "Som kan kigge på ham og få ham til at, altså han kan få ham til at vokse to meter. Han er meget hurtig – Gustav skal simpelthen masseres helt vildt." Skolelederen ser rundt: "Forældrene skal vel også have besked." PPR-psykologen nikker: "Det har jeg lovet." Skolelederen: "Ja ja, men det kunne du gøre?" PPR-psykologen nikker: "Så tager jeg mig af det." Pædagogen siger: "Nu gør vi noget."

Gustav tilhører kategorien skolebarn, men hans konkrete sociale positionering bliver konstrueret gennem en række sociale kategorier: "ret intelligent", "blevet ældre", "særheder", "nysgerrig", "klassen", "slå sig", "blive drillet", "fornuftige forældre", "sulter med det faglige" og "rykke ret meget op i niveau". De forhandlinger blandt de professionelle, som der foregår, forsøger at arbejde sig ind på, hvilken plads han kan have i skolen. Og de kategorier, der bringes i spil, bliver konstituerende for, hvordan de (gen) forhandler, hvad en god skole er for Gustav. Der er også kategorier for "det faglige" og "det sociale", der er indbyrdes konkurrerende for, hvordan de inden for de vante opdelinger kan gribe en organisering an rundt om Gustavs skoledag og skema. Det er opdelinger, som ressource teamet forsøger at udfordre ved at lade ham "passere" de vante institutionelle skillelinjer, der ellers er mellem klassestrin og alder. Selvom de forskellige kategorier har deres egne rationaler, kan de ikke reduceres til hinanden. Der er ikke en separat konkret betyd-

ning, snarere udgør de til sammen en genforhandling og etablering af nye kategorier og opdelinger. Heriblandt hvilken lærer og klasse i udkolingen han skal tilknyttes.

Hvordan der skabes tilhør for børn, er ikke en fast ting, men bevæges og forandres over tid. Pædagogisk arbejde i forhold til tilhørsforhold for Gustav handler her ikke kun om sociale positioner og konstruktioner af sociale kategorier inden for fællesskaber, men også om måderne, disse er værdsat, opdelt og bedømt på. Tæt forbundet hermed er konkrete normer om, hvor og hvordan kategoriske grænser drages. De grænser, der ellers er rundt om alder, og som ellers ikke er gennemtrængelige, bliver genforhandlet. Konstruktioner af sociale positioner og kategorier kan i samfund og dets institutioner påtvinges voksne såvel som børn og kan få betydning for, hvor de ses som hørende til. I det pædagogiske arbejde på ressourcemødet søger de professionelle at forhandle, at Gustav ikke skal have et enkelt tilhør – men flere tilhørsforhold. Fremfor at høre til i én klasse og et klassetrin bliver der gået på tværs af dem. Gustavs orienteringer, og de klasser og klassetrin, som han tænkes i relation til, kan ses som et forsøg på at åbne og opdage et handlefelt. Her er der flere konkurrerende sociale kategorier i spil. De institutionelle ordninger er en del af sproget og handlinger såsom som fx "det faglige" og "det sociale". Der bruges samtidig andre forskellige kategorier om Gustav, som ikke nødvendigvis er en del af institutioner og fagsproget. Når de udtryk ses skriftliggjort i empiriuddraget, kan det tage sig kategoriserende ud. Omvendt er en anden mulig tolkning også, at det er udtryk for, at de forsøger at holde forskellige fortolkninger åbne og ikke ser ham som en del af en bestemt kategori eller type (se også Nilsen, 2017).

Perspektivering for skole-fritid

Samfundsformer og de pædagogiske institutioner er i store dele af verden i dag ofte karakteriseret af diversitet i familie- og børnegrupper. Relationer mellem familier og institutioner – også betegnet forældresamarbejdet – er blevet en kulturel selvfølgelighed. Der er kommet mere pædagogisk og tværvideenskabelig forskning om, hvad der sker i relationer mellem daginstitution, skole-fritid og hjem og i de daglige samspil mellem pædagoger og forældre (se fx Juhl, Westerling & Dannesboe, 2023; Munck & Marschall, 2023b; Bach et al., 2020; Dannesboe et al., 2014)²⁶. I policy og praksis er der samtidig kommet mere fokus på forældrefællesskaber.

²⁶ Der er også 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; Larsen, Bang-Olsen & Berliner, 2011). Selv i kortlægning af evidens-orienterede 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 udbrædes, men at det er nødvendigt med flere forskellige indsatser (Jensen, Petersen & Wind, 2015, s. 70).

Når arbejdet med familier er så mangfoldigt, er der et politisk behov for, at de indgår i arbejdet med at skabe inkluderende fællesskaber. På trods af dette er der ikke særlig meget viden om, hvordan relationer *mellem* forældre dannes, og hvad de består af. Der kan ikke sættes et automatisk lighedstegn mellem, at et pædagogisk og politisk fokus på forældrefællesskaber automatisk skaber bedre børnefællesskaber, dertil er de sociale processer for mangetydige. Hvis – og når – der arbejdes med forældrefællesskaber, er der brug for at have et øje for, hvor mange forskellige magtdynamikker og sociale forskelle det omfatter.

Forskningsmæssigt er det således mindre belyst, hvad der udspiller sig *mellem* forældre, der har deres børn i de samme pædagogiske daginstitutioner, skoleklasser og fritidsinstitutioner og deres børnegrupper (se fx Jørgensen, 2019, 2016). Der er en tiltro og tillid til forældrefællesskaber, samtidig med at det er ganske underbelyst, hvordan forældre, hvis børn deler institutioner, egentlig skaber fællesskaber indbyrdes. Der er i nordisk kontekst enkelte bidrag, der belyser, hvad der kendetegner fællesskaber, som bidrager til opbakning forældre imellem, og hvordan de bliver til, eller hvad der er på spil, når det ikke sker (fx Egilsson, Einarsdóttir & Dockett, 2021). De sociale processer og forhandlinger, der udspiller sig mellem forældre som led i børns institutions- og hverdagsliv, kan have betydning for, om og på hvilke måder de oplever, at deres børn og de selv hører til eller ikke hører til.

Der kan i forhold til pædagogisk arbejde med familier groft optegnet sondres mellem, om de sociale tilhørs- og mødesteder, der forsøges skabt for forældre og børn, har bonding og/eller bridging som omdrejningspunkt (Egilsson, Einarsdóttir & Dockett, 2021, s. 33-34). Denne sondring stammer fra begrebet social kapital, som Putnam forstår som de sammenhænge, en gruppe indgår i (Putnam, 2000). På dansk kan bonding oversættes til "at binde sammen" og bridging som "at slå bro". I sociale processer, der knytter sig til at skabe mødesteder for forældre, kan hensigten omfatte både bonding og bridging på én gang, ligesom de praksisser, der udfolder sig, kan det (Claridge, 2018). At bruge de to begreber kan have den fare, at de forstås som kapitalformer, den enkelte besidder, eller at det er op til den enkelte at kunne. Omvendt kan sondringen nuancere, hvordan der i pædagogisk arbejde med at skabe tilhør og mødesteder for familier og børn kan være forskellige hensigter i selve arbejdet. Det kan ses som bridging, hvis der fx til en sommerfest eller et forældremøde bliver arbejdet med at forsøge at skabe en institution, der kan fungere som et mødested mellem forskellige grupper af forældre på tværs af sociale forskelle og andre skillelinjer. Dette kan også foregå i den daglige praksis. Det kan ses som forsøg på bonding, hvis en bestemt gruppe forsøger at skabe et sted, hvor de kan møde andre forældre, der er i samme eller lignende situation som dem selv. Det sidste er der et eksempel på i de næste afsnit

om daginstitutioner. Men først startes der i daginstitutionen som i SFO'en ved et forældrearrangement for alle forældre.

Kollektivt forældremøde i daginstitutionen

Inden for den tværdisciplinære barndom og børneforskning er en klassisk son-dring, om der ses på barnet som being eller becoming (fx James & James, 2004; Qvortrup, 1994). I forhold til børns trivsel er det begrebsligt videreudviklet til, at der skelnes mellem child well-being (vel-være) og child well-becoming (vel-færd) (fx Ottosen, 2010). Forskellen her er, hvorvidt der politisk, økonomisk såvel som pædagogisk er fokus på vel-færd, dvs. hvad der sker med børn på langt sigt i et samfund, eller om fokus er på vel-være, dvs. hvordan børn har det her og nu. Ofte vil der være fokus på begge dele.

Et kollektivt forældremøde, som bliver holdt i en integreret daginstitution, kan forstås set igennem begreberne om både vel-være og vel-færd, som kommer til udtryk i forhold til forskellige kategorier af børn. På forældremødet i daginstitutionen bliver der bragt flere forskellige kategorier af børn i spil. Daginstitutionen bliver først talt frem som en institution for store og små børn og dem, der er midt imellem. Det ses, da forældrene bydes velkommen nedenfor:

Lederen byder sammen med souschefen velkommen til forældremøde. Forældrene sidder fordelt rundt ved et bord, et par stykker hilser på hinanden. Lederen indleder: "Vores to pædagoger vil give et oplæg om, 'hvordan vi pædagogisk arbejder med bevægelse og leg her i vuggestuen og børnehaven.' det glæder vi os til. Der vil også komme nyheder fra os, og så har vi et forældrebestyrelsesvalg. Vi vil også få en pause, og der er kaffe og kage." Da kagen omtales, joker et par af forældrene med høje tonationer, at "kagen ser flot ud", og "hvornår får vi et stykke?" Der bliver grint. Lederen og souschefen fortæller, hvordan de bruger hele huset. De fortæller på skift: "Vi er i gang med at udvikle at bruge rummene optimalt. Bare det, at der er flere børn, som er på fællesareal, inde og ude, i aktivitetsrum og på gangen og leger en leg og er fordybet der, så er der mere ro inde på stuen. Børnene ved stadig godt, hvor de hører til, samtidig med at de bliver trygge ved hele huset. De bliver fortrolige med andre voksne og børn. Vi lægger stadig dagen til rette på måder, der tager højde for, om man som barn er stor, lille eller midt imellem."

Tilhørsforholdet for børnene til institutionen såvel som deres stue ses som centralt. I det pædagogiske arbejde med organisering af byggeri for børnenes hverdag og på stuerne bliver der samtidig lagt vægt på at skabe tilhør for børnene ved, at der er rum, som de kan omskabe til deres egne steder. I løbet af forældremødet introducerer lederen til, at daginstitutionen kan komme til at omfatte en ny kategori af børn, som omtales således:

Lederen fortæller på forældremødet om nyheder i korte overskrifter. Han siger: "Blandt nyheder er, at der i kommunen er kommet noget, der hedder ressourcepladser i forskellige af vores daginstitutioner, hvor der i hver institution er fire pladser til børn, der har nogle udfordringer. Det er børn, hvor de ikke behøver en speciel institution. Det vil sige, at man kan godt arbejde med dem i en daginstitution inden for det almene område. Da vi har så gode kvalitetsmålinger, så forpligter det også. Kommunen har sagt, at de vurderer, at vi kan være en af de institutioner, da vi har den faglighed, der skal være til det for at kunne det. Vi har allerede den indsats, I kender, for tidligt samarbejde med mødre, der får børn tidligt, så vi har gode forudsætninger for at kunne løse det tilfredsstillende. Hvis B & U-udvalget vedtager det, så kommer det op på et bestyrelsesmøde." Lederen og pædagogerne går i gang med at fortælle om andre nyheder.

Lederen informerer og taler her en kommunal velfærdsdimension frem, som handler om daginstitutionsområdet og fordelingen af pladser på det almene område og det social-specialpædagogiske område. Hertil knytter sig politiske idealer om, at der er flere børn, der skal være en del af almenområdet, og færre børn, der skal segregeres i specialinstitutioner. Da Lederen taler videre om andre nyheder efter at have nævnt pladserne til børnene, ser en mor rundt på de andre forældre og tilbage på lederen. Derpå udspiller sig følgende:

Moren ser på lederen og rækker hånden op. Hun siger: "Jeg ved godt, det ikke har noget med det, du taler om nu. Men hvis vi spoler tilbage – hvis der skal være fire børn med udfordringer HEER – medfølger der så noget personale? Nogle ressourcer eller hvordan? Hvad med VO-RES børn, der allerede er her?" Hun har øjenbrynene hævet, mens hun siger det sidste. Lederen nikker, han retter ryggen, så han står mere i fuld højde og siger: "Der medfølger nogle ressourcer, så institutionen kan tilrettelægge det på en måde, så det på en god måde støtter op om det arbejde. Og det er vi i gang med. Når det er ende-

ligt besluttet, så går vi i gang med, hvordan vi kan strukturere og udvikle det bedst muligt." Lederen slår armen ud i en bue og siger: "Den pædagogik, vi har lært, den specialpædagogiske viden, vi har – der er den fordel, at det virker på alle børn faktisk. Den måde, vi anskuer børnene, er til gavn for alle børn. Og nogle gange er det også godt med rollemodeller, når man har nogle børn, der har et område, hvor det er svært, og nogle børn, som ikke har det på de områder. Så på den måde kan vi hjælpe de børn til at få en god tilværelse. Altså at arbejde med de ting, der er svære for dem. Det er ikke altid det forsvinder, og de voksne lærer, hvordan de bedst muligt støtter dem og udvikler de børn."

Moren spørger i et trivselsperspektiv her og nu til de børn, der er indskrevet i daginstitutionen. Det er et her og nu-perspektiv på, hvad en ændret kommunal politik vil betyde for daginstitutionen og børnelivet. Det kan ses som, at der spørges mere ud fra vel-være-dimensionen, og at vel-færd-dimensionen forstås set ud fra, om de fire ekstra pladser til børn tager ressourcer fra de øvrige børn. Det er i tæt sammenhæng med daginstitutionen som sted, og hvordan og til hvad stedets ressourcer fordeles mellem børnene, og hvad det i deres dagligdag kan betyde. Til morens rejste spørgsmål uddyber lederen således:

"Man kan sige, vi har altid haft børn, der har haft udfordringer. Det har man i alle institutioner, tror jeg, så har man fundet nogle støttetimer for at kunne understøtte dem bedst mulig. Så som institution har vi stor erfaring med det. Vi har pædagoger, der også synes, det er fagligt spændende at arbejde med den udvikling og de beskrivelser, der skal til. Og så synes jeg også, det er godt at GIVE de børn en så GOD institutionstilværelse som muligt. I stedet for ekskludere dem til noget helt vildt specielt. Der er selvfølgelig nogle, der kommer på specialinstitutioner, så er udfordringerne noget større. Det er fagligt spændende at støtte børnene og tale med forældrene om det, fordi det kan også være svært som forældre at have det barn, fordi man bliver påvirket af, der er noget, som er svært for ens barn. Så det er et VIGTIGT arbejde."

I situationen ovenfor sker markeringer og forhandlinger af grænsedragninger mellem, hvilke børn der hører inden for den almene daginstitution, og hvilke der ikke gør. Sociologen Candace Clark (1990) viser, at der er samhandlingsorden i daglige møder mellem aktører, som spiller ind i deres oplevelser af disse møder, og det kan

anskues som mikropolitisk forhandling om hierarkier og magtforhold. I empiriuddraget ovenfor er aktører nødt til konstant at vurdere de skiftende mikropolitisk balancer, sådan som de oplever dem. Dette indebærer at få indflydelse på forhandlinger om at definere, få adgang til og få tildelt ressourcer. Det bliver til spørgsmål om "støtte", "ikke at ekskludere" og "give en god institutionstilværelse", som kan være vanskelige som forældre ikke at adressere uden samtidig at blive set som ekskluderende.

Der er på mødet for forældrene mange punkter. Blandt andet er der også valg til forældrebestyrelse, og der udspiller sig følgende:

Der er valg til forældrebestyrelse. En forældrebestyrelsesrepræsentant indskyder og siger, mens hun ser ud over de andre forældre: "Det er dejligt at være med, vi føler os hørt. Der er tid til spørgsmål og input." Hun smiler og fortsætter: "Jeg vil bare sige, hvis nogen overvejer at være med. Det er ligesom en restaurant – man ved ikke, hvad der foregår i køkkenet – her i bestyrelsesarbejdet får man indsigt i det bagved. Man får indsigt i, hvorfor foregår det, som det er, hvorfor gør pædagogerne, som de gør. Det er seks møder om året." De joker med, at de til bestyrelsesmødet altid får durum-ruller og sodavand. Møderne ligger fra fem til nitten – altså to timer. "Det plejer vi at udfylde – at bruge." Lederen spørger: "Er der tre interesserede?" Tæller sammen – der er tre. Lederen smiler: "Den sidste, kan det være dig? Nej?" Han peger rundt, mens han siger: "Nogen herovre – er der opbakning til de tre, der har meldt sig?" Alle griner og siger i kor "ja", mens de klapper. Lederen smiler: "Så er I valgt."

Der etableres fortællinger om daginstitutionen i tilknytning til de sociale positioner, som knytter sig til at være bestyrelsesmedlem, og som er forbundet til sociale positioner, lokalitet og identitet. Det bliver til i specifikke, kulturelle praksisser, der kalder på bestemte former for fælles tilhørsforhold til et kollektiv, og som netop ikke kun bliver til i verbale udsagn (Yuval-Davis, 2010, s. 267). I den forstand kan, hvorvidt den enkelte oplever og føler et tilhørsforhold, det ses som noget, der bliver (gen)skabt igennem praksisser. Det sker, når der i forhold til bestyrelsesarbejdet bliver henvist til fælles historier, oplevelser og daginstitutionen som sted, og som via at udføre kollektive praksisser som bestyrelsesmøder skaber et "tilhørsterræn" (se også Fortier, 2000, for yderligere om tilhørsterræn). Det ses, når forælde-

ren opfordrer andre forældre til at stille op til bestyrelsen ved at etablere, at det giver en bestemt adgang. Hermed betones også, at bestyrelsesarbejdet udvider tilhørsforholdets terræn til at komme "bagved" i stedet for (kun) at være "foran".

At forhandle og kæmpe for en plads i fællesskaber – forældre til børn på enkeltintegrerede pladser

Inden for daginstitutionsområdet opstår der relationer og brudflader mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske, som deltagerne i praksis forsøger at (re)orientere sig i (Nilsson & Langager, 2023). Den pædagogiske hverdag i den daginstitution, der omfatter børn på enkeltintegrerede pladser, som der i det følgende belyses, er således også tilrettelagt ud fra specialpædagogisk viden og artefakter (fx piktogrammer, visualisering). Dette sker ud fra et pædagogisk rationale om, at det kommer alle børn til gode, og at børn på enkeltintegrerede pladser ikke skal kunne direkte identificeres – medmindre forældrene selv ønsker det. Dette indrammer også pædagogisk arbejde med forskellighed – og de mulighedsrum, paradokser og dilemmaer, som et sådant arbejde omfatter for ledere, pædagoger og forældre. Enkeltintegrerede pladser er pladser, som kræver visitation.

En leder fra en daginstitution, der har børn på enkeltintegrerede pladser, fortæller nedenfor om, hvad der blev særlig udslagsgivende for, at de dannede et netværk specifikt for de forældre. Lederen fortæller efterfølgende om, hvordan hun oplevede det, da hun var startet i institutionen:

"Man kan sige, det, som det egentlig startede med, da jeg kom til daginstitutionen og åbnede en mail, så var den fuldstændig blå af forældreklager over børnene på enkeltintegrerede pladser ... Der er børn, der nogen gange skubber eller bider eller gør et eller andet, og det er jo ikke noget, vi tilstræber, de skal. Det er jo uheldigt, vi gør, hvad vi kan, men det er sandelig ALLE børn, der gør det (skubber eller bider red.). Men det er ligesom, at det bliver forstærket, hvis det er børn på enkeltintegrerede pladser, der gør det. Så er det: 'Kan I ikke få de børn væk?' og 'Mit barn må ikke lege med det barn'" (workshop).

Lederen har mange års erfaring som leder. Hun kontakter forvaltningen kort tid efter sin ansættelse i den nye institution. Lederen siger, hun brugte udtrykket "hold da op, der er godt nok en udfordring her, der skal arbejdes på". En konsulent

fra forvaltningen og hun aftaler at holde et forældremøde. Om det møde siger hun, "det stak helt af". Herom uddyber hun:

"Det var det syn, det blik, man havde, altså de børn er skyld i ALT. At nogle børn skulle smides ud. Og hvorfor helvede vi overhovedet havde den type børn. Altså det var virkelig slemt. Konsulenten frøs på stedet og gjorde først ikke noget. Så tænkte jeg: 'Jamen, jeg har været leder i mange år', så jeg trådte virkelig i karakter. De lærte mig lige at kende, lige på et øjeblik."

Pædagogen indskyder: "Og det skal så siges, at forældrene til de børn på enkeltintegrerede pladser sad jo også og hørte på alt, hvad der blev sagt."

Forsker: "Hvordan trådte du i karakter?"

Leder: "Jeg trådte simpelthen ind. Det her med, at alle børn har ret til at være børn, og det er ikke nødvendigvis børn på enkeltintegrerede pladser, der er mest udadrettede. Og altså simpelthen noget med, at de også har tilvalgt os. Nogle vælger os også til, fordi der kun er 16 børn på stuerne og i grupperne. Så det vil de GERNE have. Men de vil samtidig gerne have, at de her børn bliver sat i et HJØRNE. Så den der, sådan lidt alt eller intet, kan man sige. Men så var der nogle i forældrebestyrelsen, der bakkede mig rigtig fint op, men det var virkelig ikke sjovt. Så var det, at de forældre til børnene (på de enkeltintegrerede pladser, red.), altså de sad jo og græd bagefter. Det var voldsomt, det var også sådan noget med, at de forældre sagde, at de nærmest havde det sådan her 'ind gennem huset og hurtigt ud igen' og med tanken om 'åhh nej, bare de (de andre forældre, red.) ikke gør noget, når vi kommer'" (workshop).

Policy om tilhør i spændingsfeltet mellem det almene og det særlige udspiller sig i hverdagslivets mikroprocesser for både voksne og børn. De konfliktsuelle forhandlinger afspejler, hvordan det indgår i måder, hvor deltagerne prøver at skabe mening ud af omgivelserne og deres interaktioner. De typer forhandlinger og konstruktioner om familiers og deres børns tilhørsforhold i en institution, som alle i udgangspunktet er en del af, kan ikke ses løsrevet fra samfundsmæssige og politiske strukturer. I takt med dagsordenen siden 2000'erne om inklusion og diversitet, en stigning i antallet af børn med "særlige behov" og trængte

kommunale økonomier er institutionsstrukturer og organisering af praksis blevet ændret med det formål, at flere børn skal høre til i daginstitution, skole og fritid (Petersen & Kjær, 2023). En visitation til forældre af deres børn til enkeltintegrerede pladser udløser imidlertid ikke automatisk et tilhør i de institutioner. Forældrene kan stadig opleve – selvom barnet er tildelt en plads – at der rejses spørgsmål til, om barnet hører til, og dermed til berettigelsen af pladsen.

Det, som udspiller sig på forældremødet – sådan som det opleves af en leder og en pædagog – kunne tage sig ud som noget, der alene udspiller sig mellem deltagerne indbyrdes. Ikke desto mindre har det, der sker i de mikroprocesser, ofte noget at gøre med makroprocesser, hvor formulerede policy-tiltag forventes at blive fortolket og omdannet af aktørerne til praktisk pædagogisk handling. I det perspektiv bliver forhandlinger af børns tilhør konstrueret mellem sociale strukturer og kategorier, normer og følelser, når der i forhold til en sammensat børnegruppe skal balanceres mange modsatrettede forventninger og reaktioner. Empiriuddraget giver indblik i, hvordan forskellige grænsedragninger blandt professionelle og forældre og indbyrdes mellem forældre om, hvem der er inden for og uden for, udfolder sig, bliver til og forhandles. Det omfatter forhandlinger om tilhør, hvor der er tilbagevendende spørgsmål om grænser – dvs. markeringer af, hvem der er inden for, og hvem der er uden for.

Der foregår mikropolitisk processer i institutioner med at identificere og forhandle grænser for, hvilke specifikke børn og kategorier der er inden for og uden for, og hvem der har magten til at beslutte det (Yuval-Davis, 2012, s. 17; Yuval-Davis, Wemyss & Cassidy, 2019, s. 5). For familier kan det indebære, at deres barns tilhør i institutioner bliver genstand for tilbagevendende forhandlinger om, hvorvidt deres barn (og de) har et berettiget tilhørsforhold i de pædagogiske institutioner og fællesskaber. Lederen og pædagoger bliver på det omtalte forældremøde opmærksomme på, hvordan der blandt forældrene foregår gætterier om, hvilke børn der er på ordinære og enkeltintegrerede pladser, og især forhandlinger, markeringer og grænsedragninger om, hvorvidt der er børn, som er berettiget til at høre til i institutionen, og hvilke (særlige) børn der ikke er. For lederen og pædagogen bliver kategorien forældre som en homogen kategori på sin vis opløst i deres efterfølgende arbejde. Ud over de "ordinære" forældremøder danner de en netværksgruppe for forældre, der har børn på enkeltintegrerede pladser. Her beretter lederen:

”Det var der, hvor netværket opstod, at have et rum og snakke sammen. Også fordi de børn har jo ikke en etiket, de andre forældre ved jo ikke nødvendigvis, hvem det er. Altså de aner ikke, hvem de er, og vi går jo ikke og reklamerer med ’jamen det er jo også, fordi ...’, altså overhovedet ikke. De ved ikke, hvem de er, medmindre forældrene selv har lyst til at sige noget, så er de bare en del af børnegruppen. Nogle gange bliver det jo lidt tydeligere end andre, men der sandelig også børn, der ikke har pladser, hvor det er tydeligt, at de fylder lidt, ikke? Så det var egentlig det, der var startskuddet til netværksgruppen.”

Pædagoger og lederen forsøger ved en netværksdannelse at styrke forældres oplevelse af tilhør og mindske oplevelsen af marginalisering. Pædagoger og lederen bevæger sig her mellem mulighedsrum og dilemmaer mellem at almengøre eller særliggøre forældre såvel som børn. Pædagogiske institutioner er med til at forme børns og forældres tilhørsforhold til de fællesskaber og miljøer, der er i institutionerne, og hvor forældres og børns egen ageren også spiller en rolle (se også Guo & Dalli, 2016). Det særlige forsøges almengjort med de enkeltintegrerede pladser, hvor børnene indgår i den ”ordinære” børnegruppe, samtidig med at netop de pladser er målrettet ”det særlige”.

Netværksgruppen kan ses som led i at forsøge at forstærke forældrenes (og børnenes) tilhør i daginstitutionen. Lederen og pædagoger begynder i dele af det pædagogiske arbejde i kontakten med forældre at differentiere mellem forældrene i forhold til, hvornår, hvordan og hvem de bringer sammen. Det håndterer de gennem flere modsatrettede bevægelser – en, hvor forældre til børn på enkeltintegrerede pladser ses som en del af den samlede forældregruppe som led i at høre til den ”ordinære” del af institutionslivets møder og begivenheder – og en, hvor de får et andet rum og andre vilkår for at møde forældre og dele erfaringer med det ”særlige”. Det genspejler også de mulighedsrum og dilemmaer, der er i forhold til selve børnene på enkeltintegrerede pladser – hvor de både er en del af den ”ordinære” dag og gives ”pauser” fra den.

Forældrenetværk – at (gen)skabe et tilhørssted

Til selve netværksmøderne deltager lederen, to pædagoger samt forældre, der har et barn i daginstitutionen, som er visiteret til en enkeltintegreret plads. Netværket afholdes i daginstitutionen efter lukketid. Dagsordenen på møderne er et tema, som forældrene selv har foreslået. Nogle af forældrenes forslag omfatter at få besøg fra fx PPR eller tidligere forældre i forhold til deres erfaringer om skolestart i

en specialskole eller en skole med en mellemform. Det er både forældrepar og enkeltforældre, som deltager. Der er flest mødre, men fædre deltager også – i alt er de mellem otte og tolv fra gang til gang. Nogle forældre deltager fast, mens andre forældre kommer med lidt mellemrum. Forældrene, der deltager, har arrangeret pasning til deres børn. I rammesætningen af et forældre netværk indleder lederen:

Lederen smiler, ser rundt på forældrene: "Nå, men velkommen til. Jeg skal ikke sige særlig meget – rummet er jeres. Vi tager lige en runde – for der er et par nye. Der er nogle, der ikke kunne komme i dag. Og sådan er det også at være børnefamilie. Der kan hurtig opstå et eller andet, så man ikke bare kan komme ud ad døren. Inden vi når til runden, det eneste, der er rigtig vigtigt, det er, at det, VI taler om, det BLIVER i rummet." Hun slår en cirkel i luften med fingeren. Forældrene har blikket rettet mod lederen, de nikker. Lederen fortsætter: "Selvfølgelig ikke alt det, I kan bruge til noget. Men det her med, at hvis man fortæller noget personligt og hjemmefra, så er der ikke nogen, der går ud og siger, på netværksmødet i går talte X' mor om sådan og sådan. Det er vigtigt, at vi har det med hinanden." Mens hun siger det sidste bevæger hun armene frem og tilbage mellem forældrene, pædagogerne og sig selv.

Lederen og pædagoger starter runden med at sige deres navn. Forældrene præsenterer sig selv ved deres eget navn og deres barns navn. Der er forældre, som har været med fra start i netværket, og det er noget, de nævner. En af forældrene er med i forældrebestyrelsen og ser rundt på de andre forældre, mens hun inviterer dem til at komme med forslag. Hun siger: "Det kan også være, når vi har de her sociale begivenheder, som jo godt kan være svære for nogle af børnene, så kan man komme med ønsker til det." En forælder indskyder: "Det var godt at være med som førstegangsførelse, det med at møde nogle, der står i det samme."

Her indleder lederen og pædagoger med at rammesætte et rum, hvor der sammen med forældrene gennem udsagnet "det, vi taler om, det bliver i rummet" bliver etableret en grænsedragning til andre forældre i daginstitutionen. Hermed kan også ses, hvordan tilhør og grænser for at være inden for eller uden for (re)konstrueres, (gen)erobres og (gen)forhandles løbende. På selve netværksmøderne udspiller sig processer rundt om det "at høre til". Her forstået

som tilhørsprocesser, der er tæt forbundet til situationer, der finder sted uden for institutionen, men som samtidig virker ind i familiernes hverdagsliv. Herom siger en mor:

”Da vi fik udredning, så tænkte jeg, så er det IKKE mig, der er en DÅRLIG forælder eller FORKERT. Det kan stadig være svært. Også at acceptere, livet er bare ANDERLEDES. Vi ved ikke, hvordan udviklingen er, men vi ved jo, at det nok bliver lidt anderledes. I sommer, hvor alle bare rejste på ferier, og sociale medier bare bugnede af feriebilleder. Det var pissesvært at se – vi sidder bare derhjemme. En skidesvær balance, vi skal lave noget, men vi må ikke lave for meget, fordi så bliver det for meget for vores ældste, samtidig skal vi selv kunne holde ud at være i det. Og så har vi en helt lille én, der også skal stimuleres og opleve noget. I dag er det stadig svært.”

Pædagoger, ledere og forældres netværksmøde bliver etableret som et socialt rum, der er forbeholdt dem, men det er samtidig et rum, der relaterer sig til andre rum. Inden for den samfundsmæssige og kulturelle ramme, der omgiver familieliv og forældreskab, kan det skabe tumult og virke forstyrrende ind i forældres levede og personlige liv, når idealer for, hvordan børn ”bør være”, ikke modsvarer deres børn (Francis, 2012; Krab, 2021). Familien og dens medlemmer kan ved vanskeligheder i barnets liv blive revet ud af den mikrosociale orden, der ellers omgiver deres hverdag, og det kan skabe tumult. Francis har som pointe, at indre tumult har en social natur, dvs. det er et fænomen, der bliver til i multiple arenaer i deres liv og derfor må forstås som en del af en mikrosocial orden. Som når moren relaterer sit familieliv til andre familiers liv. I modsætning til dele af psykologien ser Francis ikke tumult som noget, der kun er inde i individet, eller som noget, der opstår i en bestemt situation eller rækkefølge. Det er stadig vanskeligheder, som opleves som smertefulde og besværlige for dem, der befinder sig i dem, og som kan skabe omvæltninger i samspil mellem familiemedlemmer og med omverdenen, hvor der samtidig foregår sociale identifikations- og differentieringsprocesser. I netværket ses, hvordan forældrene ud fra levede erfaringer trækker sondringer i forhold til forældreskab – hvor de deler den andethed og andetgørelse med hinanden, der kan være i forhold til, at deres erfaringer adskiller sig fra udbredte normer for, hvad der er et ideelt barn. De forholder sig til, hvordan ”folk” – venner, familie, andre forældre og professionelle – kategoriserer, placerer, inkluderer og/eller ekskluderer dem ”som gode nok forældre”, og/eller om de oplever sig selv som sådan.

Der er familier og børn, der har oplevelser med, at der rejses spørgsmål om deres tilhør ikke alene i daginstitutionen, men også videre i samfundet, og som afspejles i fortællinger fra deres familie- og hverdagsliv om oplevelser af andethed. Det ses også i deres gengivelser af fremmedes stirrende blikke på deres børn i supermarkeder, på banegårde og andre offentlige steder. Hertil indskyder lederen og pædagoger på skift forskellige former for måder at håndtere de sociale blikke på. Da moren fortæller om sommerferien, og at de sidder derhjemme, begynder andre forældre at fortælle om beslægtede oplevelser med at skulle "dosere" eller afmåle" deltagelsen i fx familiefester, forlystelsesparker, og hvordan de bruger solsikkesnoren²⁷, når de færdes i offentlige rum og tager offentlig transport. Ledere, pædagoger og forældre udveksler på skift, hvilke tilgange de har til situationer som dem. For eksempel fortæller lederen og pædagoger om deres brug af piktogrammer som en måde at forberede børnene på, "hvad er det egentlig, der skal ske?" En forældre indskyder: "Det fungerer hjemme hos os, jeg tegner det for ham i stedet for." Pædagogen smiler, nikker og siger: "Det, der virker – virker for jer. Det er det vigtigste."

Antropologen Robert Desjarlais (2011) har belyst, hvordan sansninger og forestillinger følges ad. Her er pointen, at det, som sanses, også er forestillet – og at det sanselige derfor er en integreret del af det politiske i hverdagslivet i den forstand, at det kan medvirke til ekskludering og fremmedgørelse (Desjarlais, 2011, s. 265). Det kan ske gennem en oversynliggørelse af bestemte grupper og praksisser: som den oversynliggørelse, der ses afspejlet i det, lederen fortæller om fra forældremødet for alle forældrene, hvor den sociale opmærksomhed rettes mod en bestemt gruppe – nemlig børn på enkeltintegrerede pladser og dermed også deres forældre. Det rummer det pædagogiske paradoks, at arbejdet med en mangfoldighed af familier og børn i fællesskaber, når der søges skabt plads til flere børn, kan skabe en oversynliggørelse af dem, der forsøges skabt en plads for.

Den form sociale blikke, som forældrene fortæller om, er en opmærksomhed, som de oplever både inden for og uden for daginstitutionen. Det kan relateres til Kathrine Vitus' (2015) pointe om, at der er blikke, der kan ses som "social foragt", idet blikkene etablerer og forstærker sociale og moralske statushierarkier og positioner i form af identiteter, der er mere anerkendte og tilgængelige end andre. Rachel

²⁷ Solsikkesnoren har solsikken som tegn og blev udviklet i 2016 i Storbritannien. Både solsikkeprogrammet og solsikkesnoren er ejet af Hidden Disabilities Sunflower. Det er en fysisk snor, som er et internationalt symbol på: "... du har et handicap eller en tilstand, som måske ikke umiddelbart er tydelig – og du har måske brug for en hjælpende hånd, forståelse eller mere tid i butikker, på arbejde, i transport eller i offentlige rum" (<https://hdsunflower.com/dk/>).

Owens viser i et britisk studie også, hvordan diskrimination og ringeagtelse over for forældre kommer til udtryk ved stirrende blikke, og hvordan i dette tilfælde unge mødre oplever at være genstand for det (Owens, 2022). Hun argumenterer for, at det både er et policy- og praksisanliggende at arbejde med, at forældre ikke mødes med foragt og diskrimination, og ikke at være medproducerende af det. Set i det perspektiv er det et anliggende for ledere og pædagoger at være opmærksom på forældres erfaringer med at blive mødt af sociale blikke.

Forældrene på netværksmødet fortæller om erfaringer med andres stirren og det, de kalder for "dårlige blikke". Når forældrene fortæller om det, bruger de udtryk som "Det gik lige i hjertet", "Jeg blev så vred, så mine skuldre krampede" og "Stir du bare, du kunne også hjælpe eller spørge i stedet for bare at stirre os ned." Der er tale om blikke, der kropsligt kommunikerer noget, og som "gør noget" ved nogen (Vitus, 2015, s. 367). Det er sociale blikke, der, når de opleves som diskriminerende, nedladende og nedvurderende, er forbundet med følelser som skam og at være til offentlig skue og vrede. Det, som ledere og pædagoger samt andre forældre *gør*, er at tale om, hvad der kan gøres, når de mødes af de andres blikke. Pædagoger bruger udtryk som "Det er jeres børn", og lederen udtrykker "Andre menneskers børn kan også få en nedsmeltning – de, der stirrer, skal lære at passe deres egen butik." I stedet for at blive stirret på kigger de tilbage på de sociale blikke – mens de ikke går ind i en fx terapeutisk behandling af de følelser, som selve blikkene skaber.

Diagnoser og forhandlinger om ressourcer

Pædagogernes arbejde med børn med diagnoser har fået mere opmærksomhed, i takt med at det er blevet en del af folkepsykologiske forståelser og hverdagssproget, og hvor det kalder på at blive belyst i en historisk, samfundsmæssig, kulturel, klinisk og psykologisk forståelse (Petersen, Morin & Bjørg, 2023; Brodersen, 2019; Jønsson & Brodersen, 2023). Børn med diagnoser er (igen) blevet et pædagogisk anliggende, og spørgsmål om diagnosticering bevæger sig i grænseflader mellem det sundhedsfaglige, almenpædagogiske og specialpædagogiske. Dette belyser bl.a. det spændingsfelt, der kan opstå for ledere og pædagoger, hvor de forventes at have en skærpet bevågenhed på, om der er afvigelser og risici for børns udvikling, og så samtidig skabe fællesskaber for alle børn, hvor diversitet ofte er et vilkår.

Familier, der har børn med varierende funktionsevne, handicap og diagnoser, har ofte erfaringer med ulige fordelinger af anerkendelse, deltagelsesmuligheder, magt og privilegier (Falster, Krab & Thygesen, 2023). Det gælder også børn i mere

diffuse udfordringer. Det er forhold for familier og børn, der sætter igennem i samfundet, og dermed også i daginstitutioner, som er en del af samfundet. De familier, der deltager i forældre-netværket, har også oplevelser med magt og ulige distribueringer af ressourcer i samfundet i forhold til at have et barn, hvor der som forældre er brug for at rejse spørgsmål om hjælp.

En far, der har et barn, som for nylig har fået en enkeltintegreret plads i daginstitutionen, er med på et netværksmøde for første gang. Han har ikke sagt noget hele mødet igennem. Nu tager han ordet og siger henvendt til de andre forældre:

”Mor har set det og observeret det ret tidligt.” Faren ser rundt fra forældre til forældre og fortsætter: ”Men jeg har sværere ved at komme over tærsklen, altså med accepten af, at der er et eller andet. At der er noget.” Han trækker vejret dybt ind og siger: ”Det er SÅ svært at indse. Og hvad er det noget? Det er meget rart fra jer andre at høre med diagnose/ikke-diagnose. Hvad kan det gøre? Hvad kan det hjælpe? Kan det hjælpe? Eller skal man bare prøve at løse det en anden vej?” Der er helt stille, alle har blikket vendt mod ham, mens et par stykker nikker svagt. Han gør et ophold, smiler en smule: ”Fordi jeg synes, han er verdens mest fantastiske lille dreng.” Flere forældre tager nu ordet, der bliver talt på en gang af flere og med mange gestiske tegn som kraftige hovednik – de begynder på skift at fortælle om deres erfaringer med udredning og diagnoser. En mor fortæller: ”Vi startede præcis samme sted som dig. Hvorfor kan vi ikke se det, som de andre ser? Da vi kom og fik en enkeltintegreret plads, der snakkede vi lidt om det. Nu har hun fået den (diagnose, red.). For os ændrer det ikke hende. Men det gør, at vi over for vores egne forældre og andre i vennekredsen har kunnet forklare nogle ting. Vi har samtidig kunnet målrette hjælpen til hende mere.”

Familier kan rammes af forstyrrende livsbegivenheder og komme i krise, som har betydning for selve familiefigurationen (Castrén & Ketokivi, 2015). Faren fortæller om, hvordan han forsøger ”at gøre” familie – ved at forholde sig og lave tilpasninger til sin søns måder at være i verden på og sine egne og andres forventninger dertil. Det, faren oplever, kan ses som en omstyrtning af tidligere erfaringer af familiens tilhør i verden – fra ”almindelig” til ”der er noget”. Tine Fristrup (2023) har med inspiration fra Norbert Elias foretaget en figurationsanalyse af familier i krise, når deres børn har et handicap (ibid., s. 95-96). Her bliver familiefigurationen ligesom hos de to finske sociologer Anna-Maija Castrén og Kaisa Ketokivi forstået som

en dynamisk relationel figuration af individer, der er gensidigt afhængige af hinanden. Når der er kriser, skabes relationelle forandringer i familiefigurationen, som både kan åbne og lukke for at danne nye relationer. Familiens medlemmer må reorientere sig i forhold til fx daginstitution, arbejde, venner og bekendte og ikke kun i forhold til hinanden indbyrdes (Fristrup, 2023, s. 98). Det er de nye og forandrede relationer, som lederen, pædagoger og forældre arbejder med. De forsøger ikke at gøre "det andet" til "det samme". Forældrenetværket er tæt forbundet til de kulturelle normer og processer, som det omfatter at have et barn, der ikke er, som normerne om, hvad "et normalt barn" er, gør og kan. Dog forsøges "det særlige" her almengjort ved at være et delt vilkår.

Det at have et barn, hvor det som forældre er nødvendigt at søge hjælp, bryder med velfærdsstatens ideal om at være uafhængig af systemhjælp og om, at familien er en selvopretholdende enhed. Når dit barn har brug for hjælp, er det et familieliv, der hele tiden udfolder sig i samspil med andre mennesker, tilbud og instanser og er derfor også på "andres" betingelser. Dette indebærer, at "de andre" (og således også de andres betingelser) også bliver en del af familiefigurationen (Fristrup, 2023, s. 93-94). Lederen gør noget ud af, at diagnose ikke er noget, som er en forudsætning for at kunne have pladsen i daginstitutionen, samtidig fortæller andre forældre om, hvordan diagnoser gav dem et tilhør til den omverden, som har haft mange spørgsmål til dem om deres barn. Lederen siger følgende henvendt til faren og de øvrige forældre:

Lederen ser på faren, der har bragt diagnosespørgsmålet op. Hun siger: "I forhold til diagnoser – der er nogle gange det her med, at alle tror, 'alle børn på enkeltintegrerede pladser har det' – overhovedet ikke, det passer ikke." Hun ser rundt fra forældre til forældre og understreger hvert et ord: "Her skal man ikke have en diagnose for at kunne få hjælp. Der er børn, som ikke har en diagnose og heller ikke senere får det, men stadig får støtte, er i mellemformer eller i specialtilbud. Der er også børn, der kommer i almen skole, og hvor pladsen her var blandt det, der skulle til for det barn." Lederen slår ud med armene: "Der er virkelig ikke et facit – om I vælger udredning for diagnose eller ikke, det er et FORÆLDRE-valg – det er fuldstændig op til jer som forældre – det gør ikke forskel for os her. Hvert barn er forskelligt – også de, der har diagnoser. Vi siger 'se barnet før en diagnose uanset hvad'. Om de har en diagnose eller ikke, er ikke det vigtigste for os – det, der virker for nogle børn i deres hverdag, det virker ikke for andre børn." Lederen ser på pædagogerne: "Vi er lige

så udfordret på, hvad der virker." Pædagogen indskyder: "Vi skal også prøve os frem, vi laver prøvehandlinger for at finde ud af, hvad der virker, vi har ikke facit. Men vi er nysgerrige på, hvad kan være godt for den enkelte, og hvordan vi kan skabe en god hverdag. De fleste børn er visiteret af en eller anden årsag, men det er også, fordi vi ved, vi har de muligheder, som vi har med normeringer med plads i fællesskaber, PPR-samarbejde, specialpædagoger, viden og kunnen inden for visuel støtte."

Faren: "Ja, jeg har også sagt hele tiden, det vigtigste for mig er, han får den rigtige hjælp. Om han så får to eller ti bogstaver eller ingenting."

På sin vis kan det, som lederen og pædagogen gør, ses som at arbejde med familiefigurationer – der stilles flere figurationer og relationelle åbninger og lukninger til rådighed. Tilhør er ikke betinget af, om familiernes børn har en diagnose eller ikke, om de er udredt eller ikke. Tilhør er i netværket gjort til et kollektivt anliggende – det er ikke noget, som den enkelte forælder alene skal skabe – omvendt kræver det af de deltagende, at de identificerer sig med at tilhøre gruppen af forældre til børn på enkeltintegrerede pladser. Lederen som professionel og forældrene til børnene bevæger sig ind og ud af perspektiver, hvor det, som de særligt benytter sig af, er at tilkendegive, at der ikke findes et facit, men at der er flere mulige. Der er med samtalemnet diagnoser flere samtidige forståelser – en sundhedsorientering, hvor neuro-biologiske forståelser, medicinsk udredning og behandling har forrang, og pædagogiske forståelser, der retter sig mod børnenes plads i fællesskaber, at få blik for børnenes forskelligheder og deltagelsesformer som legitime, og hvad det betyder i deres hverdagsliv. Her forsøger leder og pædagoger at give plads til, at de kan eksistere side om side. Men samtidig er der lagt vægt på, at det er forældrene, der træffer valget, når det kommer til spørgsmålet om udredning for diagnoser. Hermed fordrer det af forældrene at kunne foretage et sådant til- og fravalg.

Statussamtale med en mor – mellem det almene og det særlige

Tilhør for børn har det med kulturelt at blive forbundet med positivt ladede følelser, men det kan også være forbundet med helt andre følelser. I det pædagogiske felt er relationer og grænsedragninger mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske under forandring. Dette indebærer, at pædagogiske institutioner kan have et eller flere børn visiteret eller indskrevet. Det kan fx ske på grundlag af diagnoser, men der kan også være andre behov. Med de enkeltintegrerede pladser

er der bl.a. vægt på at nedbringe segregation, mere plads til diversitet og ikke mindst økonomi i kommunalt trængte budgetter. I pædagogisk arbejde rejser et ideal om diversitet en række dilemmaer med at arbejde med at skabe rum for det i hverdagen, samtidig med at institutioner ofte er baseret på, at både voksne og børn tilpasser sig institutionelle normer. For eksempel normer for, hvordan en uge og en dag forløber, hvad der er muligt inden for de givne rammer og samværsformer, og hvilke væremåder der anerkendes.

Pædagogiske institutioner er således samfundsmæssigt set blandt de civiliserende institutioner, der understøtter, at børn udvikler sig inden for normativt givne rammer og forventninger (Gilliam & Gulløv, 2012). Der er kulturelle normer og værdier for, hvad voksne og børn kan sige og gøre inden for disse institutioner, hvor nogle måder at handle på bliver selvfølgelige, rigtige og umiddelbart mere indiskutable end andre. Når det kommer til børn, der er visiteret i institutioner, rejser det et paradoks om, at den diagnose eller de behov, som det sker på grundlag af, ofte bliver set som usynlige for andre forældre og børn, samtidig med at der i det daglige udspiller sig komplekse processer med at tilpasse institutioners praksis og børnenes egne handle- og interaktionsmønstre på måder, der vanskeligt helt kan undlade at synliggøre børnene på særlige måder (se også Dannekiold-Samsøe & Kjær, 2023).

På et statusmøde med en mor i en almen daginstitution, hvor hendes søn Leo har en plads, der forudsætter en visitation, ses, hvordan der er en balancegang mellem på den ene side diversitet i pædagogisk praksis og på den anden side, at det ideal ikke bliver så dominerende, at det udelukker Leo fra at udvide sit deltagelsesrum og handlemæssige repertoire. Lederen i daginstitutionen, en psykolog fra PPR, pædagog og moren til Leo har en udveksling om deres rammesætninger af, hvordan Leo kan deltage i ture og arrangementer. Statusamtalen er et eksempel på en tværprofessionel samarbejdspraksis, der ud over at omfatte handleplan, forløb og planlægning til videre indsætter også indebærer andre dimensioner. Mellem alt dette er en mere upåagtet del af det samarbejde, der består af et fokus på at skabe tilhør for Leo i børnefællesskabet. Her kredser samtalen om at tilpasse praksisser på måder, der kan understøtte dette:

Lederen slår ud med armene og smiler. Moren og hun har øjenkontakt, og lederen siger: "Nogen gange vil han jo bare gerne. Og andre gange så vil han absolut ikke." Moren nikker. PPR-psykologen siger, mens moren og hun har øjenkontakt: "Jeg tror også, at det handler meget om forberedelsen? Jeg kunne godt bagefter med det der teater tænke: 'Åh, jeg skulle have været inde at

læse for ham, hvad teateret handlede om.” Moren nikker og siger: “Ja, eller vi kunne også have gjort det derhjemme. Men sådan, så man har nogle billeder om morgenen?” PPR-psykologen nikker: “Ja, han havde også siddet med pædagogen Mai fra den anden stue om morgenen, siddet og læst og kigget på billede af plakaten. Men alt det der med rygsæk og drikkedunk og gå og meget mere ... Det skulle han lige have været forberedt på.” Lederen nikker og ser på moren: “Du skal meget mere ned i detaljen med at forberede ham.” Hun har et lille smil om munden. Hun peger fingeren tilbage på sig selv og siger: “Det er jo også en læring til os.” PPR-psykologen nikker: “Det er det samme med sommerfesten. Han ville ikke med. Og næste gang tror jeg, vi laver den visuel, altså sommerfesten.” Hun laver håndbevægelser på bordet foran sit papirark, som når man tegner, mens hun siger det sidste. Moren nikker: “Ja, hvad skal der ske, og hvem skal med?” PPR-psykologen nikker: “Ja.”

Teaterturen og sommerfesten bliver omdrejningspunktet i statusamtalen om, hvordan Leo kan blive deltager i de begivenheder, og om, hvordan forskellighed mødes og håndteres bedre. Af lederens, psykologens, pædagogens og forældrens udvekslinger om sådanne begivenheder og situationer ses det, hvordan tilhør for Leo bliver forhandlet. Det afspejler, hvorledes det er en pædagogisk sammensat opgave i institutionelle rammer både at forholde sig til børns forskellige måder at være i verden på og socialt at balancere at skabe tilhør og den ulighed, der kan opstå i muligheder for dette. De voksnes udvekslinger handler om, hvornår, hvorvidt og hvordan han kan tage del i det, som der ses som fællesskabende begivenheder, relationer og situationer, og hvis han ikke gør, hvad de kan gøre for, at det sker. På sin vis arbejder statusmødets deltagere med en form for decentrering af viden ved, at de gennem en flerhed af daglige situationer bevæger sig mellem, hvad de kan gøre anderledes. Der bliver på sin vis arbejdet med en form for transformativ ekspertise (Engeström, 2018). Altså processer, hvor mødets deltagere orienterer sig mod handling i hverdagslivets ofte skiftende arbejdspraksis og situationer. De afsøger ad den vej, om der kan opstå rum for at udvikle ny praksis. Der bliver ikke kun arbejdet ud fra en stabil faglighed knyttet til position og praksiserfaring, men især også ud fra at udvide og håndtere problemløsning i nye situationer.

Der kan opstå marginaliserende, stigmatiserende og ekskluderende gruppedynamikker blandt børn i institutioner (Ytterhus, 2003; Suhonen et al., 2015), som har betydning for, om de bliver ladet uden for børnefællesskaber (fx Wong & Kasari,

2012). Dette kan blive skærpet, når det handler om børns ret til at være i verden på forskellige måder. Det er således ikke alle børn, som nødvendigvis automatisk oplever deres institution som et trygt tilhørssted. Det er også i lyset heraf, at arbejdet med at integrere specialpædagogiske virkemidler såsom visualisering og struktur i almene daginstitutioner kan ses. Lederen, psykologen, pædagogen og moren bevæger sig mellem spørgsmål om tilhør som en kollektiv og individuel proces – som viser, at det pædagogiske arbejde med at skabe bevægelse i forhold til at høre til i børnefællesskaber ikke er statisk. Følgende udveksling finder sted mellem statusmødets deltagere:

Lederen ser rundt på statusmødets deltagere: "Men jeg synes jo egentlig, at eksemplet fra hans fødselsdag det er rigtig godt på, at hvis han selv får lov til at være med og virkelig er med på den, så kan han jo meget mere. Han ville heller ikke holde fødselsdag, vel? Det fyldte rigtig meget i ham, indtil pædagogen på Rød stue sagde: 'Du kan selv planlægge din fødselsdag.' Og så det der med selv at lave dagskemaet på, hvordan hans fødselsdag skulle være ... Så bliver det lige pludselig vendt til en god oplevelse, og alle på stuen var med." Pædagogen peger tilbage på sig selv og siger: "Og det er jo selvfølgelig noget, vi skal tage ind og øve os i. Og det kunne også sagtens være det i forhold til storegruppen og alt det her, ikke? At det er rigtigt, rigtig vigtigt, at han bliver forberedt meget grundigt. Og der kender vi jo også programmet i forvejen. Det er planlagt meget detaljeret faktisk. Så det er måske også en ramme, der bliver nemmere for ham at indgå i. Og der kan vi jo også se i forhold til skolestart, hvordan han klarer det. Det er godt at få ham ind i den kontekst, før man ligesom også beslutter noget som helst."

Tilhør er en bevægelse mellem fortid, nutid og fremtid – der bliver på statusmødet talt om fødselsdagen. Fejring af fødselsdagen forstås i relation til storegruppen, der aktuelt er i gang, og som kobles til den kommende skoletid, hvor det skal vurderes, om det er en specialinstitution eller "melleform" som den, han er i nu, han behøver. De voksne er optaget af konkrete begivenheder og hverdagsituationer og prøver at transformere deres samarbejder derigennem. Der er antagelser omkring en praksis, som bliver udfordret og udvides, såsom hvorvidt og hvordan Leo selv får nok handlerum, mens andre antagelser, såsom at det er godt, at fødselsdag er noget, der fejres, bliver bibeholdt. Institutionens vante organiseringer, begivenheder og situationer, der er kollektivt tilrettelagt ud fra hensyn til en sammensat børnegruppe, er ikke det, der sættes til diskussion,

men hvorvidt de forbereder Leo tilstrækkeligt til det, og om hans egen handling får nok plads.

I forhold til pædagogisk arbejde med at skabe tilhør for Leo er det bestræbelser, som udfolder sig over tid, og som indlejres i statusmøder og andre former for samtaler, som er med til at sætte spørgsmålstegn ved egne tilgange og praksisser. Det er ikke kun Leo, som de søger at forberede på at tage del i fællesskabets begivenheder, situationer og praksisser. De forbereder også hinanden på, hvad de kan gøre anderledes ved de rammer, der sættes for hans deltagelse. De forklarer ikke Leo med en diagnose, men søger virkemidler som det visuelle, der knytter sig til diagnostiske forståelser. De arbejder i spændingsfeltet med, hvordan de kan undgå, at Leo "falder ud af fællesskabet". De bevæger sig mellem, hvad de vurderer Leo allerede kan, og hvad de ønsker, at Leo i højere grad bliver i stand til. I udvekslinger mellem professionelle og moren ses, hvordan de mere giver personkarakteristikker af Leo end at beskrive ham alene inden for terminologier af det særlige. Dette ses nedenfor:

Leder ser på moren: "I sommerferien eller i sommerperioden kører vi med temaer. Jeg er sikker på, at der sker noget, og alle ved, du ved, når der er skift i personalet og alt det her." Moren holder øjenkontakten med lederen: "Bliver stuerne slået sammen?" Lederen nikker. Hun trækker vejret tungt ind, holder vejret, og mundvigene går en smule nedad, mens hun siger: "Ja, det gør de nok. Det gør de nok." Moren nikker og siger: "Det tænker jeg, er fint. Det gør ikke noget." Lederen trækker vejret mindre tungt, hun smiler. PPR-psykologen ser på moren, har øjenkontakt med hende, mens hun spørger: "Det bliver han altså ikke påvirket af?" Moren ser rundt på lederen, pædagogen og PPR-psykologen, mens hun siger: "Han kender jo alle pædagogerne og sådan noget." Pædagogen siger: "Ja, og nogle gange synes han faktisk, at det er federe at være sammen med andre end os." Moren: "Nå, nå, nå." Der er latter nu. Pædagogen siger: "Nogle gange er han sur på mig, så må han være sammen med nogle andre." PPR-psykologen spørger: "Går han så hen på en anden stue eller hvad?" Pædagogen nikker og smiler: "Ja, så går han hen og snakker med nogle andre voksne." Lederen smiler: "Det er en god strategi, sådan." Moren siger: "Den frækkert," og hun griner. De griner sammen.

Når forældre og børn træder ind i en daginstitution, kan det være forbundet med forskellige stemninger og følelser knyttet til det som specifikt sted, og om det opleves velkendt, trygt eller fremmed. Det kan også skifte og ændre sig over tid, dvs. det er i bevægelse. Der er her fokus på Leos ageren i statussamtalet. Ved fokus på Leos agens bliver det et spørgsmål også om vilje, dvs. hvorvidt han vil indgå i de rammesætninger, som de forsøger sig med, og ikke kun, om han kan det eller ej. I det sociale og materielle rum, som institutioner udgør, forventes professionelle, forældre og børnene således at begå sig i fællesskaber. Fællesskaber er kollektive og kan omfatte, at aktører deler erfaringer med at høre til, men det kan også involvere marginalisering. Der er både eksplicite og implicite normer og værdier, som er med til at forme det sociale liv og samvær, og som voksne og børn også er med til at omforme – her med Leos plads i fællesskaber som omdrejningspunkt.

“Kaffehjørnet” i daginstitutionen og forældresamtale med tolk

Daginstitutioner ses ofte at have en særlig rolle for familier, der er flygtninge. I forhold til flygtningekriser kan der i samfund opstå mistillids- eller bekymrings-policy (Johansen, 2017). En kulturel norm ses afspejlet i de skandinaviske lande om kulturel enshed og lighed, mens det fremmede i øget omfang ses som en trussel, og hvor middelklassenormer om det gode liv og den gode borger dominerer (Gullestad, 2002). Inden for velfærdsstater er børneinstitutioner ofte tiltænkt at være en del af tidlig indsats og forebyggelse for flygtningefamilier og som noget, der indgår i at skabe tilhør til det samfund, som de er ankommet til.

Når der politisk er fokus på udvalgte sociale kategorier af familier og deres tilhør, sætter det bestemte betingelser for socialitet mellem professionelle og familier. C. Nagel udtrykker det således: “The concept of ‘belonging’ is, above all, a political process through which different groups continuously produce and reproduce the boundaries of membership” (Nagel, 2011, s. 120). Spørgsmål om tilhør er i den betydning ikke en neutral proces (Souto-Manning et al., 2021). Det er samtidig vist, at børns tidlige erfaringer med at opleve tilhør i institutioner har betydning for deres selvoplevelse (self-concept) (Souto-Manning, 2013).

I danske kommuner er der, bl.a. siden krigen i Ukraine brød ud, modtaget familier, som er på flugt fra krigen, og kategorien “børn, der er fordrevet fra Ukraine med midlertidigt ophold” indgår som en kategori i dagtilbudsloven (se rapportens kapitel “Policy om trivsel og tilhør ...”). En leder og en pædagog fortæller følgende om opstarten af en af de familier, der kommer med flygtningebaggrund, og som har børn, der starter i hhv. børnehave og vuggestue:

Lederen siger: "I Ukraine er man ikke rigtig vant til at gå i vuggestue, der starter man først i børnehaven, når man er tre år. Så det at skulle aflevere sit lille pus til os, når man er vant til noget andet. Altså det er jo noget helt andet der. Men der har været en storesøster, som så har været nede i børnehaven, og så har vi sat moren nede i fællesrummet, så hun har kunnet suge til sig, "hvad er det, der sker af liv?", sådan i løbet af dagen hos os. Og jeg tror, at hun har siddet med kaffe ude i vores fællesrum i tre uger faktisk. Hvis ikke mere, tre en halv-fire uger. Men det var det, vi vurderede, at det var de vibes, som vi fik fra hende, at hun var nødt til at være helt tryk, før hun kunne gå fra de her børn. Og hun har været rigtig, mange gange nede og kigge ind ad vores lille vinkerude til vuggestuen, kontrolleret, om hendes barn græd, eller om der var andet. Så det der med at kunne få dem (forældrene, red.) til at slappe af ... Det med sidde hos os, det har også gjort, at moren faktisk har set nogle af alle de andre forældre og faktisk så været lidt i kontakt til en anden familie. De har faktisk formidlet en kontakt nu og har haft legeaftaler, altså sådan virkelig. Og nu har vi så opfordret dem til, at nu går vi så videre igen, der skal de gå til gymnastik sammen. Og så søger vi selvfølgelig at vide, hvordan det kan blive finansieret. Og jeg snakkede med en sagsbehandler og sådan noget" (workshop).

Daginstitutioner er almengjort som pædagogiske tilbud i dansk kontekst i dag, og forældre forventes at lade deres børn starte tidligt i institution. Den form for institutionalisering er naturliggjort i en sådan grad, at det først er i mødet med moren, at det bliver udfordret. Moren finder ikke den tidlige institutionsstart for børn naturliggjort. Lederen og pædagoger arbejder med at selvfølgeliggøre institutionslivet for moren – dvs. gøre det daglige liv i institutionen så vanligt, at der ikke i samme udstrækning sættes spørgsmålstegn ved det. Institutionen forsøges hjemliggjort for moren med "kaffehjørnet" i fællesrummet, hvor køkkenet er en integreret del af rummet. Hele daginstitutionen som socialt rum kan forekomme fremmed for moren.

Selvom den sociale dimension er central i studier om familiers og børns tilhørsforhold, er der bl.a. i migrantstudier begrebsligt arbejdet med sociale aktørers forbindelse til steder. Det går under begrebet "place-belonging" eller oversat til dansk: steds-tilhørsforhold. Det henviser til en intim følelse af at være hjemme eller være på hjemmebane (Antonsich, 2010). I disse begrebsliggørelser er hjem en metafor for, at rum, der er forbundet med fortrolighed, tryk og sikkerhed, medskaber

en persons følelse af tilhørsforhold (Lähdesmäki et al., 2016). Med udgangspunkt i kaffehjørnet i fællesrummet bliver moren med elementer af hjemlighed som kaffekoppen og hjørnet introduceret til børnenes institutionsliv i en dansk kontekst. Moren socialiseres over tid i institutionens normer om at føle og vise tillid ved at invitere til at opleve tilhør og "føle sig hjemme". Der bliver også arbejdet med, at institutionen omformer egne normer for børns opstart ved at gøre noget andet end det, de ellers gør: De inviterer moren til at opholde sig i institutionen over hele uger og dage fremfor i afgrænsede tidsrum. For moren – og ikke kun hendes børn – søges institutionen selvfølgegjort. Det sker i form af, at hun selv oplever institutionens rytmer og rytmer og bliver indført i dem. I den forstand er det både mor og børn, der bliver en del af institutionaliseringsprocesserne, og som samtidig er med til omforme dem.

Et liv som nytilkommen flygtningefamilie er influeret af statslige og kommunale instanser, der har direkte indflydelse på deres liv (Bregnebæk et al., 2017). Det ses også afspejlet, da der bliver holdt en forældresamtale med moren i institutionen, hvor flere professionelle deltager. Til samtalen er en souschef (der også er pædagog i børnehaven), en pædagog fra vuggestuen, en tolk, en familierådgiver og en koordinator for de frivillige til modtagelse af ukrainske familier. Alle har taget plads rundt om et bord i institutionens møderum. Souschefen indleder mødet. Tolken oversætter hele mødet igennem. Selve mødet bliver indledt således:

Moren og øvrige deltagere hilser på hinanden. De bruger engelske og danske fraser. Souschefen ser i retning af tolken og spørger: "Er du klar?" Tolken nikker: "Ja" og smiler. Souschefen siger, mens hun har øjenkontakt med moren: "Ja, jeg var her jo, da de startede, det var faktisk kun mig, der var der, og du var der også til at starte med. Og jeg synes, det var en rigtig fin opstart, vi havde faktisk. Katarina, hun kom nogle gange ned på stuen, når det var svært at være i den anden ende. (...). Og så skulle hun lige se: 'Er alt i orden? Mor er der, og du har styr på det?' Altså hun kiggede også sådan på mig, og nogle gange tog hun mig i hånden, fordi hun lige skulle være sikker på: 'Har du styr på lillebror', ikk også? Så ja, hun skulle hvile i, at alt var i orden. Så det tror jeg, at de har haft rigtig god glæde af, begge to, at de lige har kunnet give hinanden et kram, og så har hun kunnet gå ned igen og lege og komme tilbage senere, hvis det har været." Tolken oversætter for moren, som siger: "Hjemme er de ikke så gode sammen, de er mere hver for sig ..." Souschefen fortsætter med at tale: "Men grunden til, at jeg også tror, at det er gået så godt med, at de er startet, det er, fordi du som mor har været så ROLIG. Og vist

sådan TRYGHED, og du har været helt rolig, at vi har fået LOV TIL at tage de to børn i stuerne. Så din tryghed i, at du ligesom har hvilet i dig selv, at det er gået, det har også smittet af på børnene.”

Når familier møder institutionslivet fra en minoritetsposition, er der særlige vilkår for det (Schmidt, Krab & Jørgensen, 2022, s. 117). Det pædagogiske tillids- og relationsarbejde med at skabe tilhør for moren og hendes to børn træder i baggrunden i samtalen med moren. Til mødet ses de institutionelle rationaler genspejlet – det vægtes, at opstarten for børnene er gået godt, og hvad det gode består af. Gennem sproglige udsagn bliver morens og børnenes egne bidrag i opstartsforløbet i stedet fremhævet. Dette kan ses som en guidning og vejledning i, hvad der i institutionspraksisser anerkendes for som forældre og børn at føle, gøre og være. Hun bliver betegnet som ”at være rolig”, udvise ”tryghed”, og at de har fået ”lov til at tage børnene”. Morens udsagn om, hvordan søskenderelationen er hjemme, falder uden for institutionens rammesætning af samtalen og bliver ikke taget op igen.

Tidligere studier har vist, hvordan pædagoger i deres arbejde med nytilkomne familier i danske daginstitutioner får en særlig myndighedsrolle, og hvorledes de i deres samarbejde med og rådgivning til forældre bevæger sig i et spændingsfelt mellem magt og omsorg (Bregnbæk et al., 2017). I samtalen med moren sker en sam-koordinering mellem de professionelle, hvor det overvejende er souschefen, tolken og moren, som er talende, mens de andre professionelle indgår i samtalen i forhold til spørgsmål om fx tilskud og hjælp til tilmelding til idrætsaktivitet. Det afspejler, hvordan daginstitutionen er en del af myndighedsarbejdet, der her rækker ind i familielivet og forældreskabspraksisser på måder, der relaterer sig til politikker og indsatser for nytilkomne til landet som flygtninge. Blandt det er også normen om at blive en del af samfundets institutioner, herunder daginstitutionen.

Både leder, pædagoger og moren er i et gensidigt tilpasningsarbejde – hvor de forventes at have tillid til hinanden. Den selvfølgeiggørelse af daginstitutionspraksis, som samtalen har været struktureret rundt om, bliver til sidst udfordret på ny. Det sker, da souschefen afrunder samtalen henvendt til tolken og moren:

Souschefen ser på tolken: ”Og du kan sige til mor, at hun kan altid komme og sige det, hvis der er noget, hun er utilfreds med, fordi det er den eneste måde, vi kan blive klogere på (...).” Tolken siger: ”Hvis der bliver nogen spørgsmål, eller hvis hun bliver bekymret, så vil hun altid komme og spørge.” De taler om muligheden for at ringe. Moren nikker. Der bliver pakket sammen, moren taler med tolken. Tolken

stopper med at pakke sammen. Ja, moren har et spørgsmål. Fordi i går fortalte Katarina, at de har spist champignon. Har de spist champignon? Souschefen trækker på skulderne – ser på pædagogen: "Det ved jeg ikke." Morens blik hviler på dem og bevæger sig frem og tilbage mellem dem. Tolken: "Og så far var ikke så glad for det, fordi svampe de kan godt være forskellige, alle mulige steder." Lederen hæver øjenbrynene og siger meget tydeligt og med tæt øjenkontakt med moren: "Hvis de har fået mad her i børnehaven og fået champignon – så er det sådan nogle, man KØBER i forretningen, det er ikke nogen, vi har plukket, vi plukker ikke svampe."

Moren taler engelsk nu: "She says ... yesterday we tasted the champignon and asked some questions, where do you get it?" Souschefen tager ordet: "Vi plukker ikke champignoner eller svampe ude i naturen. Vi giver kun børn noget, som vi er 100 % sikre på, fx jordbær eller hindbær." Tolken: "Det er, fordi at nu kommer der rigtig mange svampe. Nu spørger hun lige, om vi kan have svampe i græsplænen på legepladsen." Pædagogen: "Og jeg ved det faktisk ikke, fordi det er helt nyt anlæg (...)." Souschefen tager ordet. Hun taler meget tydeligt: "Men du kan fortælle moren, at vi har en regel om, at hver dag så skal der være en af de voksne, inden vi leger derude, der skal gå ud og kigge og se, om der er svampe, om der er huller i hegnet, eller om der er cigaretskod og sådan nogle ting. Så legepladsen er SIKKER for børnene at være på."

I dansk kontekst er det normen at have tillid til det, der foregår inde i institutionen (Høyrup, 2018). Det er et tillidsarbejde, hvor begge parter er indbyrdes afhængige af hinanden, og hvor magt og ambivalenser også kan være på spil. Susanne Bregnebak (2021) har belyst, hvordan tillid og mistillid i relationer mellem familier med flygtningebaggrund og daginstitutioner skabes, og under hvilke vilkår det sker. Der skabes en modsætning mellem på den ene side statslige og kommunale tiltag og tidlig indsats for familier, der er nyankomne til landet – og på den anden side det aspekt, at tillid ofte opbygges over tid. Det er i det landskab, at lederen og pædagogen agerer og fortæller om, hvordan de forsøger at etablere en tillidsrelation med moren. I den tolkede samtale ses, hvordan alle indgår i tillidsarbejdet. Et tillidsarbejde, der for moren her ikke kun handler om, hvorvidt børnenes opstart er en god "opstart", og om kontaktformer er som ønsket, men også om, hvorvidt der er tillid til selve daginstitutionen som institutionsform og dens praksisser. Det er samtidig et kighul til de selvfølgeliggørelser, der er af daginstitutioner, hvor der er

en række samværs- og praksisformer, som er så udbredte, at der ikke i lige så udstrakt grad sættes spørgsmålstejn derved.

Perspektivering for daginstitutioner

Der er forskningsmæssigt pointeret, at partnerskaber og (sam)arbejder med forældre om, hvordan fællesskaber, der skal udforme sig i institutioner, behøver at være mere kulturelt sensitive og åbne op for forhandlingsrum på tværs af kulturelle, sproglige og sociale skel og forskelle (Souto-Manning & Swick, 2006). Det er i de foregående afsnit om daginstitutioner som kontekst for familier og deres børn analyseret, hvordan de spørgsmål udspiller sig bl.a. kollektivt på forældremøder, i samspil og brudflader mellem det almene og det særlige og mellem forældre i netværksgrupper samt i opstart for familier med flygtningebaggrund. Igen ses det, hvordan ledelsen har en central plads i de mangeartede processer og praksisser. De står som relationelt forbundne med pædagoger og forældre og er med i mange "håndholdte" processer. Der er et væld af arbejde i gang, der involverer et væld af familier og børn, sammenvævede kategorier, grænser og tilhørsforhold, der forhandles på konkrete steder og i oplevede kontekster. Når alle disse processer er i spil, opstår der etiske og ideologiske spørgsmål, der bevæger det over i policy for tilhør. Det kan ikke kun betragtes som spørgsmål om rene tilhørsforhold for de enkelte familier og børn.

Politisk og pædagogisk bliver det vægtet, at forældrefællesskaber er støttende. Hvis det i policy og praksis som led i at styrke børns trivsel forventes, at alle forældre gerne vil høre til de fællesskaber, der skabes, kan det overvejes, hvordan de, der foretrækker at stå mere i periferien, så bliver mødt. Der kan stadig være en vigtighed i at skabe plads til forskellige grader af forældreinvolvering, og at der også kan være forældre, der fravælger institutionens fællesskaber (Egilsson, Einarsdóttir & Dockett, 2021). Der er samtidig forældre, som ikke behøver en dyb involvering i børnenes institutionsliv for at blive anerkendt og genkendt. Hvis forældre med bestemte typer engagementer og involveringsformer fx særligt anerkendes, kan det måske helt utilsigtet forstærke marginaliserende dynamikker for andre. Der er samtidig forældre, hvis børn befinder sig i spændet mellem det almene og særlige og/eller i sociale problemstillinger. De forældre må paradoksalt nok ofte lægge flere ressourcer og kræfter i institutionslivet og dets fællesskaber (Moesby-Jensen, Schmidt & Krab, 2023). Forældre, der lægger distance til institutioners fællesskaber, udgør heller ikke en målestok for interesse for deres børns ve og vel.

Opsamling

Der er trivselsbekymringer i samtiden, som relaterer sig til, om og hvordan familier og børn kan få stærke nok tilhør i samfundet, dets institutioner og fællesskaber. I pædagogisk arbejde med familier og børn er diversitet og pluralitet ofte et vilkår, og det spiller ind i pædagogers og lederes relationelle og institutionelle praksisser. Der er samtidig nye samspil og brudflader mellem det almene og det særlige i daginstitutioner og skole-fritid, ligesom der er sociale problemstillinger, som er sammenvævet med det. I kapitlet er belyst, hvordan ledere og pædagoger *gør* tæt, forebyggende og opsøgende arbejde, når de ønsker at forstærke børns og familiers tilhørsforhold i institutionerne og mindske marginaliserende dynamikker. Det er samtidig ofte familier og børn, der bredere set i samfundet såvel som pædagogiske institutioner dagligt skal (gen)forhandle, hvorvidt de har en berettiget plads i det, som de allerede er en del af. Lederne er ud over pædagogerne meget tæt involveret i de praksisser, og (følelses)arbejdet er omfattende. Det er mangfoldige, dilemmafyldte og svære processer. Forældrene indgår også indbyrdes i de forhandlinger og processer såvel som børnene (for det sidste, se Emilson & Eek-Karlsson, 2021).

Diversiteten i familie- og børnegrupper udfordrer daginstitutioner og skole-fritid og medfører mere tæt, forebyggende og opsøgende kontakt. Det er på spil både, når SFO'en byder forældre og børn velkomne og til sociale arrangementer, samt når der arbejdes med gruppeinddelinger i og omkring skolestarten, såvel som når ledere og pædagoger i pauser opsøges af forældre, og i de sociale forskelle, der virker ind i forældres samspil og forhandlinger om tilhør. Her er det allestedsnærværende spørgsmål, hvem der hører til, ikke kun blandt ledere og pædagoger – det er det også blandt forældre og børn. Der er forskellige former for social orden, som bliver (gen)forhandlet i institutioner, men hvor policy- og samfundsmæssige dynamikker om, hvad der fx ses som det almene og det særlige, stadig er til stede, og som virker ind i normer og magtdynamikker. De nye "mellemløst" rejser også spørgsmål om tilhør for børn i almene institutioner, som ikke tidligere har omfattet dem på de måder, der nu tilsigtes. Det udspiller sig i forhold til familier, der har børn på enkeltintegrerede pladser, i netværk mellem forældre, der er institutionelt organiseret, på ressourcemøder mellem SFO og skole og på statusmøder i daginstitutioner i forhold til børn, hvor flere sammenvævede kategorier virker ind. Det er processer, hvor både det at få en socialt legitim plads og "holde den" plads er et større arbejde for familier og børn. De involverede lederes og pædagogers arbejde retter sig mod at mindske det, der ellers tendentielt sker i sociale processer og strukturer for de familier og børn, nemlig marginaliserende processer. I de proces-

ser søges det at almengøre det særlige, samtidig med at den politiske, ledelsesmæssige og institutionelle dagsorden også kan møde modstand og modsætninger. Det, der sker i relationer mellem familien og pædagogiske institutioner om "at gøre tilhør", kan her forstås som de kontinuerlige forhandlinger om, hvorvidt deres barn og de har et berettiget tilhørsforhold i de berørte institutioner og fællesskaber. Her gives et indblik i, hvordan forskellige grænsedragninger mellem, hvem der er inden for og uden for, udfolder sig og bliver til – og at det også er noget, der forhandles *blandt* forældre. Der kan også være familier, hvor der bliver arbejdet med, hvorledes der kan opnås tillid til, at daginstitutionen er et sted, som deres børn hører til.

I trivsels- og forebyggelses-policy er det nærmest lederen, pædagerne, familierne og børnene selv, der indimellem ses som sociale forandringsagenter, der skal skabe social sammenhængskraft i samfundet igennem deres deltagelse (jf. rapportens kapitel "Policy om trivsel og tilhør ..."). Der bliver pædagogisk i mikropraksisser arbejdet med at udfordre marginalisering af familier og børn, og de processer udfolder sig i det daglige. Forældre tager del i grænsearbejde om, hvordan og hvorvidt de selv og andre børn hører til. Det øgede fokus på "forældrefællesskaber" i dansk kontekst kan både omfatte potentialer og utilsigtede sociale processer. Det stadigt stigende fokus – ikke kun på pædagog-forældre-samarbejde – men også på samarbejde og fællesskaber mellem forældre – kan presse, forstærke og accelerere nogle af de sociale processer, der søges mindsket. Der er behov for mere viden om, på hvilke måder familier og børn skaber tilhør, på hvilke måder forskellige forældre oplever møder med hinanden, og hvordan tilhør og grænsedragninger både opretholdes og overskrides, når de interagerer med hinanden.

Pædagogiske institutioner udgør som andre af samfundets institutioner steder, hvor sociale forskelle blandt voksne og børn er på spil. I det pædagogiske arbejde med familier og børn bliver der arbejdet med sociale processer, der forhandler om grænsedragninger mellem, hvad der er ret og rimeligt, socialt acceptabelt, og hvad der ikke er. Det er således institutionaliseringsprocesser, der omfatter både familier og børn, og for at få blik for det er det nødvendig at blive bragt tæt på det, aktørerne siger og gør, og de relationer, de er en del af. I forhandlinger mellem aktørerne er det muligt at få indsigt i, hvorledes den sociale orden skabes, opretholdes, genskabes eller omformes og ændres. Men det er ikke kun i de daglige samspil, at uligheder kan løses – det kan ikke stå alene. Her er ofte sociale forskelle, normer og positioneringer i spil, som processuelt kan virke ind i, hvem der bliver set som inden for og uden for. Der kan også opstå spændinger mellem forskellige former for institutionel orden, normer og miljøer om, hvad familier og børn behøver, og andre former for værdier blandt forældre. Det kan ikke løses ved at søge at

intensivere, danne, institutionalisere og opdrage forældre til bestemte samværformer, fordi det rækker ud over institutionernes virke og længere og dybere ind i sociale strukturer og uligheder. Det kan således ikke gøres til et spørgsmål alene at løse for pædagoger og forældre i deres indbyrdes relationer og samspil – om end det er vigtigt.

Konkluderende perspektiver

Rapporten belyser de mangetydige policies, der er, når det angår børns trivsel og deres tilhør såvel som, hvilke former for relationelt arbejde med familier pædagoger og ledere udfører i konkrete daginstitutioner, skolefritidsordninger, skolekontekster og -situationer. Det omfatter de variationer, der er, når arbejdet foregår som led i tæt, forebyggende og opsøgende kontakt med familier om, hvordan deres børn har det, samt hvilke former for spændvidde og kontaktformer det indebærer i de daglige praksisser.

Trivsel fremtræder i policy som en mangetydig kategori i dansk kontekst og omfatter idealer om tidligt og forebyggende arbejde. I policy knyttes trivsel både til andre kategorier som fx læring, udvikling og dannelse og til samfundsaktuelle dagsordner såsom kvalitet, sociale normeringer, måling, forældresamarbejde og bestemte kategorier af børn. Der er således tendenser til, at trivsel nu betydningsmæssigt bliver en overdyngt kategori – sådan som læring blev det igennem en række årtier op igennem 2000'erne. Ud fra rapportens policy-analyse kan groft optegnet skitseres tre trivselsbølger: 1. Trivsel som et målbart fænomen. 2. Trivsel som subjektivt oplevet. 3. Trivsel som fællesskaber og tilhør (se rapportens resume og kapitlet "Policy om tilhør ..."). Det er trivselsbølger, der henter kraft i modstillinger til hinanden, og som stiller forskellige og samtidig virkende forventninger til pædagoger og ledere.

Trivsel er politisk sjældent tildelt en ret i sig selv, men dynges sammen med alt fra evalueringskultur, kompetenceudvikling til fællesskaber til, hvad der ønskes for børn. Flertydighederne er mange – som når trivsel både er fremstillet som at være et problem (fx der er ikke nok trivsel) og som et fænomen, der kan løse problemer (fx at ses som at understøtte læring og udvikling). Der synes også at være lang afstand i første trivsel bølge mellem idealer om måling af trivsel og de sociale processer, der faktisk udspiller sig mellem familier, ledere og pædagoger om børn. Et modstillet fokus i anden trivselsbølge til det er på, hvordan børnenes trivsel individuelt udfolder sig og subjektivt opleves, og hvilke aspekter der kan gribe forstyrrende ind i det forløb. Der er i policy-udvikling samtidig ingen enkle veje at gå, da trivsel som et multipelt fænomen netop kalder på at se det fra flere forskellige vinkler. Det bliver omtalt som en trivselskrise, hvor flere samfundsinstitutioner og aktører forsøges aktiveret og koordineret i forhold til at løse aktuelle "udfordringsbilleder" for børn. At stå uden for fællesskaber bliver i tredje trivselsbølge en ud-sathedskategori. Pædagoger og ledere får en rolle som trivselsaktører – der med deres relationskompetencer forventes at løse udfordringer gennem at styrke fæl-

lesskaber og børns oplevelse af at høre til i de fællesskaber. Dette omfatter værdimæssige spørgsmål om, hvad det gode familie- og børneliv består af – og hvordan flere børn i institutioner kan forblive i "almene" fællesskaber. Der er idealer, kampe og svære spørgsmål om fællesskabers potentialer og rækkevidde, ressourcer, støtteformer og hjælp – både til alle børn og især børn i udsatte og sårbare positioner.

I en tid med mangfoldighed opstår i policy bekymringer for, om "trivselskrisen" kan ses som udtryk for, at der i de pædagogiske institutioner er trængte fællesskaber. Trivselsdagsordenen bliver i tredje bølge sammenvævet med policy om tilhør og fællesskaber – og det er et politiseret, institutionaliseret og følsomt felt. Der er policy-traditioner for at forsøge at foregribe og forebygge, at børn falder uden for uddannelse og arbejdsmarked, og som nu (igen) udvides til at forebygge, at de falder uden for "de almene" fællesskaber. Det er ikke kun trivslen, der ses som under pres, men også fællesskaberne og deres rækkevidde, tilgange til børn, og hvilke kategorier af børn der kan rummes og ikke mindst hvordan. Der er samspil og brudflader mellem det almenpædagogiske, specialpædagogiske og socialpædagogiske, som (igen) er i bevægelse og til forhandling. Det, der politisk søges løst, er svære spørgsmål såsom, hvilke tilhør der kan skabes for en mangfoldighed af børn, og af udfordringsbilleder fremhæves stigning i omfanget af diagnoser og børn til specialtilbud og støtteformer. Dette omfatter kampe og spørgsmål om, hvordan forholdet mellem fællesskab og individ skal balanceres, hvem der hører til hvor, og hvem der har ret til hvad. Hermed handler policy om trivsel og tilhør ikke kun om at skabe fællesskaber og om den enkeltes trivsel, men også om magt og forhandlinger om grænserne for, hvor langt fællesskaber kan række, og hvem der beslutter det.

Ved et policy-fokus på relationsarbejde som et spørgsmål om pædagogers og leders kompetencer lægges en hovedvægt på den enkelte, mens de (magt)strukturer i samfundet, der virker ind i relationer og fællesskaber, træder i baggrunden. Når fx fritidstilbud fremhæves politisk som relationsarena med forrang over skolen, giver det anerkendelse af en overset arena, samtidig med at det rejser spørgsmål. For eksempel hvad det betyder, at de udfordringer, der, når det kommer til skolen, ses som at være skabt *uden for* dens arena, nu rykker mere eksplicit ind i fritidstilbuddene og forventes løst *inden for* deres arena. Til sammen rejser det en problemstilling om, hvorvidt og i hvilken udstrækning pædagoger og ledere med sig selv som "redskaber" kan forventes at overskride samfundsmæssige problemstillinger såsom udsathed og ulighed for familier og børneliv, og hvor langt deres ansvars- og opgaveområder for store problemstillinger skal strække sig.

De pædagogiske variationer for arbejde med familier er i rapporten også belyst ud fra den daglige praksis. Det ses indefra, hvor familier, pædagoger og ledere er i samspil med hinanden om, hvordan børn har det, og hvor børnelivet leves. En central pointe er, at det pædagogiske arbejde, når det har en tæt, forebyggende og opsøgende karakter, ses som en del af hverdagspraksis. Det omfatter mange familier og børn og flere forskellige og samtidige tematikker og problemstillinger. Det arbejde strækker sig over en tæthed i de kontaktformer, som ledere og pædagoger har til familier, til, at der også kan forekomme voldsomhed i dette arbejde. Det er noget, som ledere er involveret i, og som pædagoger inddrager dem i. Det forekommer fx ved tillidsarbejde, "kaffemøder", lytning og regulering af samarbejdsformer med familier. Det sker også ved fremkomst af "mellemløst", eller hvis familiers og børns livssituationer, vilkår og behov på anden vis kalder på at (op)finde andre kontakt- og deltagelsesformer end de institutionelt vante. Dette omfatter spørgsmål om viden, hierarkier og arbejdsdelinger mellem pædagoger. I det daglige er der for både pædagoger og ledere balanceringer af hensyn mellem det almene og det særlige og håndteringer af sådanne spørgsmål om hensyn til familier og børn som grupper og enkeltforældre og -børn.

Ledere indgår også i arbejdet, når der opstår voldsomhed og sociale nødsituationer – her indgår de i "håndholdte" processer, som handler om at forbinde familierne til andre institutioner og at forsøge at give dem adgang dertil, så de er mere ligestillede med de øvrige familier. Her er en social bekymring i spil, både blandt ledere og pædagoger, for om familierne oplever uligheder og marginalisering i mødet med institutioner, og der pågår derfor et normarbejde. Det adskiller sig fra udviklings- og omsorgsbekymringer. I hvilket omfang og på hvilke måder familier og børn oplever at høre til i samfundet, har indflydelse på, hvorledes de oplever mødet med institutioner. Pædagoger "låner tillid ud" til andre professionelle og ser sig som brobyggere i de processer, og de "vrider" og strækker grænserne for, hvor langt arbejdet rækker. I de relationer mellem familier og institutionerne er det begge veje, at der kan række langt ind i familiens og institutionernes "indre liv". Pædagoger søger at få et fortroligt kendskab til familielivet, som ellers associeres med noget privat – men ikke at blive (for) nære, selvom de også udgør et netværk for dem. Omvendt søger familierne også ledere og/eller pædagoger og kontaktformer og deltagelsesformer, som griber ind i institutionernes "indre" liv på måder, der bryder med de vante organiseringer, rytmer og praksisser.

Der kan være en policy- og samfundsmæssig tendens til at se arbejdet med familier, der har en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt om deres børn, som noget særskilt og ekstraordinært. Der er dog stadig familier, som er i det "almene"

pædagogiske system; daginstitution og skole-fritid. De er således en helt almindelig del af institutionerne, også selvom det kan være et mere omfattende og dilemmafyldt arbejde. I pædagogers og lederes arbejde med de familier, hvor der er sådanne kontaktformer, er et af omdrejningspunkterne at søge at skabe tilhør for børn i de daglige praksisser. I de pædagogiske institutioner og mikroprocesser er der både mangfoldige praksisser, grænsedragninger og forhandlinger om, hvilke familier og børn der hører til, og hvem der ikke gør. Det er på spil både i daginstitutioner og fritid-skole ved: fx sociale arrangementer for familier, møder med forældre om deres eget barn, til ressourceteam møder mellem professionelle om enkelte børn, i netværk dannet for og med forældre, ved børnenes første dag i SFO og gruppeinddelinger af børn og i mere uformelle processer mellem forældre indbyrdes. I de hverdagspraksisser ses det, hvordan familier, ledere, pædagoger og børn *gør* tilhør.

Tilhør afspejler sammensatte relationer, som voksne og børn har med andre i skiftende sociale, politiske og kulturelle landskaber og institutionelle terræner. For eksempel når der ved velkomst i SFO inden skolestart for de nytilkomne bliver forsøgt skabt et steds- og gruppetilhør til de nye fællesskaber og omgivelser og de sociale forskelle, der spiller forskelssættende ind ved de typer arrangementer med mange familier og børn. I daginstitutioner ses disse processer også udspillet i samspil og brudflader mellem det almene og det særlige. Det ses i lederes oplevede perspektiver på et forældremøde, "der kører af sporet", og en netværksgruppe, der siden i institutionen dannes for forældre til børn på enkeltintegrerede pladser. Her ses, hvordan tilhør er noget, der (re)konstrueres, (gen)erobres og (gen)forhandles løbende. Tilhør er noget, som de familier kæmper med og for – dvs. at deres børn og de får en legitim plads i samfundslivet, i netværk og ikke kun institutionslivet. Tilhør er sammenvævet med at skabe og genskabe sociale normer, som knytter sig til daginstitutioner, SFO'er og skoler som specifikke steder. Dette omfatter også, hvordan familiers og deres børns oplevelse af tilhør bliver til i forhold til institutionerne og de sociale processer, som det også omfatter. Det, der foregår i de relationer og processer, genspejler sociale forskelle, normer og underliggende magtrelationer. Dette virker ind i de muligheder og barrierer, der er i pædagogiske institutioner for at give familier og børn mulighed for at høre til under forskellige og ofte skiftende vilkår.

Pædagogers og lederes relationelle arbejde er centralt for familiers og børns trivsel, og et stærkere fokus på fællesskaber har pædagogiske potentialer. Men det vil være forsimplet fx at forvente, at ledere og pædagoger igennem deres relationskompetencer skal styrke fællesskaber til at løfte og overskride samfundsmæssige ulighedsskabende processer – selvom der er lagt vægt på, at det også sker med

hjælp fra tværfaglige ressourcer. Der er også brug for at arbejde med samfundsmæssige forandringer og de nye og kendte former for ulighedsskabende dynamikker, som berører familier, pædagogiske institutioner og børn hver dag. Det er kategorier og dynamikker, der er rodfæstet langt bredere end i de pædagogiske institutioner og deres fællesskaber, og som samtidig rækker helt ind i arbejdet med at skabe tilhør for familier og børn. Det ses fx, når familier beretter om, hvordan de oplever deltagelse i samfundsliv, offentlighed, mødet med deres børns institutioner og de andre forældre samt de forskelsgørende processer, der også kan være på spil. På den måde er arbejde med fællesskaber og grænsedragninger, og hvad der leder til, om forældre og børn oplever sig som "inde eller ude", ikke kun processer, der hører institutionerne til. I det institutionelle terræn foregår der mellem pædagoger, ledere og familier både arbejde med fællesskaber og grænsedragninger – og der (op)findes tid, institutionsformer og praksisser. I sociale forhandlinger og grænsedragninger mellem, hvem der hører til, og hvem der ikke gør, kan institutionernes rum potentielt blive til familiers og børns egne steder, men det modsatte kan også forekomme, og derfor indebærer det et større arbejde for de involverede.

De variationer, som det relationelle arbejde udføres med, kan give indsigt i, hvordan ledere, pædagoger og forældre på mikroplan søger at skabe tilhør og plads i fællesskaber. Det kan skifte, hvilke familier og børn der oplever at høre til hvornår, hvordan og hvorfor, og det er således dynamisk. For familier, hvor der er en tæt, forebyggende og opsøgende kontakt om deres børn, ses det, hvorledes netop disse familier synes at måtte lægge større kræfter i arbejdet med at få og holde en legitim plads i fællesskaber. I de mangetydige variationer af pædagogisk arbejde ses det, hvordan der foregår subtile processer, hvor familier, ledere og pædagoger arbejder i tilhør og grænsedragninger, der både bliver udfordret, opretholdt og overskredet. Analyser af mangetydige variationer og mikropraksisser i dagligt arbejde kan give indsigter i, hvad der er på spil, når der er subtile og marginaliserende dynamikker. De marginaliserende dynamikker kan imidlertid aldrig kun komme til at handle om de voksne og børn og kan heller ikke kun gøres til noget, de i fællesskab og deres indbyrdes relationer skal løfte hinanden ud af.

Opsamlende kan peges på:

- I forhold til aktuelle politiske og administrative trivselsdagsordner med idealer om tilhør og fællesskaber er der brug for at overveje, hvilke glidninger der pågår under fremhævelsen af "relationskompetence". Det store fokus på relationskompetence risikerer således at individualisere pædagogers og lederes trivselsarbejde. Det almene område udvides til social- og specialpædagogiske arbejdsområder, uden at ressourcer og arbejdsdelinger følger

med i det tempo, hvori den udvidelse sker. Faglige og etiske dilemmaer gives i mindre grad plads.

- På et praksisniveau viser rapporten, hvordan pædagoger og ledere sammen udvikler en organisatorisk skarpsindighed, hvor de for at styrke familiers og børns tilhør på daglig basis gentænker deres organiseringer. Det er et arbejde, der ikke er synligt i organisatoriske diagrammer og arbejds-gange. Og det er et arbejde, der slider.
- I lederes og pædagogers arbejde opstår en særlig social bekymringsform. Den adskiller sig fra omsorgsbekymring og udviklingsbekymring. Det er samtidig en bekymringsform, som de ikke har nogen steder at placere, og som de derfor ofte selv må tage på sig.
- Det løbende trivselsarbejde med at skabe tilhør for børn og familier indebærer en tæthed og voldsomhed i pædagogers og lederes arbejde, der strækker deres rolle mellem det lyttende og det indgribende til det yderste.

Referencer

- Alexander, J. & Sandahl, I. (2014). *The Danish Way of Parenting*. København: Ehrhorn Hummerston
- 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. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-03>
- Alasuutari, M. Kelle, H. & Knauf H. (ed.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*. Springer VS.
- Alminde, S. (2021). *Børneperspektiver i familieretlige sager: Tilblivelse, positionering og inddragelse*. Roskilde Universitet
- Akselvoll, M. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik: I samfundsteoretisk perspektiv*. Hans Reitzel Forlag
- Andersen, P. Ø. (2017a). Institutioner og institutionalisering. I P. Ø. Andersen, & T, Ellegaard. *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (pp. 473-490). København: Hans Reitzel Forlag
- Andersen, P. Ø (2017b). *Daginstitutioner*. I P. Ø. Andersen, & T, Ellegaard. *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 532-553). København: Hans Reitzel Forlag
- Andersen, Peter Østergaard (2011): *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzel
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Gyldendalsk bokhandel, Nordisk forlag A/S
- Andenæs, A. (2011). Chains of care: Organizing the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63 (2), 46-67. DOI:10.1027/1901-2276/a000032
- Ankerstjerne, T., Brostrøm, S., Gregersen T., Ibanez M, Niclasen J. & Stanek A. H. (2010). *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. Dafolo
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging: An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2009): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur
- Bach, D. Dannesboe, K. I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger N. & Westerling, A. (2020). *Parate børn- forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*. Frydenlund Academic
- Bach D., Dannesboe K. I. & Kjær, B. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. I *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2 (2), 32-47, DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110782>
- Bach, D. (2015). Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag
- Bacchi (2012). Why study Problematizations? Making Policy Visible. *Open Journal of Political Science*, 2 (1): 1-8

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* French Forest NSW: Pearson Australia.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen.* København: Akademisk Forlag.
- Bayer, S. A-L., Bundgaard, A. H., & Ellegaard, T. (2021). *Et kritisk blik på normeringens problematik.* Center for Daginstitutionsforskning.
- Ben-Arieh, A, Casas, F., Frønes I. & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well being. I A. Ben-Arieh et. Al. (eds). *Handbook of child well-Being. Theories, Methods and Policies in Gloal Perspective* (pp. 1-27). Dordrecht: 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
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-being: The Child Indicators Perspective, in S. B. Kamerman, & S. Phipps & A. Ben-Arieh (ed.). *From Child Welfare to Child Wellbeing, An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making*, (pp 9-22), Springer.
- Beck, M. & Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth, 7(3)*: 133–137.
- Berman, S. (1997). *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility.* State University of New York Press.
- Boysen, M. S. W., Jensen, A. W., Hald, M., Løth, K., & Brodersen, M. (2021). *Digitale Kreative Fællesskaber: Forskningsrapport.* Professionshøjskolen Absalon.
- Brandt Ryborg Jønsson, A., & Brandt Brodersen, J. (2023). Hvad blev der af 'normalen'? Hvordan overdiagnostik af psykiske sygdomme hos børn bringer pædagogikkens vilkår i forandring. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 7 (1)*, 10. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136703>
- Bregnbæk, S. (2021). Blinde vinkler: Asynkron tillid i tidlige indsatser overfor flygtningefamilier i Danmark. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift, (1)*.
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A., & Jørgensen, N. J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 1(2)*, 14. DOI: <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
- Brodersen, M. (2019). *Forstyrret og forstyrrende: Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med.* Roskilde Universitet.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2015). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality. *Work Early Childhood Education Journal.* New York: Springer Science+Business Media B.V, 43 (5), 347-355.
- Brønsted, C., Nielsen, O. S., Larsen, D., & Madsen, B. L. (2018). Forældresamarbejde i fritids- og klubtilbud: En upågtet praksis med overset potentialer. UC SYD.

- Buus, A. M., Harbo, L. J., Søndberg, A., Jørgensen, A. S., & Brejnrod, M. N. (2023). Trivsel i børne- og ungerettede lovgivninger - en black box der gør både blød og hård. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 60(2), 21-33.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122497>
- Castrén, A-M & Ketokivi, K. (2015). Studying the Complex Dynamics of Family Relationships: A Figural Approach. *Sociological Research Online*, 20 (1), 1-14. DOI: 10.5153/sro.3539
- Claridge, T. (2018). Functions of social capital - bonding, bridging, linking. *Social Capital Research*, 1-7.
- Clarke, A. (2005): *Situationel analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. SAGE.
- Coninck-Smith, N. D. (2022). Family Strategies and Schooling Denmark's 1880-1914. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 42 (3), 242 - 254. DOI: <https://doi.org/10.3262/ZSE2203242>
- Dahlberg, K, Dahlberg, H & Nyström, M (2008) *Reflective Lifeworld Research*. Studentlitteratur.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012). Hvem sagde samarbejde? Et hver-dagslivsstudie af skole-hjem-relationer. Aarhus Universitetsforlag.
- Dannesboe, K.I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society*, Vol, 17 (3), pp. 467-480
- Dannesboe, K. I., Kjær, B., & Bach, D. (2020). Tid, tilpasning og konflikt: pædagogers møde med forældre. I A. Westerling, D. Bach, K. I. Dannesboe, T. Ellegaard, B. Kjær, & N. Kryger (red.), *Parate børn: forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution* (pp. 132-159). Frydenlund Academic.
- Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books.
- 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.
- Egilsson, B. R., Einarisdóttir, J., & Dockett, S. (2021). Parental experiences of belonging within the preschool community. *International Journal of Early Childhood*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00281-z>
- Eidsvåg, G. M., & Rosell, Y. (2021). The power of belonging: Interactions and values in children's group play in early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00284-w>
- Engsig, T. T., Haaber, C. R., Hyldahl, K. K. og Olesen, A. K. K. (2023). Grundlag for god fritidspædagogik. En empirisk undersøgelse af fritidspædagogikken i skolens specialtilbud. Aalborg: Professionshøjskolen UCN.
- Engsig, T. 2019. "Experience of Inclusion in Denmark." In *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, edited by M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, and A. Artiles, (pp. 380–391). London: SAGE.

- Engsig, T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 469–486. DOI: 10.1080/13603116.2014.940068
- Erwin E. J., Meredith Valentine & Michaela Toumazou (2022): The study of belonging in early childhood education: complexities and possibilities, *International Journal of Early Years Education*, DOI: 10.1080/09669760.2022.212830
- Falster, E., Krab, J. & Thygesen, S. (2023). Andre betingelser – hverdagsliv med varierende funktioner, handicap og diagnoser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2
- Francis, A. A. (2012). The dynamics of family trouble: Middle-Class parents whose Children have problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(4) 371– 401.
- Frederiksen, J.T. (2020). I et spejl, i en gåde Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for professionsstudier*. Årg. 16 Nr. 30, 38–49. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i30.119283>
- Fristrup, T. (2023). Disfamilien – en familiefiktion på andres betingelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no. 2: 91-106
- Fortier, A. M. (2000) *Migrant belongings. Memory, space, identity*. New York: Berg.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2014). Making Children 'Social'. Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human Figurations*, vol. 3, issue 1.
- Gilliam, L. & Gulløv E. (2017). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og daginstitution. *Tidsskrift for professionsstudier*, nr. 24
- Gillies, V. (2012). Family policy and the politics of parenting: from function to competence. In M. Richter & S. Andresen (eds). *The politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing*, pp. 13-26. London and New York: Springer.
- Gillies V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 2005/39:835.
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse: – om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 15: 6-19. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110780>
- Guo, K., & Dalli, C. (2016). Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 254–267.
- Grue, L (2016). Normalitet. Fagboklaget
- 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
- Grumløse, S. P., & Marschall, A. (2020). *Familie i medgang og modgang*. Hans Reitzels Forlag.

- Halse, C. (2018). Theories and theorizing of belonging. In C. Halse (Ed.), *Interrogating belonging for young children in schools*. (pp. 1–28). Palgrave.
- Hansen, A. T. & Jensen, V. M. (2022). Førskole, børns trivsel, fravær og sproglige færdigheder. VIVE. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hansen, J. H. (2017). Retten og pligten til deltagelse i den inkluderende skole. *Specialpædagogik*, 37(3/4), 28–35
- Harrits, G. S. & Møller, M. Ø. (2016). Forebyggelse og bekymring i professionel praksis. Hans Reitzel Forlag
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2021). Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Hines, J.M. et al. (2017): An Overview of Head Start Program Studies. *Journal of Instructional Pedagogies* 18, 1-10
- Holm, C. (2019). Leder. Tidlig indsats kan ikke stå alene. *Asterisk*, 89: 2
- Holm, E. F. (16. marts 2023). Forsker i skolevægring 'Jeg savner et perspektiv, der tager børns oplevelse af mistrivsel for gode vare'. *Socialt Indblik*
- Holst, J. (2017). Det normale og afvigende. I Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (pp. 305-329). Hans Reitzel Forlag
- 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, DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i2.110783>
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- Höjer, Henrik (2002): "Statistikken avmystifierade världen". I: *Tvårsnitt* nr. 3, 2-3
- Højholt, C., Kousholt, D., & Stanek, A. H. (2014). Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber. Dafolo.
- Høyrup, A. R. (2021). "At sende på samme frekvens". Pædagoger 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
- Jahreie, J. (2022). "The Standard School-Ready Child: The Social Organization of 'School-Readiness'." *British Journal of Sociology of Education* 43 (5): 661–679. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038542>
- James A, James A. (2004). *Construction Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave. Macmillan: Basingstoke

- Jenkins, L. N., Mulvey, N., & Floress, M. T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401–418.
- Jensen, C. R., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S., & Hansen, J. H. (2022). Developing Inclusive Learning Environments – When collaboration is (not) the answer. I H. Harju-Luukkainen, N. Bahdanovich Hanssen, & C. Sundqvist (red.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Perspectives on Policy and Practice in the Nordic Countries* (s. 103-117). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0>
- 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.
- Johansen, M.-L. E. (2017). Velfærdsstaten set fra udsatte flygtningeforældres perspektiv: "Tillid" som markør for social inklusion. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3:7 – 16.
- Johansson, E. & Puroila A-M (2021). Research perspectives of belonging in early years education. *International Journal of Early Childhood* (2021), 53:1–8. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00288-6>
- Johansson, E. (2017). Toddler relationships: A matter of sharing worlds. In L. Li, G. Quiñones & A. Ridgway (Eds.), *Studying babies and toddlers: Cultural worlds and transitory relationships* (pp. 13–27). Springer.
- Juhl, P. (2023). *Exploring young children's agency in everyday transitions*. Bloomsbury Academic. Transitions in Childhood and Youth
- Juhl, P., Westerling, A., & Dannesboe, K. I. (2023). "Hun er jo mit barn, men det er deres sted": –Hverdagslivets grænsedragninger mellem forældre og pædagoger. *Barn*, 41(1), 38-53. DOI: <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5204>
- Juhl, P. (2021). Tillid i forældresamarbejdet i kontrollens skygge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 72-86. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/tillid-i-foraeldresamarbejdet-i-kontrollens-skygge/>
- 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
- Jørgensen, K. S. (2016). Mobning og interventioner: positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn. Ph.d. afhandling
- Jørgensen, K. S. (2019). Mobbemønstre og magtkampe: Håndtering af mobning i skolen. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2003). "Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør". *Dansk sociologi*, 14(2), 79-93.
- Klinge, L. & Brandt, T. (2022). Pædagogens relationskompetence – kendetegn og betingelser. Eduk-serien.
- Klinge, L. (2018). Relationskompetence. Aarhus Universitetsforlag.
- Klinge, L. (2017). Lærers relationskompetence – kendetegn, betingelser og perspektiver. Dafolo.

- Kirkeby, I. M., Gammelby, M. L. & Elle, S. D. (2013). Plads til trivsel og udvikling, København: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kiilakoski, T. & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 47-61.
- Kjær, B., Bach, D., & Dannesboe, K. I. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 32-47. DOI: <https://tidskrift.dk/FPPU/article/download/110782/159946/>
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6 (12):1-21.
- Koch, A. B. (2020). Børnesensitive perspektiver. Hvordan får voksne 'adgang' til børns oplevelser af egen hverdag og trivsel i dagtilbud og hjemme?. I A. Villumsen & K. E. Petersen (red.). *Opsporing og underretning i dagtilbud* (s. 97-112). Hans Reitzel Forlag
- Kousholt, D., Juhl, P. Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. *Situated Ethics in Collaborative Research*. Hu Arenas (2021). DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-02100236-9>
- Krab, J. (2021). Det følsomme og slidsomme skole-hjem-(sam)arbejde. En institutionel etnografi om forældres arbejde, når børn har det svært i skolen. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet
- Kristensen, J. E & Bayer, S. (2015a). Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015. U Press
- Kristensen, J. E & Bayer, S. (2015b). Kald og Kundskab. Brydninger i børnehavepædagogik 1870 til 2015. U Press
- Kuutti, T., Sajaniemi N., Björn P. M., Heiskanen N. & Reunamo J. (2022) Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, 37:4, 587-602, DOI: 10.1080/08856257.2021.1920214
- Lagermann, L. C. (2018). Tema: Har skolen køn? Den (ikke) ideelle elev. Social ulighed i skolen gennem et intersektionalitetsperspektiv på køn, etnicitet og social klasse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, no. 6
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Jäntti, S., Sääskilahti, N., Vallius, A., & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of "belonging": Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247.
- Larsen, M. S.; Bang-Olsen, A; Berliner, P. mfl. (2011). Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud: En forskningskortlægning. København; Clearinghouse
- Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). Parenting culture studies. Palgrave
- Lindeberg, N. H., Bro L. B. Nøhr K. & Larsen, K. S. (2021). Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet. VIVE. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- 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.

- Lindström, L. (2016). The case of open leisure activities organized in Swedish local councils: The role of citizenship and entrepreneurship skills development. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 104-116.
- Lipschultz, J. (2016). Relational trust: An ethnographic look at staff and students' relationships in an afterschool program. *Education and Youth Today. Sociological Studies of Children and Youth*, 20, 251-279.
- Macartney, B. C. (2012). Teaching through an ethics of belonging, care and obligation as a critical approach to transforming education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 171-183.
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting. In Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish. *Parenting culture studies*, (pp. 76-101). New York: Palgrave MacMillan.
- Marschall, A., & Munck, C. (2021). Tillid og tvivl: Dilemmaer i pædagoger og forældres samarbejde om småbørns hverdagsliv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021 (1). <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/tillid-og-tvivl/>
- Marschall, A. & Thingstrup, S. H. (red.), *Trivsel i daginstitutionen*. Akademisk Forlag.
- 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.
- Matthiesen, N. C. L., & Pedersen, L. T. (2022). Mod og forældresamarbejde - at vove sig frem i tillid. I K. Mellon, & S. Brostrøm (red.), *Mod i pædagogikken* (s. 151-173). Akademisk Forlag.
- Matthiesen, N. C. L. (2020). Forældresamarbejde, tillid og de fortiede uenigheder. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(2), s. 92-102.
- Mathiesen, R. (1999). *Sosialpædagogisk perspektiv*. Norge: Forlaget Sokrates.
- Melhuish, E & Gardiner J. (2019). Structural Factors and Policy Change as Related to the Quality of Early Childhood Education and Care for 3-4 Year Olds in the UK. *Frontiers in Education* VOL 4
- Moesby-Jensen, C. K., Schmidt, L. S. K., & Krab, J. (2023). Forældres anerkendelseskampe: tumultariske forhandlinger om ressourcer til børn med særlige behov. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2). <https://dpt.dk/temanumre/2023-2/foraeldres-ankendelseskampe/>
- Moesby-Jensen, C. K., & Moesby-Jensen, T. (2017). Lydighedsetik og bureaukratisk grusomhed. I C. K. Moesby-Jensen (red.), *Når professioner samarbejder: praksis med udsatte børn og unge* (s. 213-242). Samfundslitteratur.
- Morgan, D. (2013). *Rethinking family practice*. Algrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life.
- Moos, L. (2004): Relationsprofessioner – hvem er de?, i Moos L., Krejsler J. & Lauersen P. F. (red.): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, (pp. 7-18), Danmarks Pædagogiske. Universitets forlag.
- Munck, C., Marschall, A., & Hermansen, J. (2023a). *Mindre børnegrupper - højere kvalitet*. Københavns Professionshøjskole.

- Munck, C., & Marschall, A. (2023b). De værdigt trængende: udforskning af vanskeligt forældresamarbejde i daginstitutionen. *Nordiske udkast*, 51(1), 109-131. <https://tidsskrift.dk/nu/article/view/140387/184339>
- Munck, C., & Marschall, A. (2022). Om børns relationer til andre børn og til de voksne. I C. Aabro, & J. Top-Nørgaard (red.), *Tæt på pædagogik i dagtilbud* (s. 343-359). Hans Reitzels Forlag.
- Munck, C. C. C. (2017). Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Nagel, C. (2011). Belonging. In V. Casino, M. Thomas, P. Cloke, & R. Panelli (Eds.), *A companion to social geography* (pp. 108–124). Wiley-Blackwell.
- 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.
- Nilsen, A. C. E & Breimo, J. P. (2023). *Institusjonell etnografi. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Nilsson, H. K. & Langager, S. (2023). Børn med diagnoser i specialiserede dagtilbud – når det særlige bliver en del af det almene. I Petersen, K. E., Morin, A. & Kjær, B. (red.). *Børn og unge med diagnoser – en grundbog til pædagoger* (p. 167-183). Samfundslitteratur.
- Ottosen, M. H. et al (2010). *Børn og Unge I Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Owens, R. (2022). 'It's the way they look at you': Why discrimination towards young parents is a policy and practice issue. *Children & Society*. DOI: 10.1111/chso.12575
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I Dannesbo, K. I. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Palludan, C. (2010a). Skolestart. I *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. KVAN. 30: 7-17
- Palludan, C. (2010b). Skolestart – i et familieperspektiv. I *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 30: 7-17
- Petersen, K. E. (2022). Pædagogisk indblik. Tidlige forebyggende indsatser, opsporing og underretning i dagtilbud – rettet mod børn i risiko for mistrivsel. NCS og Århus Universitetsforlag
- Petersen, K.E., & Sørensen, T.E.M (2021). Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges trivsel og udvikling. *Forskningsoversigt. Pædagogisk Indblik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Petersen, K. E., Hansen, P. R., Damkjær-Ohlsen, S., & Duncan-Bendix, J. (2023). Pædagogers arbejde med børn og unge i fritidspædagogikken – fritidspædagogikkens betydning for børn og unges trivsel, udvikling og livsmuligheder. Aarhus Universitetsforlag.
- Petersen, K. E., & Erlandsen, T. (red.) (2017). *Pædagogen som myndighedsperson: en grundbog*. Samfundslitteratur.

Petersen, K. S. (2015). Mobning i en børnehavesammenhæng. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

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* (pp. 59-77). Springer VS.

Plum, M. (2017). I mangetydighedens melleum: Pædagogisk viden som relationelt fænomen. Københavns Universitet.

Plum, M. (2014). Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet. Dafolo.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. Simon & Schuster Paperbacks

Qvortrup J. 1994. Childhood matters: an introduction. In *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Qvortrup J, Bardy M, Sgritta G, Wintersberger H (eds). Avebury Press: Aldershot; 1–24.

Roth, Vallberg A.-C. (2002): De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till i dag. Lund: Studentlitteratur

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.

Sauzet, S. (2020). 'Passende' pædagoger i det fleksible skoleskema. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 4. https://dpt.dk/temanumre/2020-4/passende-paedagoger-i-det-fleksible-skoleskema/?fbclid=IwAR2tL2lEx9a4V8DAHBx_U3Jkg2kxQ44wIHxvYYOSWf3VZWEMeMrorCuS2P8

Schmidt, L. S. K., & Alasuutari, M. (2023). The changing policy ideals for parental cooperation in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 232-244. DOI: <https://doi.org/10.1177/20436106231175028>

Schmidt, L. S. K., & Li, J. H. (2023). Tid og normer i børns overgange til skolen. *Unge Paedagoger*, (2), 51-59

Schmidt, L. S. K., Krab, J., & Jørgensen, C. (2022). Muligheder og barrierer i samarbejde om børn: når kontakt mellem professionelle og forældre er svært. Professionshøjskolen Absalon.

Schmidt, L. S. K., & Krab, J. (2022). "Jeg holder mig lidt tilbage": – om at leve i økonomisk knaphed som familie og kontakten med eget barns daginstitution. *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, 167

Schmidt, L. S. K. (2022). Om at arbejde med evaluering. I C. Aabro, & J. Top-Nørgaard (red.), *Tæt på pædagogik i dagtilbud* (Bind 1, pp. 451- 467). Hans Reitzels Forlag.

Schmidt, L. S. K. (2017a). Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde. Professionshøjskolen Absalon

- Schmidt, L. S. K. (2017b). Krop, rum og pædagogik. I P. Ø. Andersen, & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (pp. 421-442), Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, L. S. K., & Thingstrup, S. H. (2017). Videnskab, viden og pædagogisk viden. I D. T. Gravesen (red.), *Pædagogik i skole og fritid* (1. udg., pp. 266-282). Artikel 16 Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, L. S. K. & Brown, R., (2018), Livshuset – et borgerdrevet initiativ. Professionshøjskolen Absalon.
- Schmidt, C. H. (2017c). Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden. Ph.d.-afhandling. AU Library Scholarly Publishing Services. DOI: <https://doi.org/10.7146/aul.411>
- Schmidt, L.-H. & Kristensen, J.E. (1986). Lys, luft og renlighed: Den moderne socialhygiejnes fødsel. København: Akademisk Forlag.
- Shorter, E. (1979). Kernefamiliens historie. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk A/S.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64. <https://www.skolepsykologi.dk/58--%c3%a5rgang-2021>
- Simovska, V., & O'Toole, C. (2021). The Making of Wellbeing Measurement: A (Kind of) Study Protocol. *Outlines*, 22(1), 170- 194
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.
- Skaaning Knage, F. (2023). Re-fusing school refusal. A qualitative study of complex entanglements and subjectification in persistent school absence. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet.
- Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. New York: AltaMira Press.
- Smith, D.E. (Ed.) (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. New York: Rowman & Littlefield Publ.
- Smith, D. E. & Griffith, A. (2022). *Simply institutional ethnography. Creating a sociology for people*. University of Toronto Press.
- Sparrman, A, Westerling, A, Lind J., Dannesboe K. I. (2016). (eds). *Doing good parenthood. Ideals and practices of parental involvement*. Palgrave.
- Stanek A. H., Togsverd L., & Ellegaard T. (2022) (red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring?: kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag.
- Stanek, A. H. & Vendelbo, S. H. (2019). Børneparat skole – skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik. Institut for Psykologi, Syddansk Universitet.
- Stearns, P. N.(2010). Defining Happy Childhoods. Assessing a Recent Change. *The Journal of the history of childhood and Youth*, 3 (2), 165-186. DOI: 10.1353/hcy.0.0093
- Suhonen, E., M. A. Nislin, A. Alijoki, and N. K. Sajaniemi. 2015. "Children's Play Behavior and Social Communication in Integrated Special Day-Care Groups." *European Journal of Special Needs Education* 30 (3): 287–303. DOI: doi:10.1080/08856257.2015.1009707

- Sundell, K. (2000). Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, No. 1, 91–114.
- Souto-Manning, M., Malik, K., Martell, J., & Pión, P. (2021). Troubling belonging: The racialized exclusion of young immigrants and migrants of color. *International Journal of Early Childhood*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00286-8>
- Souto-Manning, M. (2013). Competence as linguistic alignment: Linguistic diversities, affinity groups, and the politics of educational success. *Linguistics and Education*, 24(3), 305–315.
- Souto-Manning, M. (2006). Teacher's beliefs about Parent and family involvement: Rethinking our family involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34: 187-193.
- Sointu, E. (2004). *The rise of an ideal: Tracing changing discourses of wellbeing*. *The Sociological Review*, 52(2), 255-274.
- Svinth, L. & Henningsen (2021). Pædagogisk indblik og. Normeringens betydning for kvalitet i daginstitutioner, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag.
- 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.
- Thingstrup, S. H., & Schmidt, L. S. K. (2016). Mellem læring og dannelse: de pædagogiske medarbejdere og lærernes forhandlinger om formålet med skolen. *Unge Pædagoger*, (1), 43-51.
- Toronto, J. (2015). *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.
- Vallberg Roth, A. C. (2017). Bedömning, utvärdering och uppföljning: utmaningar för förskolan. I Anne-Li Lindgren, Niklas Pramling, Roger Säljö (ed.): *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (pp. 261-274), Gleerups Utbildning AB.
- Vallgård, K. & C. Nyvang (2018). Lykkeimperativer i folkeskolen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 27: 16-21
- Vallgård K., A. K., Olsen S. (2015). Emotions and the Global Politics of Childhood, i Olsen S. (red.) *Childhood, Youth and Emotions in Modern History* (pp. 12-34). London: Palgrave.
- Villumsen, A. M., & Koch, A. B. (2023). Pædagogens opgave i forhold til børns trivsel og mistrivsel i dagtilbud. I K. E. Petersen, A. Morin, & B. Kjær (red.), *Børn og unge med diagnoser: en grundbog til pædagoger* (pp. 153-166). Samfundslitteratur.
- 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.
- Ytterhus, B. (2003). Socialt samvær mellem børn – inklusion og eksklusion i børnehaven. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yuval-Davis, N. (2012). The politics of belonging. Intersectional contestations. Sage. Online publication 14/11 2012, DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446251041>

Yuval-Davis, Nira (2006) Belonging and the politics of belonging, *Patterns of Prejudice* 40, 3, 197-214

Yuval-Davis, N., Kannabiran, K., and Vieten, U.M., 2012. *Introduction to the situated politics of belonging*. London: Sage

Westerling, A., & Juhl, P. (2021). Collaborative instrumentalization of family life: How new learning agendas disrupt care chains in the Danish welfare state. *Nordic Psychology (Online)*, 73(2), 136-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/19012276.2020.1817768>

Weirsøe, M. (2021). Inklusionen er dumpet – så hvad så nu? Asteriks, no 99, <https://dpu.au.dk/asterisk/asterisk-99/inklusionen-er-dumpet-saa-hvad-nu>

Widerberg, K. (2015). En invitation til institutionell etnografi. I K. Widerberg (ed). I hjertet av velfedsrstaten. En invitation til institutionel etnografi (s. 13-31). Cappelen Dam Akademisk

Willaa, K. C. W. (2023). Emotional demands in children's transition from kindergarten to school. *Journal of Psycho-Social Studies*, 49–62.

DOI: <https://doi.org/10.1332/147867321X16769223695654>

Winther, I. W, C. Palludan, E. Gulløv & M.M. Rehder (2014). Hvad er søskende? Praktiske og følsomme forbindelser. Lindhardt & Ringhof

Wong, C., and C. Kasari. 2012. "Play and Joint Attention of Children with Autism in the Preschool Special Education Classroom." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (10): 2152–2161. DOI: doi:10.1007/s10803-012-1467-2

Aabro, C. (2021a): Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ekstern regulering. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Aabro, C. (2021b). De krævende, de pressede og de megausikre: Tillidsarbejdets balanceringer og positioneringer af forældre. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, (1), 25-40.

Dokumenter mv.

Aftale mellem regeringen og Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Alternative og Kristendemokraterne om: Finansloven for 2022 (6/12- 2021), <https://fm.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2021/december/finanslovaftale-danmark-ansvarligt-ud-af-krisen-stram-finanslov-med-plads-til-velfaerd/>

Aftale om minimumsnormeringer (5/12-2020). Aftale mellem regeringen og Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om minimumsnormeringer, <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftale-om-minimumsnormeringer/minimumsnormeringer>

Aftalen om Stærke Dagtilbud af 9. juni 2017. Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konservative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet.

<https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftalen-om-staerke-dagtilbud/kort-om-aftalen>

Aftale mellem regeringen og Dansk Folkeparti: Finansloven for 2019 (30/11-2018), <https://fm.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2018/november/aftale-om-finansloven-for-2019-mellem-regeringen-og-dansk-folkeparti/>

Aftale mellem regeringen, Socialistisk Folkeparti, Danmarksdemokraterne, Radikale Venstre, Dansk Folkeparti, Alternativet og Nye Borgerlige om: Inflationshjælp (10/2- 2023), <https://fm.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2023/februar/regeringen-indgaar-bred-aftale-om-inflationshjælp/>

Ahrenkiel, A. , Juhl, P. & Frederiksen, J. (6/2-2020 kl. 02.00). Lektorer: Kvalitetsmålinger risikerer at skade børn og børnehaver. Altinget debat. <https://www.alinget.dk/boern/artikel/lektorer-kvalitetsmaalinger-risikerer-at-skade-boern-og-boernehave>

Alfort, S (22/3- 2016). Inklusionen har fejlet og vi skal tale helt anderledes om børn med særlige behov. Zetland, Hverdag & Skole, <https://www.zetland.dk/historie/sO9D3aGv-æW04Gvq-cb81f>

Andersen, M. F., Nyvang C. & Vallgård, K. (2018). Når vi måler trivsel påvirker det børnene. Videnskab.dk, <https://videnskab.dk/kultur-samfund/naar-vi-maal-trivsel-paavirker-det-boernene>

BEK. nr. 1029 af 10/10/2019. Bekendtgørelse om ansøgningspulje til udvikling og implementering af en kommunal støtte- og vejledningsindsats for sårbare og udsatte familier varetaget af hjemmepædagoger fra dagtilbudsområdet, Børne- og Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1029>

BEK nr. 593 af 13/05/2019. Bekendtgørelse om ansøgningspuljen til flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 02årige sårbare og udsatte børn Børne- og Undervisningsministeriet. Børne og Socialmin., Socialstyrelsen, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/593>

BEK nr. 31 af 11/01/2023. Bekendtgørelse om måling af elevers trivsel i folkeskolen. Børne- og Undervisningsministeriet. <http://www.retsinfo.dk/eli/lta/2023/31>

Bonde, N. K., Baun, L. G., & Thrane, A. M (2019). Forældre demonstrerer igen for minimumsnormeringer. Dr.dk, <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/hovedstadsområdet/foeraeldre-demonstrerer-igenminimumsnormeringer>

Børne- og Socialministeriet (BSM) (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan>

Børne- og socialministeriet (BSM) (2019). Notat og normeringsstatistikken. Børne- og Undervisningsministeriet https://sm.beru.dk/media/27538/notat_om_normeringsstatistikken_190819.pdf

Børne & Undervisningsministeriet (BUM) (28/02-2023). Relationskompetence er en central forudsætning for dagtilbud af høj kvalitet, <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/rbl/2022/230228-relationskompetence-er-en-central-forudsætning-for-dagtilbud-af-høj-kvalitet>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUM) (9/1- 2023). Minimumsnormeringer, <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftale-om-minimumsnormeringer/minimumsnormeringer>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUM) (14/12 2023). Pulje til mere pædagogisk personale i daginstitutioner med mange børn i udsatte positioner 2023- 2025, <https://www.uvm.dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/aktive-puljer/pulje-til-mere-paedagogisk-personale-i-daginstitutioner-med-mange-boern-i-udsatte-positioner>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUM), (15/11-2023). Trivselsmåling, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/trivselsmaaling>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUM) (11/8- 2022). Pulje til sociale normeringer, <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftale-om-minimums-normeringer/pulje-til-sociale-normeringer>

Børne- og Undervisningsministeriet. (BUM) (15/10-2019). Vejledning om ansøgningspulje til udvikling og implementering af en kommunal støtte- og vejledningsindsats for sårbare og udsatte familier varetaget af hjemmepædagoger fra dagtilbudsområdet. Sagsnummer 19/15214. <https://www.uvm.dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/dagtilbud/pulje-til-udvikling-og-implementering-af-en-kommunal-stoette-og-vejledningsindsats>

VEJ nr. 9414 af 13/05/2019. Vejledning om ansøgning fra ansøgningspuljen 'Flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 0-2-årige sårbare og udsatte børn, <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2019/9414>

CRUNCH (2017). Alder ved børnehavestart og overgangen fra børnehave til skole. En indledende kortlægning af kommunale ændringer og initiativer No. 1. København: CRUNCH – Center for Research for Universal Child Policies. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge (dagtilbudsloven). LBK nr. 55 af 17/01/2024. Børne- og Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/55>

Danielsdottir, S. & Ingudottir, J. (2020). The first 1000 Days in Nordic Countries: A Situation Analysis. Nordic Council Ministers. DOI: <http://doi.org/10.6027/nord/2020-051>

DCUM et al. Skoletrivsel for alle - et strategisk værktøj til skoleledere og trivselsteams i indskolingen, online værktøj, hentet 01.01.2024: <https://www.skoletrivselforalle.dk/>

DCUM: KL's dagtilbudskonference 2024, <https://dcum.dk/kalender/kls-dagtilbudskonference/>

Egebo, K. S. (07/02-2020 kl. 00.00). Lærer: Vi spilder tid og ressourcer på nytteløse trivselsmålinger, Kristeligt Dagblad. Debatinterview. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/vi-spilder-tid-og-ressourcer-paa-nytteloese-trivselsmaalinger>

Emu.dk (sidt opdateret 15/8- 2022). Hvorfor er den professionelle relationskompetence så vigtig, <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/faellesskabende-didaktikker/hvor-for-er-den-professionelle>

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (23/06-2022). Guide: 5 kendetegn ved relationskompetence, <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/guide-5-kendetegn-ved-paedagogisk-relationskompetence>

EVA (21.06. 2022). Danmarks Evalueringsinstitut. Pædagogisk relationskompetence påvirker børns livsmuligheder, <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/paedagogisk-relationskompetence-paavirker-boerns-livsmuligheder>

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2021a). Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber, 2. samlede udgave, november 2021

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2021b). Overgange fra dagtilbud til skole - en undersøgelse af skolestartsmønstre og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2018). Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber, 1. samlede udgave, maj 2018

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). Samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse om elevernes læring og trivsel.

Forslag til finanslov for finansåret 2023 (marts 2023). Tekst og anmærkninger. Finansministeriet. <https://fm.dk/udgivelser/2023/marts/forslag-til-finanslov-for-finansaaret-2023-marts-2023/>

Fodge, F. (01/03-2018). Danske ghetto- problemer følger international tendens. Kristeligt dagblad, <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/danske-ghetto-problemer-foelger-international-tendens>

Folkeskoleloven. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1086 af 15/08/2023. Børne- og Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2023/1086>

Holm, E. F (2020). Vi skal måle pædagogisk kvalitet. Asteriks 15/6- 2020, 22-25, <https://dpu.au.dk/asterisk/udforsk-asterisk/vis-artikel/artikel/vi-skal-maale-paedagogisk-kvalitet>

Høj, O. (23/02-2023 KL. 21:02) Aftale om hjælp til udsatte børnefamilier på plads: Cirka 40.500 familier får minimum 7.500 kroner. Dr.dk Politik, <https://www.dr.dk/nyheder/politik/aftale-om-hjaelp-til-udsatte-boernefamilier-paa-plads>

Jacobsen, M. AA (17/8- 2023). Ung kvinde står frem om sin tid på gymnasiet: - Jeg græd i flere timer. Hentet fra TV2 Fyn, <https://nyheder.tv2.dk/lokalt/2023-08-17-ung-kvinde-staar-frem-om-sin-tid-paa-gymnasiet-jeg-graed-i-flere-timer> (12.12.2023)

Jensen, K. B. (2019). Nu kommer forældreoprøret: Forældre over hele landet ruster sig til demonstration. Hentet fra BUPL.dk: <https://bupl.dk/artikel/nu-kommer-foraeldreopreeret-foraeldre-over-hele-landet-ruster-sig-til-demonstration/> (25.05.2020)

Kjær, J. S. (11/1- 2018 kl. 22.20). Småbørns trivsel registreres bag om ryggen på forældrene. Politiken. Digital Sikkerhed <https://politiken.dk/indland/art6288856/Sm%C3%A5b%C3%B8rns-trivsel-registreres-bag-om-ryggen-p%C3%A5-for%C3%A6ldrene>

KL (12/01-2024). Børne og Unge Topmøde 2024. Program, <https://tilmeld.kl.dk/butm2024/program-og-materialer>

KL (2024). Velkommen til Børn og Unge Topmøde 2024 - 'Fællesskaber som fundament', <https://tilmeld.kl.dk/butm2024>

Kommisiorium for trivselkommissionen (11/8-2023). Børne – og Undervisningsministeriet, <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/aug/230810-regeringen-nedsaetter-trivselkommissionen>

Mølgaard T. & Jensen, L. T. & medunderskrivere. (21/08-2022 kl. 21.00). Åbent brev fra over 1000 psykologer. Der skal ske noget nu, ellers er det for sent. Politiken, Debatindlæg, <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art8926310/Der-skal-ske-noget-nu-ellers-er-det-for-sent>

Næsby, T. (24/2- 2020 kl. 02.00). Lektor: Forskere kritiserer kvalitetsmålinger på forkert grundlag. Altinget Replik, <https://www.alinget.dk/boern/artikel/replik-kvalitetstjek-af-dagtilbuddene-er-noedvendig>

Nørby (17/10-2022); Hvor er der en voksen?, <https://www.facebook.com/events/1057891244830531>, <https://hvorerderenvoksen.dk/>

Ordnet.dk, Hjemmehosser, <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=hjemmehosser>

Prakash, T. (24/2-2023). Organisationer: Regeringens inflationshjælp betyder færre penge til de allerfattigste børnefamilier. Dr.dk Indland, <https://www.dr.dk/nyheder/indland/organisationer-regeringens-inflationshjælp-betyder-faerre-penge-til-de>

Regeringen (December 2022). Ansvar for Danmark. Det politiske grundlag for Danmarks regering. Statsministeriet, <https://www.stm.dk/statsministeriet/publikationer/regeringsgrundlag-2022/>

Rådet for Børns læring (2023). Beretning fra formandskabet, <https://www.xn--brns-irng-i6a4s.dk/materialer/formandskabet-2021-2024>

Serviceoven. Bekendtgørelse af lov om social service. LBK nr. 1089 af 16/08/2023 Social-, Bolig- og Ældreministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/754>

Sundhedsloven. Bekendtgørelse af sundhedsloven. LBK nr. 1011 af 17/06/2023. Indenrigs- og Sundhedsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1011>

Stanek, H. (1/1-2023). Tidligere formand i bekymringsbrev: Der findes ingen lette løsninger på øget inklusion. Folkeskolen.dk, <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-kl-ppr/tidligere-psykologformand-i-bekymringsbrev-der-findes-ingen-lette-losninger-pa-oget-inklusion/4697858>

Social- og Boligstyrelsen (SBST) (Januar 2024). Forstå barnets lov. En guide til personalet i dagtilbud og grundskole, <https://sbst.dk/udgivelser/2024/forstaa-barnets-lov-en-guide-til-personalet-i-dagtilbud-og-grundskolen->

Social- og Boligstyrelsen (SBST) (11/01-2024). Ny guide til dagtilbud og grundskolen om barnets lov, <https://sbst.dk/nyheder/2024/-ny-guide-til-dagtilbud-og-grundskolen-om-barnets-lov>

Social- og boligstyrelsen (SBST), (7/3–2018), Pulje: Flere pædagoger til daginstitutioner med mange børn i udsatte positioner, <https://socialstyrelsen.dk/nyheder/2018/pulje-flere-paedagoger-til-institutioner-med-mange-born-i-udsatte-positioner>

Sundhedsloven. LBK nr. 210 af 27/01/2022. Bekendtgørelse af sundhedsloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1011> Undervisningsmiljøloven. Bekendtgørelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø. LBK nr. 316 af 05/04/2017. Børne- og Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/316>

Vallgård, K. & Nyvang, C. (11/8- 2014). Sur smiley for mistrivsel. Information Debat, <https://www.information.dk/debat/2014/08/sur-smiley-mistrivsel>

VEJ nr. 9414 af 13/05/2019. Vejledning om ansøgning om støtte fra ansøgningspuljen til flere pædagoger og pædagogiske assistenter til institutioner med mange 0-2 årige sårbare og udsatte børn. Børne og Undervisningsministeriet, Journalnummer: Børne og Socialmin., Socialstyrelsen, j.nr. 20194020, <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2019/9414>

Vestergaard, S. K., Bechmann C. (tilrettelægger). TV2 presset ungdom, TV2, <https://play.tv2.dk/serie/preset-ungdom-tv2>

Ågerup M. (2019). Forskere går nu imod BUPL: ikke belæg for at indføre minimumsnormeringer. <https://cepos.dk/debat/forskere-gaar-nu-imod-bupl-ikke-belaeg-for-at-indfoere-minimumsnormeringer-det-er-fagligheden-som-skal-forbedres/>

Websites

Børne- og Undervisningsministeriets trivselsværktøj, www.nationaltrivsel.dk

Dansk Center for Undervisningsmiljø. (DCUM), <https://dcum.dk/dagtilbud/undersogelser/social-trivsel/boerns-syn-paa-boernemiljoe-i-dagtilbud-2021>

Dansk Center for Undervisningsmiljø. (DCUM), <https://www.skoletrivselforalle.dk/>

Rådet for Børns læring, <https://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/om-raadet>

Sunflower, <https://hdsunflower.com/dk/>

Kontakt
Center for Pædagogik
Lene S. K. Schmidt
lesc@pha.dk

Marts 2024
ISBN: 978-87-94574-00-6

**AB
SAL
ON**
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON