



# **Forældresamarbejde i fritids- og klubtilbud**

- en upåagtet praksis med oversete potentialer

*Charlotte Brønsted, Doris Overgaard Larsen,  
Ole Steen Nielsen og Bent Madsen*

November 2018

# Forord

I denne rapport formidles resultaterne af forskningsprojektet "*Pædagogers udvidede forældresamarbejde om udsatte børn og unge i fritidsinstitutioner (6-18 år)*" gennemført i 2017-18 i regi af forskningssporet "Inklusion og eksklusion", UC SYD og Inklusionsakademiet. Projektet er gennemført med støtte fra BUPL's forskningsfond.

Projektet tager videnskabsmæssigt afsæt i vores afsluttede forskningsprojekt: *Signalement af specialpædagogisk faglighed – om pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver på almen- og specialområderne* (BUPL maj 2017). Projektet afdækkede et betydningsfuldt - men upåagtet og udvidet forældresamarbejde, der ofte antager form af familiearbejde, som pædagogerne anser som en nødvendig opgave i arbejdet med børn og unge med særlige behov. Det fremgik desuden, at de upågtede samarbejdsformer har en særlig betydning på fritids- og klubområdet, hvor der arbejdes forebyggende og støttende i forhold til udsatte børn og unge.

Formålet med dette projekt er at:

- *synliggøre* hvordan pædagogerne selv beskriver og begrundes forældresamarbejdet
- *belyse* forældresamarbejdets forskellige fremtrædelsesformer som det ser ud i praksis, så det faglige indhold og praksisformer synliggøres som en fagligt begrundet pædagogisk opgave
- *sprogliggøre* forældresamarbejdet i dets forskellige former som en pædagogisk praksis, så det bliver muligt at gøre det til genstand for systematisk udvikling

Denne rapport belyser tre forskellige pædagogiske "forholdemåder" i pædagogernes praksis med forældresamarbejdet: 1) Et særligt pædagogisk perspektiv 2) Tillidsskabende relationer 3) Den professionelle dømmekraft.

Rapporten peger desuden på relevante udviklingsperspektiver på lovgivningsniveau, kommunalt niveau, ledelses- og medarbejderniveau med henblik på en yderligere professionalisering af forældresamarbejdet.

Afslutningsvist peges på nogle pædagogiske potentialer i samarbejdet og på behovet for en yderligere belysning af, hvordan viden og erfaringer i denne praksis kan bringes i spil af pædagoger på fritids- og klubområdet i forhold til aktuelle lovgivningsinitiativer fx "En sammenhængende kommunal ungeindsats."

Forskerne vil gerne rette en stor tak til de institutioner, pædagoger og ledere, der har stillet sig til rådighed, ligesom vi gerne vil takke vores forskellige netværk for deres bidrag undervejs.

*Charlotte Brønsted*, InklusionsAkademiet; [cbroensted@gmail.com](mailto:cbroensted@gmail.com)

*Doris Overgaard Larsen*, Professionshøjskolen UC SYD; [dola@ucsyd.dk](mailto:dola@ucsyd.dk)

*Ole Steen Nielsen*, Professionshøjskolen UC SYD; [osni@ucsyd.dk](mailto:osni@ucsyd.dk)

*Bent Madsen*, InklusionsAkademiet; [bent.madsen@inklusionsakademiet.dk](mailto:bent.madsen@inklusionsakademiet.dk)

**København november 2018**

# INDHOLDSFORTEGNELSE

|   |                |
|---|----------------|
| <b>KAPITEL 1: Resumé</b>  | <b>4 - 7</b>   |
| <b>KAPITEL 2: Om forskningsprojektet</b>  | <b>8 - 13</b>  |
| 2.1. Baggrund   | 7              |
| 2.2. Formål og forskningsspørgsmål  | 7              |
| 2.3. Forældresamarbejde som forskningsfelt  | 9              |
| 2.4. Den lovgivningsmæssige ramme om forældresamarbejdet                              | 10             |
| 2.4.1. Dagtilbudsloven  | 10             |
| 2.4.2. Folkeskoleloven  | 10             |
| 2.4.3. Ungdomsskoleloven  | 11             |
| 2.4.4. Serviceloven   | 11             |
| 2.4.5. Sammenfatning  | 11             |
| 2.5. Empiri og metode   | 11             |
| 2.5.1. Kriterier for empiri-indsamling  | 12             |
| 2.5.2. Feltarbejdsmetoden   | 13             |
| <b>KAPITEL 3: Forældresamarbejde – en betydningsfuld pædagogisk opgave og praksis</b> | <b>14 - 46</b> |
| 3.1. En upåagtet praksis  | 14             |
| 3.2. Pædagogiske forholdemåder i samarbejdet  | 14             |
| 3.3. Forældresamarbejde som pædagogisk opgave   | 15             |
| 3.4. Fritidsinstitutionen – et pædagogisk rum med særlige muligheder                  | 16             |
| 3.5. Et helhedsblik på børn og unges hverdagsliv                                      | 16             |
| 3.5.1. Sammenfatning  | 18             |
| 3.6. Pædagogiske strategier skaber nødvendige kontaktflader                           | 18             |
| 3.6.1. Sammenfatning  | 19             |
| 3.7. Pædagogers oplevelser af børn og forældres behov for støtte                      | 19             |
| 3.7.1. Sammenfatning  | 21             |
| 3.8. Opdragelse som et pædagogisk perspektiv i samarbejdet                            | 21             |
| 3.8.1. Opdragelse og læring   | 22             |
| 3.8.2. Dannelse og opdragelse i forældresamarbejdet                                   | 22             |
| 3.8.3. Pædagoger som med-opdragere  | 23             |
| 3.8.4. Samarbejdsformer med et opdragelsesperspektiv                                  | 24             |
| 3.8.5. Sammenfatning  | 25             |
| 3.9. Metodisk professionalitet i samarbejdet  | 26             |
| 3.9.1. En procesorienteret faglig tilgang   | 26             |
| 3.9.2. Didaktiske overvejelser i samarbejdet  | 27             |
| 3.9.3. Det personlige er det professionelle   | 28             |
| 3.9.4. Fra det uformelle til det formelle   | 28             |
| 3.9.5. Fra det autentiske til det autoritative  | 30             |

|  |                |
|--|----------------|
| 3.9.6. Sammenfatning   | 32             |
| <b>3.10. Tillidsskabende samarbejdsprocesser</b>                         | <b>32</b>      |
| 3.10.1. Når tillid viser sig i konkret interaktion                       | 33             |
| 3.10.2. Tillidens gensidighed  | 34             |
| 3.10.3. Tillidsrelationer i det individuelle forældresamarbejde          | 35             |
| 3.10.4. Tillidsskabende kropslig kommunikation                           | 36             |
| 3.10.5. Tillidsskabende aktiviteter på tværs af almen- og specialklasser | 37             |
| 3.10.6. Tillid i forbindelse med konflikter                              | 37             |
| 3.10.7. Sammenfatning  | 39             |
| <b>3.11. Dømmekraftens betydning i forældresamarbejdet</b>               | <b>39</b>      |
| 3.11.1. Dømmekraftens aspekter i spil                                    | 41             |
| 3.11.2. Når dømmekraften ikke afbalancerer hensyn                        | 43             |
| 3.11.3. Sammenfatning  | 43             |
| <b>3.12. Dømmekraften øger fleksibiliteten i den kollegiale praksis</b>  | <b>44</b>      |
| 3.12.1. Sammenfatning  | 46             |
| <br>   |                |
| <b>KAPITEL 4: Perspektiver og potentialer i forældresamarbejdet</b>      | <b>47 - 59</b> |
| <b>4.1 Forskning i forældresamarbejde</b>                                | <b>47</b>      |
| 4.1.1. Det intensiverede forældresamarbejde                              | 47             |
| 4.1.2. Sammenfatning   | 48             |
| <b>4.2. Det særlige ved forældresamarbejdet i fritidsinstitutioner</b>   | <b>49</b>      |
| 4.2.1. En pædagogisk udkigspost til børn og unges fritidsliv             | 49             |
| 4.2.2. Et differentieret forældresamarbejde                              | 49             |
| 4.2.3. Det uformelle pædagogiske arrangement                             | 49             |
| 4.2.4. Et delt ansvar for opdragelse                                     | 50             |
| 4.2.5. Sammenfatning   | 50             |
| <b>4.3. Forældresamarbejdet – en professionaliseret praksis</b>          | <b>50</b>      |
| 4.3.1. Didaktiske overvejelser   | 51             |
| 4.3.2. En proces-orienteret praksis i et åbent udfaldsrum                | 51             |
| <b>4.4. Tillid, dømmekraft og kollektiv praksis som faglige tilgange</b> | <b>52</b>      |
| 4.4.1. Tillidsskabelse – en pædagogisk praksis                           | 52             |
| 4.4.2. Den professionelle dømmekraft i en dilemmafyldt praksis           | 53             |
| 4.4.3. En kollektiv praksis  | 54             |
| <b>4.5. De uformelle samarbejdsformer og lovgivningen</b>                | <b>54</b>      |
| <b>4.6. Det almene og det udvidede forældresamarbejde</b>                | <b>55</b>      |
| <b>4.7. Nye pædagogiske veje og organiseringsformer</b>                  | <b>56</b>      |
| <b>4.8. En øget professionalisering af forældresamarbejdet</b>           | <b>57</b>      |
| <b>4.9. Fremadrettede perspektiver</b>                                   | <b>58</b>      |
| 4.9.1. Nye lovgivningsinitiativer  | 58             |
| <br>   |                |
| <b>Litteraturreferencer</b>  | <b>59 - 61</b> |

# KAPITEL 1: RESUMÉ

## Undersøgelsens forskningsspørgsmål

- Hvordan og med hvilken pædagogisk faglighed varetager pædagoger et inkluderende forældrefællesskab, hvor alle forældre inddrages med deres forskellige interesser og sociale forudsætninger i inklusions-bestræbelserne?
- Hvordan og med hvilken pædagogisk faglighed varetager pædagoger et udvidet forældre-samarbejde med forebyggende og støttende perspektiver i forhold til udsatte børn og unge?
- Hvilke nye organiseringsformer og faglige tilgange udvikles gennem samarbejdet?

## Det juridiske grundlag for samarbejdet

Det pædagogiske arbejde på fritidsområdet er juridisk set sammensat og reguleret af flere forskellige love. Det er imidlertid karakteristisk for den samlede lovgivning, at forældresamarbejde i meget lille grad indgår i formålsbestemmelserne for det pædagogiske arbejde med børn og unge. I Dagtilbudsloven fremgår det, at pædagogernes samarbejde med skole og forældre skal give mulighed for lektielæsning samt skabe overgang mellem skole og fritid. I Folkeskoleloven er der lagt op til, at mål og indhold for forældresamarbejde skal fastsættes på kommunalt niveau. Pædagogernes forældresamarbejde er således i det store og hele en upåagtet praksis i den nationale lovgivning.

## En upågtet, men selvfølgelig pædagogisk praksis

Undersøgelsen viser, at også for pædagogerne selv er forældresamarbejdet en mere eller mindre upågtet praksis til trods for, at det for pædagogerne er en selvfølgelig og nødvendig opgave. Pædagogerne ser forældresamarbejdet som en opgave, de tager på sig og bruger ressourcer på, fordi de betragter det som en nødvendig og implicit del af bestræbelsen på at varetage trivsel og udvikling for institutionens børn og unge.

## Forældresamarbejde er for barnets skyld.

For pædagogerne forekommer det tilsvarende selvfølgeligt at gøre en ekstra indsats i et udvidet forældresamarbejde, når hensyn til barnet eller den unge taler for det, og undersøgelsen viser, at der for pædagogerne er en glidende overgang mellem det almene og det udvidede, individuelle forældresamarbejde.

Undersøgelsens empiriske materiale viser, at pædagogernes refleksioner over formål, metoder og roller i samarbejdet generelt ikke i særlig grad er sprogliggjorte. Samtidig peger materialet på, at der til grund for de pædagogiske handlinger ligger en række bevidste valg, hvor forskellige pædagogiske forholdemåder kommer til udtryk. I pædagogernes optik opleves forældresamarbejdet at være:

- en *pædagogisk nødvendighed* for at leve op til institutionens pædagogiske målsætning
- *et fælles ansvar* for pædagoger og forældre med barnet som en fælles sag

På denne baggrund er forældresamarbejdet *en upågtet, men tilsigtet* pædagogisk praksis.

## En udkigspost til børns og unges hverdagsliv

Pædagogerne indtager forskellige positioner i børns skole- og fritidsliv og lægger øre til børns og unges fortællinger om deres hverdagsliv, hvilket giver dem en særlig viden og særlige handlemuligheder i forældresamarbejdet.

Det er et centralt fund, at fritidsinstitutionen ser ud til at kunne tilbyde forældre og børn *en særlig pædagogisk støtte*, som ikke umiddelbart opleves at blive imødekommet andre steder (fx i skolen eller

socialforvaltningen). Dette synes muligt, fordi pædagoger i fritidsregi har en bred indsigt i børns og unges hverdagsliv. En stor del af pædagogerne arbejder både i skolen og i fritidsinstitutionen, hvilket giver dem en indsigt i børns og unges erfaringer, kompetencer og udfordringer, som er knyttet til at være deltager på disse forskellige arenaer.

Den pædagogiske udkigspost giver mulighed for at få indblik i barnets liv med sine forældre og i sit øvrige liv – et indblik, der skabes gennem iagttagelser af forældre-barn-samspelet i forbindelse med forældrenes deltagelse i forældrearrangementer og ved afhentninger (som dog oftest kun gælder de yngste børn i SFO-regi). Her danner pædagogerne sig indtryk af forældrene som omsorgsydere og opdragere af deres børn. Derudover får pædagoger også indblik i barnets liv i kraft af dét, som barnet fortæller - enten om sit liv derhjemme eller om børne-ungelivet i det hele taget i det lokalsamfund, hvor institutionen ligger. Pædagogerne bruger dette indblik til at hjælpe forældre til at kunne støtte deres barns deltagelse i sammenhænge, som er udviklende og lærende for barnet.

### **Et pædagogisk beredskab for et udvidet forældresamarbejde**

Pædagogerne beskriver sig selv som *handlepligtige*, når de registrerer, at et barn eller en ung ikke trives, eller når de oplever pludselige negative forandringer, som vækker bekymring. Det er i sådanne tilfælde, at pædagogerne involverer forældrene i et forældresamarbejde, som over tid kan tage form af et udvidet samarbejde, hvis der er brug for det. Undersøgelsen viser, at følgende opmærksomhedspunkter giver anledning til at intensivere forældresamarbejdet:

- *børn* ikke trives eller udviser problematisk social adfærd i forhold til andre børn og voksne
- *forældre* udviser "social påfaldenhed" i omgangen med egne børn og andre voksne, hvilket skaber tvivl om, hvorvidt de er i stand til at varetage omsorgs- og opdragelsesopgaverne
- *kommunikation mellem børn og forældre* foregår på konfliktfyldte, truende og nedværdigende måder skaber tvivl om autoritetsforholdet mellem børn og forældre.

I pædagogernes selvforståelse har de opbygget et særligt beredskab for at kunne handle spontant, når de registrerer et behov for vejledning og støtte. De har opbygget et fagligt beredskab i hverdagen, hvor forældre inviteres ind i et åbent og uformelt samtaleforum.

### **Engagerende kontaktflader**

Karakteristisk for forældresamarbejdets betingelsesgrundlag er, at pædagogerne i udgangspunktet ikke har en kontaktflade til forældrene, undtagen for de yngste børn i SFO'en. I forhold til disse forældre ser vi pædagoger, som ofte tager det kommunikative initiativ og fx byder på kaffe og fortæller de gode historier om barnet. For de forældre, som ikke har deres gang i institutionen, må pædagogerne tage initiativer, der gør det meningsfuldt for forældrene at møde frem. Det gør de med formelle forældrearrangementer af forskellig slags, fx fælles spisning, fælles arbejdsdage og fælles aktiviteter og lege med børn. Sådanne arrangementer tjener flere formål:

- Det giver pædagogerne mulighed for at komme i snak med forældrene og derved etablere relationer til dem
- Det giver mulighed for en gensidig udveksling af viden om børnene og de unge mellem forældre og pædagoger
- Det giver mulighed for at fornemme mere private sider af forældre-børn relationer, som ved disse lejligheder bliver synlige for pædagogernes faglige blik og vurderinger
- Arrangementerne skaber et tilhørsforhold omkring SFO'en eller klubben og bidrager til at opbygge fællesskaber blandt forældre.

## Metodisk professionalitet

Undersøgelsen viser, at pædagogerne arbejder med en metodisk professionalitet i forældresamarbejdet, som hverken er åbenlyst iøjnefaldende eller bevidst for pædagogerne, men som dukker frem i svar på spørgsmål og i deres indbyrdes refleksioner. Gennemgående for deres metodiske greb om situationer i forældresamarbejdet er, at de balancerer mellem på den ene side at være personlig, autentisk og uformel og på den anden side at være professionel, autoritativ og formel i deres initiativer og kommunikation med forældre. De lægger stor vægt på så vidt muligt at *gøre* forældresamarbejdet på en uformel måde, hvori der er plads til at møde forældres forskellighed og at kunne være personlig i kontakten. Omvendt tilkendegiver deres refleksioner også, at forældresamarbejdet kan kræve mere formelle processer og en autoritativ rollevaretagelse for at skabe den udvikling for barnet, som forældresamarbejdet handler om.

## Pædagoger som med-opdragere

Undersøgelsen afdækker, at forældresamarbejdet udøves med *et almenpædagogisk perspektiv*, der forstår pædagogik som en praksis, der imødekommer menneskets behov for læring og indføring i det fælles liv gennem opdragelse (Komischke-Konnerup 2018).

Når pædagogerne inddrager forældre i individuelle samtaler eller på møder med hele forældregruppen, er det med en overordnet pædagogisk intention om at støtte og vejlede forældre, så de kan varetage deres omsorgs- og opdragelsesopgave som forældre. For pædagogerne er forældre i udgangspunktet myndige og kompetente til at påtage sig deres grundlæggende ansvar for barnets omsorg og opdragelse. Når dette ikke skønnes at være tilfælde, udvides forældresamarbejdet, og pædagogerne gør sig selv til med-opdragere ved at skelne mellem, hvad forældrene kan gøre derhjemme og hvad pædagogerne kan gøre i institutionen, så ansvaret for et godt børneliv deles mellem parterne.

## Tillidsskabende processer

Pædagogerne anvender selv begrebet tillid som et fundament for et godt forældresamarbejde, og undersøgelsen peger på en lang række handlinger i praksis, som ser ud til at virke tillidvækkende. Pædagogerne ser sig selv som primæransvarlige for, at der etableres en tillidsskabende kommunikation, som over tid bygger tillid op i det almene forældresamarbejde. Pædagoger tilkendegiver derudover, at tillid er et forråd, man kan trække på, hvis der senere opstår vanskelige situationer i samarbejdet.

## Dømmekraft

Pædagogers løbende stillingtagen til, hvis interesser og hvilke hensyn der bør tages i forældresamarbejdet belyses med begrebet dømmekraft. Undersøgelsen viser, at pædagogernes professionelle dømmekraft almengør de vanskeligheder, som nogle forældre har i relation til at rollen som omsorgsgivere og opdragere, hvorved forældrene ikke sættes eller fastholdes i udsatte positioner. Uanset hvilke typer af vanskeligheder forældrene måtte repræsentere i deres forældreskab, engagerer pædagogerne sig personligt med en faglig imødekommenhed og eventuelle støttende foranstaltninger, som kan tilvejebringes i institutionen. Undersøgelsen påpeger også, at de tre aspekter (det faglige, saglige og personlige) i den professionelle dømmekraft til stadighed skal gøres til genstand for faglig refleksion, for at afbalancere de forskellige hensyn, der er på spil i situationen.

## Et pædagogisk ensemble

Undersøgelsen viser, at pædagogers interne organisering af opgaver i forældresamarbejdet er yderst fleksibel. Det er en fælles proces at indsamle og udveksle viden med kollegaer, drøfte handlemuligheder, beslutninger, strategier m.v. i forhold til forældre, børn og unge. Denne fleksible organisering understøtter pædagogernes ønske om at kunne møde forældre som forskellige personer, ligesom organiseringen passer til deres procesorienterede tilgang. I forhold til deres interne kollegiale samarbejde har pædagogerne udviklet praktiske strategier til at støtte hinanden i forældresamarbejdet,

når konfliktsituationer opstår, så opgaven kan varetages på en faglig forsvarlig måde, hvor hensyn til såvel den/de pågældende forældre, barn og pædagogen gøres mulige.

### **Nye organiseringsformer**

I nogle af undersøgelsens institutioner kan man se eksempler på nye organiseringsformer, som er karakteriseret ved udvidede samarbejdsformer med fx den tilhørende skole, den kommunale forvaltning eller interessegrupper blandt forældrene om særlige fritidsaktiviteter med børn og unge. Denne udvidede samarbejdsflade afstedkommer en udvidet opgaveportefølje for pædagogerne og for nogle pædagoger, at de specialiserer sig i nogle bestemte opgaver i forhold børn, unge og forældre.

### **Fremadrettede perspektiver**

Undersøgelsen peger på, at en professionalisering af forældresamarbejde i fritidsinstitutioner kunne være en farbar strategi til at synliggøre og udvikle pædagogernes indsats, både med betydning for pædagogerne selv og i særdeleshed for tværfaglige samarbejdspartnere og myndighedshavere på børne- og ungeområdet. Her kan peges på tre niveauer for en styrket faglighed:

- På *nationalt* niveau kunne indførelse af formålsbeskrivelser for forældresamarbejdet i lovgivningen bidrage til en større samfundsmæssig anerkendelse ved at tydeliggøre forældresamarbejdet som en nødvendig praksis. Det skal præciseres, at det er på *formålsniveau*, da pædagogernes faglighed fortsat skal udvikle lokale mål for indhold og form i den specifikke praksis for forældresamarbejdet.
- På *kommunalt* niveau kunne en styrket opmærksomhed på betydningen af pædagogernes arbejde med forældre synliggøre, hvordan denne pædagogiske praksis bidrager til at realisere en sammenhængende børne- og ungepolitik. Pædagogerne har tværgående indsigt i børn og unges hverdagsliv, som gør det muligt at støtte børn og forældre i udsatte positioner med på måder, hvor deltagelsen i det fælles liv bliver mulig og meningsfuld for børn og forældre.
- På *institutionsniveau* kunne en øget faglig bevidsthed om forældresamarbejdets mål og indhold blandt pædagoger og ledelse styrke deres faglige autoritet. En professionalisering kunne bestå i at styrke et fælles sprog om en praksis, der er forankret i teoretiske begreber som fx tillid, opdragelse, læring og dømmekraft. Derved kunne pædagogernes indsats synliggøres som en pædagogisk begrundet praksis.

### **Fritidsinstitutioners udviklingspotentialer**

Undersøgelsen peger på en række faglige potentialer, der vil kunne bringes i spil i forhold til aktuelle lovgivningsinitiativer. Det gælder især på ungdomsområdet, hvor fritidsinstitutionernes viden om forældresamarbejde ideelt set vil kunne omsættes i nye pædagogiske tiltag, hvor pædagoger tilkendes en hovedrolle i et udvidet og individuelt forældresamarbejde – og hvor fritidsinstitutionerne tilbyder et udvidet rum for rådgivning og støtte til unge i deres uddannelsesvalg og erhvervskarriere. I denne kobling til de unges institutionelle fritidsliv som betydningsfuld forudsætning for uddannelsesmotivation ligger en pædagogisk opgave, der rækker langt ud over pædagogers sædvanlige roller i udskolingsfasen.



## KAPITEL 2: Om forskningsprojektet

### 2.1. Baggrund

Projektet tager videnskæssigt afsæt i vores afsluttede forskningsprojekt: *Signalement af specialpædagogisk faglighed – om pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver på almen- og specialområderne* (BUPL maj 2017). Projektet afdækkede et betydningsfuldt - men upåagtet og udvidet forældresamarbejde, der ofte antager form af familiearbejde, som pædagogerne anser som en nødvendig opgave i arbejdet med børn og unge med særlige behov. Det fremgår af undersøgelsen, at disse upågtede samarbejdsformer har en særlig betydning på fritids- og klubområdet, hvor der arbejdes forebyggende og støttende i forhold til udsatte børn og unge. Sådanne indsætter er ofte karakteriseret ved at være uformelle, spontane, kontekstafhængige og tilpasset skiftende behov i børne-, unge- og forældregruppen.

Formålet med dette projekt tager således afsæt i nogle mønstre og tendenser, der blev afdækket i ovennævnte projekt. Her blev synliggjort en række upågtede forhold inden for såvel det almene som det udvidede forældresamarbejde på fritidsområdet. Intentionen i dette projekt er at medvirke til, at de fagligt upågtede forhold bliver synliggjorte og at pege på eventuelle oversete potentialer og dilemmaer i dette forældresamarbejde.

### 2.2. Formål og forskningsspørgsmål

Projektets formål er at:

- synliggøre hvordan pædagogerne selv beskriver og begrundet forældresamarbejdet
- belyse forældresamarbejdets forskellige fremtrædelsesformer som det ser ud i praksis, så fagligt indhold og praksisformer synliggøres som en fagligt begrundet pædagogisk opgave
- sprogliggøre forældresamarbejdet i dets forskellige former som en pædagogisk praksis, så det bliver muligt at gøre det til genstand for systematisk udvikling

Udover at projektets overordnede formål er at synliggøre forældresamarbejdets fremtrædelsesformer, indhold og pædagogiske begrundelser, ønsker vi med undersøgelsen at afdække eventuelle forskelle mellem et bredt, inkluderende forældresamarbejde i forhold til alle forældre, og et udvidet, individuelt forældresamarbejde, som det udfolder sig i forhold til enkelte forældre.

I den forbindelse er det af særlig interesse, om der i det upågtede forældresamarbejde har udviklet sig nye organiseringsformer og faglige tilgange. Dette spørgsmål skal ses på den baggrund, som nævnes ovenfor, at den tidligere undersøgelse viste, at forældresamarbejde i fritidsregi til tider tager form af familiearbejde, og udfolder sig i forskellige tværfaglige samarbejdsflader.

Forskningsspørgsmålene lyder:

- Hvordan og med hvilken pædagogisk faglighed varetager pædagoger et inkluderende forældrefællesskab, hvor alle forældre inddrages med deres forskellige interesser og sociale forudsætninger i inklusions-bestræbelserne?
- Hvordan og med hvilken pædagogisk faglighed varetager pædagoger et udvidet forældresamarbejde med forebyggende og støttende perspektiver i forhold til udsatte børn og unge?
- Hvilke nye organiseringsformer og faglige tilgange udvikles gennem samarbejdet?

### 2.3. Forældresamarbejde som forskningsfelt

Med ovenstående baggrund og forskningsspørgsmål, skriver vi os ind i forskningen omkring forældresamarbejde i fritidsinstitutioner. Det fremgår af danske databaser, at der er bedrevet en hel del - også nyere forskning i forældresamarbejde i Danmark. Det meste af denne forskning har enten skolen, eller dagtilbud (0-6 års området) som institutionel ramme. Samtidig er den forskning, der vedrører samarbejdet med forældrene i skolen, hovedsageligt set med undervisningen som ramme for skole-hjem samarbejdet og kun sjældent med fritidsdelen (SFO) i skolen som omdrejningspunkt. Derimod kommer der få forskningsresultater frem, når man søger efter forskning på fritidsområdet<sup>1</sup>.

Projektets forskningsspørgsmål knytter sig såvel til det *udvidede*- som til det *almene forældresamarbejde*. Det udvidede forældresamarbejde omfatter i denne sammenhæng de institutionelle initiativer, der iværksættes, når bekymringer og behov for støtte vurderes at være påkrævet i et omfang, der ligger ud over det almene og ofte formaliserede samarbejde med fælles forældremøder, planlagte skole-hjem-samtaler samt forældres deltagelse i sociale arrangementer i fritidsinstitutionen. Projektet vil identificere og synliggøre pædagogiske opgaver i fritidstilbud (6-18 år), hvor den pædagogiske indsats i lige så høj grad er rettet mod forældre som børn og unge, fordi det vurderes at være nødvendig for barnet og den unges trivsel, læring og udvikling.

Det udvidede forældresamarbejde undersøges endvidere som *en upåagtet opgave* (Beck-Jørgensen 1994; Ahrenkiel m. fl. 2012), som pædagoger påtager sig som en selvfølgelig del af det pædagogiske arbejde. Pædagogerne fremhæver ikke selv opgaven som en særlig eller en ekstra-opgave, men som noget der alligevel lægger beslag på deres tid, ligesom opgaven kræver en særlig faglighed og har betydning for arbejdet med børnene. Sådanne indsatser er generelt underbelyst og italesættes kun i begrænset omfang af pædagogerne selv.

Undersøgelsen er rettet mod et udvidet forældresamarbejde, der iværksættes som følge af forskellige former for udsathed, som pædagogerne vurderer kræver en særlig involvering af forældrene. Her undersøges *udsathed som en social position* (Larsen 2009; Plough 2007), der er karakteriseret ved en ufrivillig ikke-deltagelse, som barnet og den unge ikke kan overvinde på egen hånd, men som kræver et målrettet pædagogisk arbejde med børn og unges sociale deltagelses-betingelser – både i familien, i skolen og i fritidstilbudet.

I forbindelse med vores tidligere undersøgelse: *Signalement af specialpædagogisk faglighed – om pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver på almen- og specialområderne* (BUPL maj 2017) så vi, at forældresamarbejdet udføres som *en pædagogisk opgave*. Det er med denne forskningsmæssige forforståelse vi træder ind i dette pædagogiske felt: At forældresamarbejdet af pædagogerne betragtes som en selvfølgelig pædagogisk opgave, og at opgaven løbende tager form i et komplekst samspil mellem pædagoger, børn, forældre og institutioner. Det betyder endvidere, at vi som forskere træder ind i det pædagogiske felt med et blik på, hvad der er det særligt *pædagogiske* i samarbejdet med henblik på at belyse, synliggøre og sprogliggøre:

- hvordan pædagoger konstruerer forældresamarbejdet som en *pædagogisk opgave*

---

<sup>1</sup>Fx: Larsen, Vibe; forældresamarbejde i et multikulturelt perspektiv (2017). Ankerstjerne, Trine; forældresamarbejde i skolen i et tværprofessionelt perspektiv (2014). Lau, Dorthe m.fl.; Udvikling af forældresamarbejde i et inkluderende perspektiv (2018). Højholdt, Charlotte m.fl.; Forældresamarbejde og forældreperspektiver på fritidspædagogikken. EVA undersøgelse; analyse af indsatsen i Gildbro SFO, et projekt om negativ social arv. (2011)

- hvilke *pædagogiske perspektiver*, der ligger til grund for involvering af forældre
- hvorfor forældresamarbejdet *giver mening som en pædagogisk praksis* for pædagerne i en fritidspædagogisk kontekst

## 2.4. Den lovgivningsmæssige ramme om forældresamarbejdet

I EVAs undersøgelse af "Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud"(2018) bemærkes det:

"Lovgrundlaget for fritids- og klubtilbud er forholdsvis sammensat. Kommuner og private kan oprette og drive tilbuddene efter fire lovgrundlag, nemlig dagtilbudsloven, ungdomsskoleloven, folkeskoleloven og serviceloven. Private foreninger kan desuden oprette og drive klubber efter lov om folkeoplysning... Samtidig er der forskel på, hvad tilbuddene bliver kaldt (fx SFO, juniorklub eller ungdomsklub), og betegnelsen knytter sig ikke nødvendigvis til det lovgrundlag, som tilbuddene drives på"<sup>2</sup>

Som det fremgår af ovenstående, drives fritidstilbud inden for rammerne af forskellige lovgivninger, hvilket ofte også er tilfældet i den enkelte kommune. I det følgende fremhæves de formuleringer, som i bekendtgørelserne til de respektive lovgivninger knytter sig direkte til forældresamarbejde for at fremhæve, hvilken status forældresamarbejdet tildeles i det politiske formål med fritidspædagogisk arbejde.

### 2.4.1. Dagtilbudsloven<sup>3</sup>

Det fremgår bl.a. af det overordnede formål med loven, at institutioner under denne lov skal forebygge negativ social arv og eksklusion, og at institutionerne skal være en del af det samlede generelle tilbud, men at de også skal yde forebyggende og støttende indsats for børn og unge med særlige behov eller nedsat psykisk og fysisk funktionsevne.

Derudover angives det, at familien skal gives fleksibilitet og valgmuligheder i forhold til forskellige typer af tilbud og tilskud, så det passer til den enkelte familie.

Under lovens overordnede formål er der uddybende formål for såvel fritidshjemsområdet som for klubområdet. For fritidshjem er der to forhold, som nævnes i relation til forældresamarbejde, nemlig at fritidshjem i samarbejde med skole og forældre skal give mulighed for lektielæsning samt at pædager skal indgå i et samarbejde med skole og forældre om at skabe overgang mellem skolens undervisningsdel og fritidshjemmet.

For klubber ses det, at disse omtales som socialpædagogiske tilbud (der fx dækker over opsøgende socialpædagogisk arbejde, gadeplansarbejde, matrikelløse klubber o.l.), og at forældre alene er nævnt i forbindelse med muligheden for, at kommunalbestyrelsen kan give lov til oprettelse af en forældrebestyrelse.

### 2.4.2. Folkeskoleloven<sup>4</sup>

*Formålet* for SFOer er indskrevet i det overordnede formål for Folkeskolen, mens *mål* og *indhold* for SFO fastsættes af kommunalbestyrelsen på baggrund af ministerens krav hertil. Heri er der altså en forskel til Dagtilbudsloven, hvor der ses uddybende formål for hhv. fritidshjem og klub. Det er på kommunalpolitisk niveau, at mål og indhold skal beskrives for pædagogiske aktiviteter og for

<sup>2</sup> EVA; 'Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud' (2018)

<sup>3</sup> Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174291>

<sup>4</sup> Bekendtgørelse af lov om folkeskolen <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>

samarbejdet med såvel hjem som skole. Det fremgår i øvrigt af ministerens krav til indholds- og målbeskrivelser, at det skal fremgå, hvordan og i hvilket omfang, der ydes lektiestøtte, og hvordan der ydes en målrettet indsats i forhold til børn med særlige forudsætninger, behov mv.

### **2.4.3. Ungdomsskoleloven<sup>5</sup>**

I Ungdomsskoleloven forekommer ingen formuleringer, der omhandler forældresamarbejde.

### **2.4.4. Serviceloven<sup>6</sup>**

I bekendtgørelsen til denne lov fremgår det i §11, at kommunerne har ansvar for at skabe sammenhæng mellem generelle, forebyggende, opsøgende, rådgivende og støttende indsatser over for forældre og familier. Forebyggende indsatser kan fx være konsulentbistand, herunder familierettede indsatser, netværks- og samtalegrupper, eller andre indsatser, der har til formål at forebygge et barns, et ungt menneskes eller familiens vanskeligheder.

### **2.4.5. Sammenfatning**

Sammenfattende kan man sige om lovkomplekserne og forældresamarbejde, at

- Lovgivningen angiver i meget lille grad, hvad pædagoger er forpligtet på i relation til at indfri lovens formål i samarbejde med forældre. I det omfang det nævnes specifikt, drejer det sig om, at der skal gives mulighed for lektielæsning og at pædagoger er forpligtet på samarbejde om overgang mellem skole og fritid. Set fra en forældrevinkel betyder det samtidigt, at det er ubeskrevet, hvad man som forældre kan have forventning om eller krav på i relation til samarbejdet.
- Lovgivningen angiver, at omfang og indhold af forældresamarbejdet skal besluttes og beskrives lokalt. Omfang og indhold af dette ligger uden for denne undersøgelses genstandsfelt.

I denne gennemgang af lovgivningen er der fremdraget forhold, som knytter sig direkte til forældresamarbejdet, fordi formålet er at belyse, hvilke formelle forpligtelser pædagoger har på fritidsområdet i forhold til forældresamarbejde. Bortset fra de nævnte forpligtelser i sammenfatningen er pædagoger ikke pålagt en opgave i forhold til forældresamarbejde i den nationale lovgivning, men de kan være det i henhold til kommunalpolitiske forskrifter.

Samtidig kan man sige, at der er tegn på, at arbejdet med at indfri lovgivningens generelle formål i praksis involverer et samarbejde med forældre, uanset hvilken lovgivning den pågældende fritidsinstitution er underlagt. Problemstillinger omkring barnet kan være sammenhængende med forældrenes relation til barnet derhjemme eller forældrenes støtte eller mangel på samme på øvrige hverdagsarenaer. Det er således en praksis, som retligt set er ureguleret i henhold til den nationale lovgivning.

## **2.5. Empiri og metode**

I og med at det fritidspædagogiske arbejde sorterer under forskellige lovgivninger, hvis formål er forskellige, så giver det en metodisk udfordring at identificere og afgrænse den institutionelle ramme, som danner grundlag for empiri-indsamlingen. En fritidspædagogisk institution kan være andet end en fysisk SFO-afdeling eller en ungdomsklub, hvilket gør det nødvendigt at definere undersøgelsens

---

<sup>5</sup> Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler

<https://www.retsinformation.dk/FORMS/r0710.aspx?id=162472#Kap1>

<sup>6</sup> Bekendtgørelse af lov om social service <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202239>

institutionsbegreb nærmere. Med inspiration fra vejledningen til dagtilbudsloven<sup>7</sup> forstås en fritidspædagogisk institution som et dynamisk begreb, der defineres og afgrænses ud fra, hvordan opgaveløsningen formelt og uformelt organiseres og dermed ikke ud fra en på forhånd fastlagt struktur eller fysisk placering. Det er ikke muligt at trække en entydig grænse for, hvad der afgrænser en institution, da grænsen er afhængig af den lokale kontekst og de konkrete opgaver, der udføres. Det der afgrænser og definerer en institution, er de fællesskaber, som opstår omkring driften og varetagelsen af opgaver på området, og som i forbindelse hermed udvikler normer og regler, som gælder for opgavevaretagelsen.

Med denne brede forståelse af (fritids-)institutionsbegrebet har nedenstående institutionstyper været i søgefeltet for at finde relevante samarbejds-institutioner:

- Skolefritidsordninger (SFO) under folkeskoleloven.
- Integreerede institutioner, som både er dag- og fritidstilbud eksempelvis for børn i alderen 0-10 år eller 0-18 år.
- Klubber under fire forskellige lovgivninger. (Dagtilbudsloven, Folkeskoleloven, Serviceloven, Ungdomsskoleloven)
- Fritidshjem under dagtilbudsloven
- Selvejende institutioner og specialfritidsinstitutioner

### 2.5.1. Kriterier for empiri-indsamling

Indsamlingen af empiri er foretaget i to trin. Første trin har været at finde syv fritidsinstitutioner til fokusgruppe-interview og som i deres egen forståelse udfører et udvidet forældresamarbejde. Ud af disse syv institutioner blev valgt tre institutioner, hvor der kunne udføres feltarbejde.

Alle syv institutioner skulle tilsammen først og fremmest dække aldersgruppen 6-18 år samt de oven for nævnte typer af fritidsinstitutioner. For derudover at sikre at institutionerne varetager et udvidet forældresamarbejde blev følgende kriterier opstillet:

- Overskridelse af institution – hjem-relationen, forstået som fx opsøgende arbejde i forhold til hjemmet
- Forælderådgivning (hvor forældrene selv ønsker det)
- Inddragelse af forældrene i forløb omkring eget barn
- Tilbagevendende opsøgende arbejde i lokalområdet

I indkredsningen af relevante undersøgelsesinstitutioner blev det tydeligt, *hvor* fagligt upåagtet dette forældresamarbejde er på fritidsområdet. Først efter at have rykket flere af vores netværk for kontakter og rettet henvendelse til organisationer med stort indblik i området, lykkedes det os at finde syv institutioner, der tilsammen levede op til ovenstående kriterier – som desuden viste interesse for at medvirke i projektet.

Interviewene gennemførtes med pædagogiske teams som semistrukturerede fokusgruppeinterviews<sup>8</sup> på de udvalgte syv institutioner med henblik på at afdække pædagogernes egne forståelser af såvel deres brede inkluderende forældresamarbejde som det udvidede forældresamarbejdes former og indhold. Interviewene gav samtidig adgang til viden om, hvordan pædagogerne på institutionen italesætter deres

---

<sup>7</sup> VEJ nr 9109 af 27/02/2015 - Vejledningen er udarbejdet på baggrund af lovtæksten (lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)

<sup>8</sup> Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard 2016

forståelse af egen praksis i forældresamarbejdet. Endelig skulle interviewene bidrage til at indkredse de tre institutioner, hvor vores feltarbejde skulle gennemføres. De tre institutioner for feltarbejde er valgt ud fra følgende kriterier:

- Tilsammen dækker de området 6-18 år
- Tilsammen dækker de mere end ét lovgivningsområde
- Geografisk spredning
- Mindst en institution med formelt og systematiseret forældresamarbejde
- Mindst en institution med et upåagtet, men alligevel udvidet forældresamarbejde

### **2.5.2. Feltarbejdsmetoden**

Vores valg af tilgang til undersøgelsen på de tre udvalgte institutioner er feltarbejdsmetoden, der åbner op for, at vi som forskere kan få kendskab til pædagogernes medvirken til forældresamarbejde i den kulturelle, sociale og fysiske kontekst, som de konkrete institutionelle rammer udgør. Den primære dataindsamlingsmetode har været deltagerobservation med særligt henblik på pædagogernes samarbejde med forældre. Deltagerobservation giver mulighed for at følge pædagogernes sociale praksis, mens den finder sted i det levede liv i institutionerne.

Hvordan vores deltagelse har fundet sted har været betinget af den lokale kontekst, og vi har derfor vekslet mellem involverende deltagelse og distanceret observation. Deltagelsen har omfattet deltagelse *i* og observationer *af* aktiviteter og samtaler. I deltagelsen er indgået feltsamtaler, der sammen med observationerne blev udmøntet i en række feltnotater (Mogensen & Dalsgaard 2018, Hastrup 2015, Fangen 2010, Wadel 1991).

## KAPITEL 3: Forældresamarbejde - en betydningsfuld pædagogisk opgave og praksis

I dette kapitel beskriver og analyserer vi pædagogernes egne forståelser og deres intentioner i forældresamarbejdet samt hvordan de praktiserer samarbejdet i dets forskellige former og sociale kontekster.

### 3.1. En upåagtet praksis

Overordnet set viser vores analyser, at forældresamarbejdet udføres som *en pædagogisk opgave*, der tilrettelægges med mere eller mindre udtalte intentioner, og som omsættes til pædagogiske handlinger på baggrund af mangesidede didaktiske overvejelser. Det er overvejelser, der dels kommer til syne i vores observationer af praksis og dels i interviews, når vi spørger ind til begrundelser for handlinger. Selv om pædagogernes refleksioner over formål, metoder og roller i samarbejdet generelt ikke er særlig sprogliggjorte, så viser det empiriske materiale imidlertid, at der til grund for de pædagogiske handlinger ligger en række velovervejede valg, hvor forskellige pædagogiske forholdemåder kommer til udtryk.

Når forældresamarbejdets opgaver og pædagogiske processer kun kommer sporadisk til udtryk i pædagogernes eget sprog, så skal det bl.a. ses på baggrund af, at forældresamarbejdet ikke i lovgivningen på fritidsområdet tillægges en særskilt betydning, således som det er beskrevet i det foregående kapitel. Lovgivningerne understøtter ikke samarbejdet med hverken mål eller indhold. For så vidt det indgår i pædagogernes jobbeskrivelser, besluttet det lokalt i den enkelte organisation eller institution. Derudover er det centralt at påpege, at når det gælder de større børn i fritidsinstitutioner, så har pædagoger sjældent daglig kontakt til forældrene, hvorfor samarbejdet ikke umiddelbart understøttes af formelle strukturer.

Disse strukturbårne forhold bidrager antageligt til, at forældresamarbejdet i fritidsinstitutioner ses som *en upågtet pædagogisk praksis* i andre systemer (fx i skole regi og på forvaltningsniveau), idet der generelt ikke foreligger formaliserede forskrifter for denne praksis. Men for pædagogerne selv er det en både betydningsfuld og selvfølkelig pædagogisk praksis, der ses som en nødvendig forlængelse af fritidsinstitutionens pædagogiske opgaver i forhold til børn og unge, og som har stor betydning for børn og unges deltagelsesbetingelser – og muligheder.

### 3.2. Pædagogiske forholdemåder i samarbejdet

Vores empiriske materiale viser, at pædagogerne optræder i mange forskellige roller og træder ind i forskellige sociale kontekster med nogle *særlige pædagogiske forholdemåder* i samarbejdets forskellige situationer, faser og hændelsesforløb, hvilket gælder i både spontane og planlagte pædagogiske sammenhænge. I kapitlet fremstilles *tre pædagogiske forholdemåder*, som vi fremanalyserer med følgende teorier og begreber:

- *En pædagogisk forholdemåde* i samarbejdet kommer til udtryk som *et særligt pædagogisk perspektiv*. For at indfange og udfolde det pædagogiske perspektiv i forældresamarbejdet har vi valgt en almenpædagogisk tilgang i vore analyser, fordi pædagogernes handlemotiver er tydeligt båret af intentioner om at skabe ændring i forældre og børns livssituationer gennem fælles læreprocesser (Prange 2013). Med andre ord ligger der en intention om at arrangere almene livssituationer som læringsituationer, hvor pædagogerne forholder sig bevidst til forældres roller som primære omsorgspersoner og opdragere. Analyserne tager derfor afsæt i en almenpædagogisk forståelse med opdragelse som overordnet perspektiv.

- *En anden pædagogisk forholdemåde* kommer til udtryk, når pædagogerne fortæller om den betydning, de tillægger *relationer båret af tillid*. For at pædagogerne kan realisere deres pædagogiske intentioner og inddrage forældre i fælles refleksioner om opdragelse og omsorg, fremhæver de *tillid*, som i deres forståelse er noget, man skaber sammen, og noget der får samhandlingsprocesser til at lykkes. For at indfange og beskrive forældresamarbejdet som en tillidsskabende pædagogisk praksis trækker vi på to modernitets-teoretiske tilgange:
  - en Luhmann-inspireret tilgang, hvor tillid ikke ses som en særlig moralsk handling, men som en nøgtern satsning, der altid involverer et risiko-moment, fordi man aldrig kan vide om tilliden gengældes eller hvordan den imødekommes (Luhmann 1999)
  - en anerkendelses-teoretisk tilgang, hvor tillid viser sig i inkluderende læreprocesser, som er båret af anerkendende diskurser og praksisser, der giver stemme til mennesker i udsatte positioner, så de erfarer sig som ligeværdige og værdsatte borgere (Delanty i Warming og Christensen 2016)

Med disse to teoretiske positioner gives et indblik i betydningsfulde elementer i samarbejdets interaktionsprocesser, og hvorledes pædagogerne positionerer sig professionelt for at kunne handle tillidsvækkende.

- *En tredje pædagogisk forholdemåde* i forældresamarbejdet kommer til udtryk, når pædagogerne fortæller om deres refleksioner over handlinger og handlevalg i konkrete samarbejdssituationer. Det er situationer, hvor pædagoger konstant må forholde sig til og overveje betydningen af situationens *saglige, faglige og personlige aspekter*. Her er pædagogiske situationer kendetegnet ved et komplekst samspil, hvor deltagerne involverer sig med hver sin forståelse og interesse i den fælles sag. For at beskrive og udfolde hvorledes pædagoger tænker og handler i disse interaktionsprocesser, anvender vi begrebet *dømmekraft* (Pedersen 2017), der i modsætning til begrebet tillid ikke optræder i pædagogernes egne udsagn om deres praksis. Derimod taler pædagogerne om den fælles sag, det personlige engagement og forskellige fagligheder, der er på spil.

Vi anvender begrebet *dømmekraft* for at give indsigt i den løbende stillingtagen, som pædagogerne er hensat til at foretage i enhver pædagogisk handling. Interaktionen udfolder sig mellem konkrete pædagoger og forældre, men den *dømmekraft* som analyseres frem er ikke alene et udtryk for de pågældende pædagogers faglighed. Den udtrykker samtidigt kollektive processer og strukturelle vilkår i de givne kontekster, som spiller ind i den måde pædagogerne *gør* deres forældresamarbejde på (Pedersen 2017). I analysen skelner vi mellem tre aspekter af den *professionelle dømmekraft*: det saglige, det faglige og det personlige aspekt.

I det følgende fremstilles resultaterne af analyserne, ligesom de anvendte teorier og begreber beskrives mere udførligt.

### 3.3. Forældresamarbejde som pædagogisk opgave

Når pædagogerne fortæller om, hvorfor forældresamarbejdet er en pædagogisk opgave i fritidsinstitutionen, er den gennemgående formulering, at "samarbejdet skal være til gavn for barnet". Forældresamarbejdet ses i lyset af institutionens primære pædagogiske opgave: at skabe et pædagogisk miljø, der fremmer barnets udvikling, trivsel og læring. Det er således en udbredt faglig erkendelse, at "vi støtter barnet ved at støtte forældrene", og at "barnets trivsel derhjemme er en forudsætning for at få et godt skole- og fritidsliv". Disse udtryk skal ses i sammenhæng med, at pædagogerne i deres egen



forståelse ser børn og unge i en større social kontekst, hvorved de forholder sig til samspillet mellem skole, fritid og familie, når de fortæller om deres generelle pædagogiske praksis.

### 3.4. Fritidsinstitutionen – et pædagogisk rum med særlige muligheder

Pædagogerne beskriver sig selv som *handlepligtige*, når de registrerer, at et barn eller en ung ikke trives, eller når de oplever pludselige negative forandringer, som vækker bekymring. Så påtager de sig en udvidet pædagogisk opgave, fordi de ser fritidsinstitutionen som en pædagogisk institution, der udover at tilbyde børn og unge et særlig pædagogisk miljø også indbyder forældre til dialog om forælderroller og familiekriser:

”Der er nogen, som isolerer sig fuldstændigt socialt derhjemme og der er nogle familier som er i krise. De har brug for, at der er nogle, som lige træder til, så deres børn bliver set et andet sted.”  
(*Interview*)

Her formulerer pædagogen fritidsinstitutionen som en betydningsfuld social arena for børn og unge, hvor de skaber andre udviklingsmuligheder end i familien og skolen. Samtidig påtager de sig et pædagogisk ansvar ved at tage et pædagogisk initiativ:

”Det er jo noget med at tage ansvar for det, vi ser. Det er jo forældrenes børn, men der sker ingen forandring, hvis ikke vi samarbejder om de her børn.” (*interview*)

I dette citat kan man også se forældresamarbejdet som led i et flerstrengt pædagogisk arbejde. Hvis ikke der sker forandringer i forældre-barn relationen, oplever pædagogerne, at deres arbejde med børnene i institutionen har begrænset effekt. Der skal arbejdes med parallelle indsatser:

”Det er forældrene, der skal flyttes for at det [den gode udvikling for barnet] kan vare ved - også når vi ikke har børnene mere” (*Interview*)

Her kommer *et forebyggende perspektiv* til syne i samarbejdet, idet samarbejdet også tillægges langsigtede effekter, der bæres videre af forældrene.

Pædagogerne i fritids- og klubtilbud påtager sig således opgaven med forældresamarbejde, som de tilskriver mening med baggrund i deres fokus på barnets og den unges liv og trivsel.

### 3.5. Et helhedsblik på børn og unges hverdagsliv

At ”se det hele barn” og ”barnets liv som en helhed” er nogle typiske udsagn fra pædagogerne, når vi spørger ind til, hvad der er det særlige i deres tilgang til børn og forældre i fritidsinstitutionen. Denne tilgang er mulig, fordi pædagogerne følger børnene i deres hverdagsliv mellem skole og fritid:

”Ofte kræves der jo et helhedsblik på barnet og der vil vi jo altid have vores SFO-del, fordi den vil ofte være anderledes end den fra skolen og det er jo vigtigt at få den beskrivelse af barnet i både i skole og SFO. Når jeg er her, siger jeg jamen ovre i skolen der ser jeg det og det, og derovre i skolen siger jeg hvordan det er her. Det er svært at skille ad, når man arbejder så meget ind i skolen.”  
(*Interview*)

Der er også mange udsagn om, at pædagogerne ser fritidsinstitutionen som et særligt sted med særlige muligheder for at inddrage forældre og børn, når skolelivet og familielivet volder vanskeligheder. Det sker ud fra den forståelse, at pædagoger ofte, især i SFO *for de yngste*, har daglig kontakt med forældre og opbygger et kendskab til det enkelte barn og forældrene:

"[...]for forældrene i SFO har vi kørt sådan noget forældre kaffe, for der kommer forældrene gerne dagligt."  
(interview)

Det er et kendskab, der dels kan være intuitivt og dels tilvejebragt gennem mere systematisk tilrettelagte forløb. De ser barnets liv i forskellige sociale arenaer, når de samtidig er ansat som pædagoger i skolen, hvilket giver dem indsigt i flere sider af barnets hverdagsliv. Pædagogerne bevæger sig på tværs af børns hverdagsliv og indtager forskellige positioner i børns skole- og fritidsliv, hvilket giver dem en særlig viden og særlige handlemuligheder i forældresamarbejdet. Ofte kommer det udvidede forældresamarbejde i stand på foranledning af lærerne, når der opstår problemer i barnets skoleliv, hvilket i nedenstående konkrete tilfælde betyder, at pædagogerne i SFO og fritidsklub tager teten, når samarbejdet skal intensiveres:

"I det udvidede samarbejde sidder der også lærere med. Jeg ser gerne, at lærerne er med, fordi det handler om børnenes forskellige arenaer. Der er også en forståelse for det hele liv i det vi gør. Så hvis barnet er i undervisning og du har ham her hos os, så ved vi der er noget der hedder fritid og noget der hedder hjemme. Så prøver vi at tænke alle med [...] Nogle gange er man måske løbet lidt sur i samarbejdet med skolen, så i det her tilfælde har vi valgt at sige, at lige der tager vi overvejende kontakten, så vi har kontakten til familien og i det her tilfælde altså moren." (Leder af SFO og klub, Interview)

Her er det fritidsinstitutionen, der overtager problemstillingen (barnet som sag), hvilket er en særlig organisering, der er udviklet i netop denne SFO og dette fritidstilbud. Her er det et særkende ved den pædagogiske opgave, at pædagogerne varetager et udvidet forældresamarbejde i samarbejde med lærerne. En særlig pointe i pædagogernes fortællinger om arbejdet i fritidsinstitutionen er i dette tilfælde, at de optræder i en ledende rolle i forældresamarbejdet på skolens vegne, hvilket værdsættes blandt lærerne. Her er det lykkedes for pædagogerne at positionere sig med en faglighed, der rækker ud over skolen og fritidsinstitutionen og helt ud i hjemmet. I dette tilfælde er fritidsinstitutionen blevet den organisatoriske kontekst, der hen ad vejen har udviklet en mere systematisk samarbejdspraksis.

Pædagogerne fortæller, at selv om de deltager i skole-hjem-samtaler i skoleregi, så er det ikke dér forældrene så ofte søger råd og vejledning. Det gør de til gengæld i spontane samtaler i fritidsinstitutionen, hvor rammerne er mere uformelle og samtalerne mere åbne for forældres usikkerhed og tvivl.

Pædagogerne tilegner sig et helhedsblik på børnelivet, og dette perspektiv bruger de bevidst, når de optræder i rollen som *oversættelse* i kommunikationen mellem forældre og skole, fx når forældre oplever at blive misforstået i skolen:

"Og hvordan oversætter vi så det læreren sagde? Vi spørger, jamen hvad var det du fik at vide? Vi oversætter det i et sprog som lige de der forældre kan forstå.' [...] Vi har haft forældre der nærmest ikke har kunnet være i skolen og hvor samarbejdet er gået helt skævt, men hvor det er lykkedes os i SFO'en at få genskabt den tillid - og altså ikke kun her i SFO'en." (Interview)

Her virker pædagogerne som tolke - eller fortolkere - af budskaber og informationer, hvilket er med til at genskabe tillidsfulde relationer mellem skole, forældre og fritidsinstitution. Pædagogerne anlægger også et helhedsblik i konkrete situationer ved at have opmærksomheden rettet mod dynamikken i den sociale kontekst, der er baggrund for konflikter:

"Altså det er ligesom hvis man skal hjælpe nogle børn der har en konflikt sammen. Jamen, der er mere end det du lige umiddelbart kunne se, der var også noget der gik forud, og det kunne du jo ikke se. Der er så mange lag i hvordan folk reagerer og taler, og det er man bare ikke bevidst om - og det gælder både forældre og børn." (feltnotat)

### 3.5.1. Sammenfatning

Opsummerende kan man sige om pædagogernes helhedsblik, at det retter sig mod barnets deltagelse på forskellige hverdagsarenaer, og at de bruger deres indsigt i disse sammenhænge til at bl.a. at fungere som oversættere mellem forældre og skole samt til at have blik for situationers forbundethed med andre situationer på andre arenaer. Karakteristisk for dette helhedsblik er, at de ofte tager barnets perspektiv på sin deltagelse i hverdagslivet.

### 3.6. Pædagogiske strategier skaber nødvendige kontaktflader

Pædagogerne fortæller ofte om sig selv som *pædagogiske frontarbejdere* i det kommunale pædagogiske system og oplever sig selv i en privilegeret position i sammenligning med andre professioner, når det gælder samarbejdet med forældre. Det er dog værd at bemærke, at det er en privilegeret position, som pædagogerne selv skaber ved at tage initiativ og muliggøre de nødvendige kontaktflader. De arbejder i et komplekst pædagogisk felt, der giver dem indsigt i børns og unges sammensatte hverdagsliv: skole-, fritids- og familielivet. De fremhæver den tætte kontakt til forældre i SFO, deres rolle som skolepædagoger og forældres deltagelse i en række arrangementer i SFO- og klubregi. Det udvider mulighederne for at se flere sider af det enkelte barn, hvor pædagogerne lægger vægt på at fortælle "de gode historier om barnet", så forældrene ikke efterlades med et indtryk af, at lærere og pædagoger kun ser et barn, som er "forkert".

De formelle forældrearrangementer, hvad enten det er fælles spising, forældre-intro-aftener, fælles arbejdsdage, fastelavnsfest eller grillaftener, har ikke kun til formål at skabe et tilhørsforhold omkring SFO'en eller klubben og at opbygge fællesskaber blandt forældre. Det er også et *særligt socialt set-up*, hvor pædagogerne har adgang til indsigt i mere private sider af forældre-børn relationer, som ved disse lejligheder bliver synlige for pædagogernes faglige blik og vurderinger. Det er en faglig sidegevinst ved forældrearrangementerne, at det er her pædagogerne "*ved eller kan mærke, at der er noget utryghed*" hvilket situationen giver mulighed for at af- eller bekræfte, fx gennem spontane samtaler med forældre.

Forældrearrangementerne er således også en særlig iscenesættelse af pædagogernes måde at få kontakt til forældrene på. I kraft af de uformelle omgangs- og kommunikationsformer, der kendetegner fælles arrangementer, erfarer pædagogerne, at forældrene er mere åbne for samtaler ofte med spontan small-talk som indgang til et mere systematisk samarbejde.

Også andre strategier tages i anvendelse for at få en mere uformel og åben snak med forældrene. Et eksempel er fra en observation, hvor en pædagog fortæller om en måde, de skaber kontakt på:

"Jeg spørger tit en forælder hvis jeg kan se at barnet lige er ved noget eller ikke helt færdig, om de ikke lige vil have en kop kaffe? Og så bliver de placeret i stolen. Så kommer man jo til at snakke, du ved om mange forskellige ting. Jeg tænker tit på at de forældre der bare ringer til børnene og holder udenfor i bilen, og så kommer børnene ud, de går glip af rigtig meget om hvad deres børn laver her. Nogen forældre bliver også overraskede når de så kommer ind og ser, hvad børnene går og laver og siger: "Nej, er det sådan én du er ved at lave." (*Feltnotat*)

I pædagogernes selvforståelse har de opbygget et særligt beredskab for at kunne handle spontant, når de registrerer et behov for vejledning og støtte. De har opbygget et fagligt beredskab i hverdagen, hvor forældre inviteres ind i et åbent og uformelt samtaleforum:

"Der er altid plads til at man kan få en samtale med os. Også blot stå og få en kop kaffe ude i køkkenet eller sådan." (*feltnotat*).

I forhold til de ældre børn, er der ikke nødvendigvis den samme daglige kontakt, som de kan have med forældre til yngre børn, hvilket til tider opfattes som en udfordring af pædagogerne

"[...] det er jo ikke forældrene der har fundet ud af børnene skal gå hos os – det er børnene selv. Og så følges de med deres venner herover, så i princippet er der ikke nogen grund til at forældrene kommer her overhovedet, og slet ikke set fra børnenes synspunkt. Så hvis der skal være en kontakt er det os, der skal tage initiativet." (interview)

Så når der er tale om forældrene til denne gruppe lidt ældre børn, må pædagogerne derfor finde andre strategier for at kunne opbygge en relation i samarbejde med forældrene, som i dette eksempel:

"Hos os, har vi 3.+4.+5. klasse og der har vi klubaften hver torsdag, hvor børnene er der til 19.45. Og der har vi i vinterhalvåret skrevet hjem og bedt dem om at hente deres børn. Og det gør faktisk at vi ser rigtig mange af de forældre når de kommer og henter, nogle gange kommer de 19.30 og henter, og så har vi sådan et kvarter hvor vi kan have forældre og snakke på kryds og tværs, så det har været rigtig godt." (Interview)

### 3.6.1. Sammenfatning

Om de beskrevne strategier som pædagogerne anvender i forhold til at skabe kontakt og relationer til forældrene kan vi se at:

- pædagogerne anser disse tiltag for vigtige med henblik på at få nødvendig indsigt og viden om børn og unge - også i deres samspil med deres forældre.
- tiltagene foregår ofte under mere uformelle former og giver dermed pædagogerne og forældre mulighed for en gensidig udveksling af viden om børnene og de unge, hvor det ofte er de gode fortællinger om barnet, der udveksles.
- pædagogerne anser denne kontaktskaben som *beredskabsdannende*, i forhold til hvis der på et tidspunkt skulle opstå behov for et mere intensiveret og udvidet forældresamarbejde til gavn for barnet og den unge.

Sammenholdt med EVAs undersøgelse (2018) hvor der bl.a. spørges til et *forældreperspektiv* på samarbejdet med fritids- og klubtilbud, ses det, at langt flertallet af forældre med børn i disse institutioner er enige i, at som forælder kan man komme til at tale med de voksne, når man har brug for det, og at de voksne i tilbuddene er lydhøre over for forældres synspunkter. Dette kunne indikere, at pædagogernes forskellige strategier til at skabe og holde kontakt til forældrene virker efter hensigten.

### 3.7. Pædagogers oplevelser af børns og forældres behov for støtte

I kraft af et personligt kendskab til forældre og børns familieliv er de i stand til løbende at registrere positive og negative forandringer – både hos børn og forældre:

"Vi ser meget hurtigt, hvis der er et eller andet der gør at barnet ikke trives. Vi ser meget hurtigt ændringer. Så det er lettere lige at sige, at alle de der ting dem kan vi starte på meget tidlig, måske sådan mere uformelt til at starte med. Det er nemmere for os at komme ind på forældrene end lærerne." (Interview)

"Hvis det er i klubben, hvor vi ved, eller kan mærke at der er noget utryghed hos forældrene eller de ringer ned og siger at det her har de brug for at snakke om, så gør vi det, så sætter vi tid af med det samme." (Interview)

I interviewmaterialet kan vi spore forskellige anledninger til at udvide forældresamarbejdet. Spørgsmålet er, hvad der tilskynder pædagoger og forældre til at tage skridt til et udvidet og til tider

mere formaliseret samarbejde. Det kan være både pædagoger og forældre, der tager det første initiativ, hvor det ofte er bekymringer for barnet, der er anledningen:

”Vi kan tage kontakt med nogle forældre, hvis vi ved der er noget med deres børn, eller hvis vi er bekymret eller hvis vi ser nogle ting, som vi synes er uhensigtsmæssige [...] men der er også rigtig mange forældre, der selv henvender sig, hvis de har en bekymring for deres barn.” *(Interview)*

Pædagogernes opmærksomhed er også rettet mod forældres måder at færdes på, når de træder ind blandt pædagoger og børn i fritidsinstitutionen:

”I SFO’en startede vi i sin tid med at vi havde en familie, en mor, der begyndte at fylde rigtig meget, hun ville være med til dødbold og være med i alle mulige forskellige ting omkring hendes børn hele tiden [...] Så det startede med at få hende tættere på, og få sat det i system.” *(Interview)*

Her er der en mor, der ifølge pædagogerne fylder ”for meget”, og det bliver indledningen til et mere intensivt forældresamarbejde, hvilket også omfatter hendes børn, hvis udfordringer pædagoger i forvejen arbejdede med. Det handlede om, at ”få hende tættere på” og ”få samarbejdet sat i system” hvilket betyder, at samarbejdet fortsætter i mere formaliserede rammer.

I andre tilfælde iværksættes et udvidet forældresamarbejde som følge af, at et barn er henvist til særlig støtte i et segregeret miljø i skolen. Her varetager pædagoger et udvidet forældresamarbejde i skoleregi, som følges op af de samme pædagoger, som også er ansat i SFO og klub.

Pædagogerne ser ud til at handle med en veludviklet fornemmelse for forældres hverdagsituationer og med en pædagogisk sans for, hvilken vejledning eller støtte, de skal tilbyde i konkrete tilfælde:

”I klubben var en mor der havde lidt problemer, og hun kunne ikke få noget til at fungere, og så havde hun måske også en tendens til at tage et glas vin for meget, og det kunne vi ikke undgå at lægge mærke til. [...] Og der blev aftalen så - fordi vi jo går ind i det - at vi har en pædagog som hele tiden aftaler med moren, hvornår er det jeg skal ringe til dig og høre om hvordan det går?” *(Interview)*

Dette initiativ resulterede i et mere forpligtende samarbejde, hvor pædagogen kommer til at spille en vigtig rolle i morens liv. En særlig opmærksomhed er rettet mod forældre og børns indbyrdes relationer og kommunikation:

”Sidste efterår havde vi en dreng - jeg får helt kuldegysninger over det når jeg tænker på det – han var så hård over for sin mor, at her var der brug for at jeg gik ind i det, jamen hvordan taler man til sine forældre. Og moren hun var jo ved at kaste håndklædet i ringen.” *(Interview)*

Opmærksomheden på disse forhold henledes på forskellige måder. Både når forældrene selv henvender sig om råd og vejledning eller når børnene nævner noget for pædagogerne, som de føler sig tvunget til at handle på:

”Når barnet måske har fortalt mig nogle ting, hvor jeg tænker: Hov, hvad er det her? Samtidig med at jeg måske også ser på andre signaler, vedkommende ser måske lidt forhutlet ud, eller er måske lidt udsat i klassen eller sådan noget. Et barn der sådan ikke trives, så vil jeg tænke: Hov, der er et eller andet der gør at han/hun ikke trives?” *(Interview)*

Herudover skal nævnes, at pædagoger i SFO og klub ofte involveres i forældresamarbejde på lærernes foranledning, når lærerne står over for elever med deltageresvanskeligheder i undervisningen som følge af fx koncentrationsbesvær, impulsiv adfærd eller kognitive vanskeligheder.

### 3.7.1. Sammenfatning

På baggrund af datamaterialet kan vi således udlede *tre forskellige indgange til det udvidede forældresamarbejde*, som iværksættes af pædagoger i SFO og klub, når de ser at:

- *børn* ikke trives eller udviser problematisk social adfærd i forhold til andre børn og voksne
- *forældre* udviser "social påfaldenhed" i omgangen med egne børn og andre voksne, hvilket skaber tvivl om, hvorvidt de er i stand til at varetage omsorgs- og opdragelsesopgaverne
- *kommunikation mellem børn og forældre* foregår på konfliktfyldte, truende og nedværdigende måder skaber tvivl om autoritetsforholdet mellem børn og forældre.

### 3.8. Opdragelse som et pædagogisk perspektiv

I vores analyser af datamaterialet trækker vi på en forståelse af pædagogik, der hører hjemme i en almenpædagogisk tradition, hvor pædagogik forstås som en grundlæggende *menneskelig praksisform* (Prange 2013, Komischke-Konnerup 2018). Det betyder, at pædagogisk praksis er noget, der eksisterer forud for teorier og begreber om denne praksis, fordi pædagogik udspringer af en praktisk interesse og en nødvendig samfundsmæssig opgave, der først og fremmest kommer til syne gennem pædagogiske handlinger, der er meningsfulde for aktørerne selv.

I denne almene forståelse af pædagogik er pædagogiske handlinger karakteriseret ved et dannelsesperspektiv og et opdragelsesperspektiv. På denne måde kan pædagogik defineres som *et dannelsesorienteret opdragelsesprojekt* med den opgave at imødekomme menneskets grundlæggende evne til at lære og danne sig, samt menneskets behov for at blive pædagogisk indført i menneskets praktiske og fælles liv for at blive sig selv som menneske og borger. Pædagogisk praksis er således en handling, der er svaret på en grundlæggende menneskelig nødvendighed, nemlig behovet for opdragelse, som imødekommer menneskets behov for læring og indføring i det fælles liv (Komischke-Konnerup 2018).

I dette perspektiv kan skolen og andre pædagogiske institutioner ses som meningsfulde steder for pædagogisk praksis, hvor det lokale og praktiske liv udspiller sig i handlinger og situationer, som skaber betingelser for opdragelse og dannelse. Det giver mening for pædagogerne at medvirke til opdragelse og dannelse til et praktisk og fælles liv ved at udforme og arrangere situationer, så de kan bidrage til "en fremtidig og livslang selvbestemmende medvirken i et praktisk og fællesmenneskeligt liv." (Komischke-Konnerup 2018: 94).

En tilsvarende almenpædagogisk tankegang ligger til grund for det beskrevne formål for fritidshjem i Dagtilbudsloven<sup>9</sup>, hvori det hedder: "Fritidshjem skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Fritidshjem skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evne til at indgå i forpligtende fællesskaber samt samhørighed med og integration i det danske samfund."

I denne brede forståelse af *pædagogik som opdragelse* ligger, at også alle andre personer end fx pædagoger og lærere er opdragere, hvilket betyder, at de handler pædagogisk i forskellige situationer, når de forsøger at lære børn og unge noget. Det betyder, at alle mulige situationer og sociale kontekster kan betragtes som pædagogiske, hvis den ene part opfordrer den anden part til at lære noget

---

<sup>9</sup> §45 stk. 4 se kap. 3 i denne rapport

(Komischke-Konnerup 2018). Fx er det en pædagogisk situation, når forældre lærer børnene at spise, holde bordskik og påtage sig pligter i hjemmet. Her er det opfordringen til at lære noget, der udgør det pædagogiske perspektiv, hvilket er afgørende for, om en situation kan betegnes som pædagogisk eller ej. Man kan sige, at det pædagogiske perspektiv i en situation er til stede, når der forekommer et opdragende sigte, hvor der er intentioner om, at nogle skal lære noget af og i situationen.

Hvad angår *pædagogikkens opdragelsesperspektiv* kan dette også beskrives som en interaktionel praksis, hvor den voksne generation altid har en pædagogisk opgave over for den opvoksede generation, i hvilket et samfund viderefører sig selv. Det er et ansvar for den opvoksede generations myndiggørelse, humanisering og civilisering, hvor opdragelse er et alment menneskeligt vilkår og dermed en kulturelt indlejret pligt (Prange 2013). Det er et givet vilkår, som hverken kan til- eller fravælges. Her ser pædagogerne det som deres opgave at synliggøre ikke bare forældres ansvar for opdragelse, men også fritidsinstitutionernes opdragelsesansvar.

### 3.8.1. Opdragelse og læring

Opdragelse er desuden tæt forbundet med *læring i et generationsperspektiv*, hvor børns og unges forskellige livsproblemer omformes til læringsproblemer, så det bliver muligt for den opvoksede generation selv at mestre fremtidige udfordringer og problemer, de møder på deres videre vej gennem livet. I denne forstand sigter læringen mod at myndiggøre de unge til selvbestemmelse og til at kunne forvalte deres frihed og ansvar i et fælles liv (Biesta 2014).

Ifølge Prange (2013) er det væsentligt at skelne mellem opdragelse og læring, fordi de er udtryk for to forskellige processer: *Opdragelse* er en social aktivitet, mens *læring* er en individuel aktivitet, der ikke kan udføres af andre. Læring er noget, der skabes i en særlig pædagogisk forholdemåde til opdragelsen. Opdragelsen er karakteriseret ved, at *nogen viser noget for nogle* med henblik på, at læring kan finde sted. Hermed bliver begrebet *at vise* et centralt begreb i opdragelsen, hvilket refererer til selve handlingen at udpege, nævne og give eksempler på noget, som er repræsentativt og har en særlig betydning for at forstå og handle i verden. I denne betydning kan "dette at vise noget for nogle" siges at være indbegrebet af en pædagogisk handling: "*Vi handler udtrykkeligt pædagogisk, når vi viser en anden noget på en sådan måde, at han eller hun kan vise det igen og også bliver bevæget til netop at gøre dette.*" (Prange 2013:30)

En vellykket *visen for andre* opfylder tre betingelser:

- Det der vises må være *forståeligt* for, at det beforder den andens imødekommende medvirken
- Det der vises må være *et rimeligt krav at stille* set i forhold til den lærendes personlige forudsætninger og specifikke situation
- Det der vises skal *gøre* det muligt for den lærende at begynde og *iværksætte noget*, som kan bruges ikke kun i øjeblikket, men først og fremmest som næste skridt i læringen og i det hele taget med henblik på fremtiden

### 3.8.2. Dannelse og opdragelse i forældresamarbejdet

Når pædagogerne inddrager forældre i individuelle samtaler eller på møder med hele forældregruppen, er det med en overordnet pædagogisk intention om at støtte og vejlede forældre, så de kan varetage deres omsorgs- og opdragelsesopgave som forældre. Dermed kan man sige, at pædagogerne handler ud fra et *pædagogisk perspektiv*, der er båret af mere eller mindre udtalte pædagogiske intentioner om at indvirke på forældres forståelse af børns vilkår og opdragelse. Pædagogernes handlemotiver er tydeligt båret af intentioner om at skabe ændring og udvikling i forældres og børns forskelligartede livssituationer. Med andre ord ligger der også en intention om at skabe læring sammen med forældrene.

Her bliver fritidsinstitutionen et fælles læringsrum for forældre og pædagoger, når ansvaret for opdragelsen deles:

”Fra den første dag prøvede jeg at sige til de der forældre: I er simpelthen med til at forstærke det der sker her og de konflikter der opstår. Alle har andel i dem og I skal tage jeres rolle i det.”  
(*interview*)

Dette pædagogiske perspektiv i samarbejdet rækker videre end blot til at synliggøre fælles normer for løsning af konflikter mellem børnene. Pædagogerne har også intentioner om at *myndiggøre forældre* ved at styrke dem som ansvarlige opdragere. I denne forståelse er forældres myndiggørelse en forudsætning for, at de er i stand til at påtage sig ansvaret for opdragelsen. Det er disse intentioner i forældresamarbejdet, der er med til give samarbejdet pædagogisk mening – og dermed et pædagogisk perspektiv. Derved bliver fritidsinstitutionen et sted, hvor pædagogerne ser det som deres opgave at få forældre til at reflektere over deres roller og ansvar som forældre:

”Det kan også være, at du skulle få set på, at det er ufornuftigt at dit barn tager til en eller anden by, på sådan en lille café og ryge nogle joints og hvad de laver der - du kører ham faktisk derud, så du må have en idé om, hvad det er han laver.” (*interview*)

I nedenstående observation ser vi også at pædagogen giver moderen mulighed for at reflektere over, og tage beslutning om, hvorvidt det vil være en god idé, om datteren deltager i en sommerlejr. Forinden har pædagogen brugt sin viden og erfaring til at argumentere for, at datteren bør deltage i turen:

”STINE: Hvad med Iben, er det noget for hende?  
Mor: Nej, det tror jeg ikke, for hun har ikke så mange venner her  
STINE: Den tur er faktisk et sted, hvor vi ser rigtig mange børn danner venskaber  
Mor: Jamen jeg ved ikke rigtig (trækker på det)  
STINE: Har det noget med økonomi at gøre, er der jo mulighed for at søge tilskud  
Mor: Nå, er der det (lyder interesseret)  
STINE: Ja, prøv at overveje det, og giv så mig besked, jeg tror det vil være godt for Iben at deltage.”  
(*Feltnotat*)

Observationen viser, hvordan pædagogen gør det muligt for moderen at træffe en myndig afgørelse med udgangspunkt i, hvad der er bedst for pigen. Dette gør hun ved at adressere en underliggende økonomisk problemstilling, formentlig med afsæt i en indsigt i eller en fornemmelse af, at moderens forbehold for koloni er begrundet her. På denne måde giver pædagogen plads til, at moderen kan varetage sit ansvar som forsørger og som omsorgsperson med et tydeligt fokus på datterens udvikling og deltagelse i fritidsinstitutionens fællesskaber.

### **3.8.3. Pædagoger som med-opdragere**

Selv om nogle af ovenstående citater og feltnoter kan tolkes som formanende og måske endda irettesættende, så kan de også ses som pædagogernes forsøg på at tage deres del af opdragelsesansvaret på sig. De skelner mellem, hvad forældrene kan gøre derhjemme og hvad pædagogerne kan gøre i institutionen, så ansvaret for et godt børneliv deles mellem parterne. Det er ikke et ansvar, der alene overlades til forældrene som en pålagt hjemmeopgave. Pædagogerne respekterer netop forældres myndighed ved at foreholde dem sider af opdragelsesopgaven, som pædagogerne er opmærksomme på i deres kontakt med børnene, men som af forskellige grunde unddrager sig forældrenes opmærksomhed – måske fordi det vil være for konfliktfyldt for forældrene at gå ind i, og måske fordi nogle forældre ikke magter opgaven.



Når pædagogerne optræder som med-opdragere bevæger de sig ind på et følsomt socialt område, der er normativt reguleret og værdibaseret. På den ene side skal de undgå at anfægte forældres myndighed som opdragere ved at træde i deres sted, og på den anden side skal de ikke svigte børnenes tillid, hvis de ser et barn i problemer med familien. Selv om nogle af pædagogernes udtalelser om deres roller i samarbejdet fremsættes med opdragende undertoner, så er det også karakteristisk, at pædagogerne som oftest undlader at give forældrene direkte forskrifter, men inviterer dem til at reflektere over opdragelses-situationen.

#### **3.8.4. Samarbejdsformer med et opdragelsesperspektiv**

Pædagogerne handler ud fra en pædagogisk forståelse af, hvordan hverdagslivet i familie, skole og fritid former og formes af børn og forældre. De møder forældre som mennesker, der er medskabere af de pædagogiske betingelser for samarbejdet. Her arbejder de med et pædagogisk perspektiv ved at gribe og formulere situationer og hændelser, så det bliver muligt at forholde sig pædagogisk til forældrenes opdragelsesansvar. De træder frem og handler med et tydeligt opdragelsesperspektiv, når deres vurderinger af situationer og begivenheder *tilskynder dem til at vise noget for forældre* til unge i klubben:

”Så sent som i sidste uge havde vi to unge, der havde drukket lidt alkohol og det er vi nødt til at tage fat om ... og det hører jo egentlig det almindelige ungdomsliv til, men når så det bliver for udfordrende og for svært, så er det at vi skal ind og have snakket med dem [forældrene]”  
(*interview*)

I denne situation griber pædagogerne et alment problem i ungdomslivet og vælger at inddrage forældre fordi, det er et problem, ingen af parterne kan løse hver for sig. Her deles opdragelsesansvaret mellem familie og institution i en åben dialog, hvor den fælles opgave er til forhandling. Pædagogerne påtager sig gerne rollen som vejleder og rådgiver, når de oplever, at de unge overskrider etiske grænser i deres indbyrdes omgangsformer og krænker hinandens integritet:

”Altså, vi har haft en del nøgenbilleder på nettet og det har der været en del udfordringer i, for hvordan griber vi det an, hvordan er man forældre i det, det er både råd og vejledning til forældre om, hvordan håndterer man sådan nogle ting.” (*Interview*)

I andre situationer levnes ikke meget plads til forhandling, som fx i konfliktsituationer mellem pædagoger og børn, hvor børnene har involveret forældrene i konflikten:

”JANNI fortæller at hun har haft en stor konflikt med pigen, som var blevet vred og havde ringet efter mor, som var kommet ned i klubben. Konflikten havde stået på i en times tid, hvor pædagogen og barnet havde diskuteret, mens moderen overværede konflikten. JANNI havde undervejs overvejet at give sig, men havde valgt at holde fast. Til sidst var mor gået hjem med pigen, der stadig græd. Dagen efter havde mor sagt, at det var godt JANNI havde holdt fast. Observatør: Når du gør sådan, har det så også sigte på at inspirere moderen i hendes opdragelse? Ja, det håber jeg da siger JANNI.

JANNI fortæller, hvordan mor havde reageret på oprinnet og at hun havde sagt, at hun godt kunne se, at det var en rigtig måde at håndtere det på, men at hun synes det er svært at gøre sådan.

JANNI fortæller også, at pigen ofte ringer til moderen, hvorefter hun kommer hen på skolen eller i SFO. JANNI siger at hun har sagt til moderen, at hun ikke gør det nemmere for pigen, ved at komme hver gang hun ringer ” (*Feltnotat*)

I situationen bruger pædagogen sig selv til *at vise*, hvordan en konfliktsituation kan tackles, hvorved pædagogen agerer som rollemodel. Her har pædagogen ikke alene øje for her og nu situationen, men har også et fremadrettet pædagogisk perspektiv på handlingen. Dette udtrykker pædagogen, når hun udtaler, at hun håber, at hun inspirerer moderen til sin opdragelse af datteren. Pædagogen håber på, at moren udvikler sin opdragelse ved at vise hende, hvordan man kan håndtere konfliktsituationer på *en anden måde*. Pædagogens fremadrettede perspektiv går ikke alene på moderen, men i lige så høj grad på hvorfor det er hensigtsmæssigt for pigens deltagelse i et fremtidigt samfundsliv, at moderen ikke kommer, hver gang pigen ringer, og at hun lærer at håndtere konflikter med datteren på andre måder. Når det gælder børns hverdagsliv derhjemme, ser pædagogerne det også som en pædagogisk opgave at bidrage med andre opdragelsesperspektiver end forældrenes, fx når pædagoger oplever, at forældre anvender en konsekvenspædagogisk tilgang og bruger straf i opdragelsen (fx ved at forbyde brug af iPad), fordi barnet har brudt en indgået aftale med forældrene. Det reagerer pædagogerne på:

"[...] så vil jeg sige: Jamen tænker du at dit barn kan forbinde det ikke at have en iPad med at han har gjort sådan og sådan? Svaret fra mor er så: Nej men jeg er nødt til at gøre noget. Måske skulle du lige tænke over [...] altså prøve at få dem til at reflektere over hvad de gør, men det er jo også et holdningsspørgsmål ik'? Men hvis man endelig skal lave restriktioner, så må tingene godt hænge sammen, og det gælder generelt for vores forældre." (Interview)

Her griber pædagogerne en aktuel situation, formulerer et pædagogisk perspektiv og forholder sig opdragende i relationen til forældrene ved at gøre sagen til en fælles læreproces for forældre, men også for pædagogerne selv.

Nogle situationer indbyder til pædagogiske opfordringer, hvor pædagogerne henleder forældres opmærksomhed på, at der opstår utrygge situationer, når børnene selv skal gå hjem fra fritidsinstitution sent på dagen. Her handler pædagoger spontant på en fornemmelse for børnenes tryghed, og inddrager forældrene i deres overvejelser:

"Vi ser rigtig mange af de forældre, når de kommer og henter [...] og så har vi sådan et kvarter hvor vi kan snakke med dem på kryds og tværs. Det er nok bare noget vi gør, men det er opstået i sin tid fordi vi har haft nogle børn der har stået og ikke vidst hvordan de kom hjem. Så skulle de gå hjem selv og hele den der usikkerhed. Men ikke på den måde at vi har sat os ned og analyseret på det, hvorfor er det vi beder forældrene om at komme. Det er noget vi bare har gjort." (Interview)

Det pædagogiske hverdagsliv i fritidsinstitutionerne er sammensat af en række situationer og begivenheder, som ligner alle andre situationer i hverdagslivet. Forældre kommer og går på forskellige tidspunkter, hvilket indgår som en del af den komplekse hverdagspraksis i institutionen. Her er det op til pædagogerne at vælge de rette situationer ud, hvor opdragelsesperspektivet kan træde frem eller at stille sig til rådighed hvis der opstår akut behov for en samtale. (jvf. afsnit 3.6.).

### 3.8.5. Sammenfatning

Som en sammenfatning af *det pædagogiske perspektiv* i samarbejdet kan man sige, at situationer kun bliver pædagogiske i kraft af, at pædagoger tilskriver det et pædagogisk perspektiv. De italesætter situationen som en læringssituation, der taler mere eller mindre direkte til forældre som opdragere.

De ovennævnte citater viser, at pædagogerne griber hverdagens situationer og arrangerer dem som læresituationer med et pædagogisk perspektiv. Det bygger på nogle grundlæggende antagelser om at:

- man lærer gennem den umiddelbare omgang med hinanden i hverdagslivet ved at være deltagere i forskellige sociale arenaer, hvor der er et læringspotentiale latent tilstede
- denne læring kan formes pædagogisk, hvis man formår at se og iscenesætte et lærende liv med et pædagogisk perspektiv i hverdagens mangfoldige situationer og sociale rum.
- både børn, forældre og pædagoger er deltagere i disse fælles læringsprocesser, men med pædagogerne som primære rammesættere af det pædagogiske perspektiv.

Når det gælder *forældresamarbejdet som en pædagogisk opgave i fritidsinstitutioner* kan der udledes nogle generelle grundantagelser for samarbejdet, der kan sammenfattes således:

- At forældresamarbejdet er en *pædagogisk nødvendighed* for at leve op til institutionens pædagogiske målsætning
- At forældresamarbejdet er *et fælles ansvar* for pædagoger og forældre med barnet som en fælles sag
- At *forældrene er myndige og kompetente* til at påtage sig deres grundlæggende ansvar for barnets omsorg og opdragelse (og hvor dette ikke skønnes at være tilfældet udvides forældresamarbejdet)
- At fritidsinstitutionen kan tilbyde forældre og børn *en særlig pædagogisk støtte*, som ikke bliver imødekommet andre steder (fx i skolen eller socialforvaltningen)

Disse grundantagelser udfoldes yderligere i det følgende afsnit.

### 3.9. Metodisk professionalitet i samarbejdet

#### 3.9.1. En procesorienteret faglig tilgang

Det er karakteristisk for forældresamarbejdet – både det individuelle og det kollektive – at der er tale om en *procesorienteret* faglig tilgang, hvor målet bliver til hen ad vejen i et tæt samarbejde mellem parterne. Det er en dynamisk proces med mange ubekendte faktorer, fordi der ofte skal banes nye veje og opfindes nye metoder. Det betyder ikke, at pædagoger ikke har bevidste intentioner og tydelige pædagogiske perspektiver i samarbejdet, men snarere at resultater og fremskridt i samarbejdsprocessen ikke uden videre kan forudsiges og styres af forhåndsdefinerede mål. Pædagogerne fortæller om, at de nok udtrykker klare forventninger til, at forældre engagerer sig i børnenes skole- og fritidsliv, men at det vigtigste ikke er pædagogernes mål med forældrene, men snarere forældrenes mål med sig selv som forældre og opdragere. Det handler om at iscenesætte samarbejdet, så forældre inddrages i situationer og arrangementer, der opfordrer til refleksion over deres roller og relationer til børnene.

Pædagogerne handler ofte i vejleder- og rådgiverrollen, hvor de ikke fortæller forældrene, hvad de skal gøre, men snarere *i hvilken retning de skal se for at få øje på en konkret opdragelsesopgave*. Denne pædagogiske forholdemåde er udtryk for *en sensibiliserende tilgang* til samarbejdet (Kommisshke-Konnerup 2018), som giver mening i socialt komplekse situationer, hvor udfaldet ikke kan forudsiges. Når relationer og interaktioner er afgørende i samarbejdsforløbet, har pædagogerne udviklet en sensitiv forståelse af det pædagogiske handlerum, hvor der oftest handles intuitivt ud fra en fornemmelse for børn og forældres situationer.

Interviewmaterialet afspejler desuden, at det individuelle forældresamarbejde på mange måder iscenesættes som *en eksperimenterende pædagogisk praksis*. Mange former for samarbejde tager sin begyndelse med, at pædagogerne prøver sig frem med initiativer og tiltag, som de ikke har prøvet før, og som opfindes i tæt dialog med forældre. Her påtager pædagogerne sig en pædagogisk opgave, som de definerer ud fra deres umiddelbare indtryk af forældrenes behov i den konkrete situation:

”Og så kan man spørge sig selv om det er vores opgave? Ja det var det der. Der stod en familie der havde brug for hjælp.” (Interview)

I dette udsagn kommer også et handlemotiv til syne, der er båret af et intuitivt oplevet *moralsk ansvar* for at hjælpe en familie, hvis behov for støtte ikke blev varetaget af andre myndigheder. Denne moralske forpligtelse medfører, at pædagogerne ser sig nødsaget til at handle på tværs af andre systemer, hvorved de bevæger sig ud i faglige opgaver og områder, som er nye, og hvor de løbende må lære af deres erfaringer:

”I stedet for at se alle forhindringerne så peger vi på at det der kan hjælpe, så er det det vi gør. Og så ser vi bagefter. [...] Hvis vi kan bidrage til den enkeltes udvikling, så går vi altså hele vejen, der går vi all in, der er ikke så meget der. Der er vi ikke så gode til at arbejde inden for bestemte ‘kasser.’ ” (Interview)

Samarbejdets eksperimenterende karakter skyldes ikke så meget, at det er en uvant praksis for pædagogerne, men snarere at pædagogerne ser og møder den enkelte forældre som et specifikt tilfælde i en konkret situation, hvor samspillet mellem personer og situationer er bestemmende for, hvordan de bedst støtter forældre. Især pædagogerne kendskab og personlige relationer til forældre spiller en stor rolle for processen.

### 3.9.2. Didaktiske overvejelser i samarbejdet

Både på de fælles forældremøder og i de individuelle samtaler gør pædagogerne sig mange overvejelser over med hvilke metoder og strategier, de bedst indfrier deres pædagogiske intentioner med samarbejdet. Det gælder både det pædagogiske perspektiv, og måden hvorpå samarbejdet iscenesættes som et pædagogisk arrangement. Som allerede nævnt kan enhver situation og begivenhed arrangeres som en kontekst, hvor pædagogerne får mulighed for at handle pædagogisk i forhold til forældre og børn. Disse overvejelser er udtryk for *didaktiske overvejelser*, hvor forholdet mellem forældrenes forudsætninger, pædagogernes intentioner (formål), den fælles sag og metoderne er under løbende overvejelse. Her er overvejende tale om overvejelser, der kommer til udtryk i følge med den praktiske organisering af pædagogiske situationer, mens de didaktiske begrundelser for det praktiske arrangement kun er implicit tilstede, men kan italesættes, når der spørges til begrundelser.

I det følgende beskrives et intramøde, hvor kommunens sundhedspleje og klubben i samarbejde har indledt et projekt om sundhed. Der er indbudt til intramøde i klubbens lokaler, hvor interesserede forældre med deres børn og unge kan møde op og få uddybende informationer. Sundhedsplejen og klubben har i fællesskab sørget for, at der er uddelt informationspjecer på skoler og andre relevante steder i kommunen. Mødet er formet omkring tre faser, som udgør mødets program. I *første fase* mødes børn og de unge, forældrene og pædagogerne. I denne fase informerer pædagogerne og sundhedsplejen om projektet, og både forældre og børn og unge opfordres til at stille spørgsmål og kommentere på det, de bliver præsenteret for. I *anden fase* bliver børnene og de unge vist rundt i klubben af tre pædagoger, mens mødet med forældrene fortsætter med andre tre pædagoger. Pædagogen åbner mødet med følgende:

”KIRSTEN: Inden vi tager den lille rundvisning for jer forældre, har I mulighed for at stille andre spørgsmål, som måske er lidt lettere når de unge ikke er her?” (Feltnotat)

Intramøde afsluttede med en *tredje fase*, hvor forældrene får en rundvisning i små hold fordelt med en pædagog på hvert hold. I beskrivelsen af mødets rammesætning fremgår det, at det bygger på flere didaktiske overvejelser i forhold til, hvordan mødet skal forløbe, og hvad pædagogerne ønsker at opnå.

I løbet af dette møde kan forældrene lytte og tale, mens de unge er til stede, og dernæst kan de i det store fællesskab uden de unge stille spørgsmål og komme med informationer til personalet, og endelig til sidst viser det sig på rundvisningen, at flere forældre benytter sig af at tale enkeltvis med pædagogerne om særlige forhold, der vedrører deres barn eller ung. Pædagogerne vælger til mødet at møde talrigt frem for at alle forældre ser de pædagoger, som de "får noget med at gøre med" (både børn og unge og forældre) og for netop at åbne op for to-mands-samtaler undervejs - alt imens institutionens mangeartede aktiviteter præsenteres.

I vores interviewmateriale er disse overvejelser dog generelt ikke særligt eksplicitte, men under vores feltarbejde kommer en række didaktiske refleksioner til syne i pædagogernes udsagn, hvor vi ser, at pædagogerne handler på måder som vi i det følgende fremskriver som metoder og pædagogiske strategier.

I det følgende præsenterer vi tre fremtrædende metodiske tilgange i samarbejdet.

### **3.9.3. Det personlige er det professionelle**

At opbygge personlige relationer til forældre gennem hverdagens møder og samtaler tillægges en afgørende betydning. Det betyder, at forældrene ikke alene skal møde pædagogen i sin professionelle rolle eller at pædagogen ikke alene ser den enkelte forælder som repræsentant for en interessegruppe eller som kunde. Den personlige relation gør det muligt at se hinanden som andet og mere end i formelle roller, hvor de træder frem for hinanden med hver deres særlige måder at være menneske og medborger på. Pædagogerne betragter det som en langvarig proces at opbygge et personligt kendskab til børns og forældres liv på tværs af sociale arenaer, og det er den vigtigste indgang til et godt samarbejde:

"Lige meget hvor mange kurser i den svære samtale jeg var på, så var det ikke det der gjorde at det blev nemmere for mig. Det var derimod mødet med forældrene, kendskabet til børnene, kendskabet til familien. [...] Når der kommer nye børn ind, så kan det være helt andre måder den familie skal håndteres på, men måden man indgår i samarbejdet på, kan være helt forskelligt fra forældre til forældre, men der vil jo alligevel være erfaringer som man kan trække på." (Interview)

Selv om pædagogerne har generelle erfaringer at trække på, er det ikke tilstrækkeligt. Denne vidensform kan ikke direkte overføres fra den ene forælder til den anden, fordi pædagogerne først og fremmest handler på baggrund af et særligt kendskab, der gør det muligt at møde forældre som personer, der er forskellige fra alle andre. I kraft af dette personlige kendskab kan pædagogerne så overveje sine metodiske tilgange:

"Forældre skal jo mødes forskelligt – det gælder om at tune ind på den kanal forældrene er på. Det kan være rigtig spændende engang imellem at kunne nå dem ved at finde ud af hvordan er min tilgang til de her forældre bedst." (feltnotat)

Disse citater tegner en faglig profil, hvor den personlige relation tillægges en afgørende betydning for at kunne handle professionelt. Det er et professionelt valg, der er begrundet i, at uden det personlige kendskab kan de pædagogiske intentioner ikke indfries. Det er karakteristisk, at disse egenskaber ikke alene tillægges personen, men i lige så høj grad betragtes som professionelle kvalifikationer.

### **3.9.4. Fra det uformelle til det formelle**

Forældresamarbejdet iscenesættes under forskellige former og med forskelligt indhold, hvor der kan skelnes mellem formelle og uformelle samarbejdssituationer.

I en *kommunikationsteoretisk* forståelse (Femø Nielsen 2016) er *formalitet* karakteriseret som et middel til at nå nogle bestemte mål i en interaktionsproces. Formaliteten fremstår ved bestemte træk i en kommunikationssituation med det formål at løse problemer og udfordringer i en kompleks situation. Her er tale om en bevidst rammesætning med målstyring, fordeling af roller, iscenesættelse, faser og forløb. Formålet med formaliteten er at håndtere kompleksitet, fremme målopfyldelse, sikre demokratisk deltagelse, spare tid og sikre gennemsigtighed i processen. I modsætning hertil har *uformel interaktion* færre af disse træk og opfattes generelt som mere ustruktureret, tilfældig, afslappende og nemmere at træde ind i med et større spillerum for både deltagerroller og målperspektiver. Til gengæld kan roller, processer, forløb og beslutninger være mindre gennemsigtige i uformelle kommunikationsprocesser.

Forholdet mellem uformelle og formelle former i forældresamarbejdet kan også beskrives i en *læringsteoretisk* forståelse (Illeris 2008). Her skelnes mellem tre formaliserings-former:

*Formel læring* optræder når sociale situationer er tilrettelagt som læringssituationer med det formål at deltagerne bringes frem til at opfylde nærmere beskrevne kompetencemål inden for et formaliseret uddannelsessystem

*Ikke-formel læring* er også tilrettelagt som bevidste læringssituationer, hvor deltagerne skal lære noget bestemt, men på en sådan måde at læringsmålene ikke er forhåndsfastlagte. Her tilrettelægges en række situationer, som er erfaringsgivende og beforder deltagernes refleksion.

*Uformel læring* er tilrettelagt som situationer, der ikke har læring som bevidst formål. Her er læring et biprodukt af situationer og aktiviteter, der er etableret med andre formål for øje - fx hverdagslivet i familien, arbejdslivet og fritidslivet.

I vores empiriske materiale kan der identificeres typer af samarbejdssituationer, hvor kommunikations- og læringsperspektiver træder frem i pædagogernes mere eller mindre bevidste iscenesættelser:

Når det gælder *samarbejdet i et kommunikations-perspektiv* er det karakteristisk at pædagogerne tillægger uformelle omgangs- og kommunikationsformer en meget stor betydning. Det er en grundlæggende samarbejdsform, fordi det giver plads til dynamikker og bevægelser i samspillet, hvor målet bliver til hen ad vejen. Der kan også registreres situationer med meget formelle kommunikationsformer, hvor der er alvorlige bekymringer omkring et barn på spil i samarbejdet. Så spiller formaliteter en afgørende rolle, fordi der skal træffes beslutninger med mulige vidtgående konsekvenser for forældre og børn.

Når det gælder *samarbejdet i et læringsperspektiv* er det karakteristisk, at pædagogerne tilrettelægger mange situationer med *ikke-formel læring*, hvor deltagerne nok skal lære noget, men på en sådan måde at læringen ikke er forhåndsfastlagt med bestemte mål. Det er i høj grad overladt til forældrene selv at drage deres subjektive konklusioner af møder og samtaler. Her tilrettelægges en række situationer, som er erfaringsgivende og beforder forældres refleksion, hvilket især gælder forældremøder og informationsaftener om bestemte temaer. Der kan også registreres situationer, hvor pædagogerne tillægger *uformel læring* en vis betydning, idet hverdagslivssituationer uden for skole og fritid tillægges betydning for børn og unges trivsel.

Vores materialer afspejler, at samarbejdet finder sted med glidende overgange mellem uformelle og formelle samarbejdsformer. Pædagogerne skelner ikke (altid) bevidst mellem disse former. Uformelle samarbejdsformer er mindre rammesat og åbne for spontane samtaler og spørgsmål med ikke fastlåste roller, mens de formelle former er karakteriseret ved dagsordener og med lærere eller ledere af SFO'en

som ledende autoriteter - hvilket især gælder det udvidede og individuelle samarbejde. Forældrearrangementer for alle forældre er nok formaliserede med skriftlige indbydelser (forældre-info-aftener, grillfester, forældrekafe, idrætskonkurrencer, musikarrangementer), men giver også rig anledning til en række uformelle møder mellem forældre indbyrdes og pædagoger og forældre.

Pædagogerne giver udtryk for, at fritidsinstitutionen tilbyder forældrene nogle samtalerum, der er uformelle, hvilket indbyder til mere åbne informations- og meningsudvekslinger, hvor pædagoger så kan følge op med råd og vejledning. Især ved forskellige forældrearrangementer er der rig mulighed for at opbygge tillid og bekræfte det personlige kendskab, hvilket pædagogerne ser som et særligt kendetegn:

”Hvis vi indgik i et formaliseret samarbejde sådan som lærerne har med forældrene, så tror jeg der er noget af det der vi ikke helt kan sige hvad er – det vil gå tabt. [...] Men jeg tror på det der øjebliksmøde - hvor er det henne det man ikke ligesom skrive sig ud af.” (Interview)

Når det udvidede forældresamarbejde får karakter af familiearbejde og bliver af langvarig karakter, sker der en gradvis formalisering af samarbejdet med mødeindkaldelser, skriftlige dagsordener og forpligtende aftaler om, hvordan der skal følges op. Denne udvikling i samarbejdet er ikke generel i vores undersøgelse, men nedenstående citat belyser en sådan formalisering i skoleregii:

”Og der har vi dem helt tæt på med strukturerede 14 dages samtaler med flere af forældrene, hvor man er helt tæt på og følger den udvikling der er med barnet, og med forældrene, hvor man hele tiden forsøger at få det mest positive frem for barnet.” (Interview)

I de tilfælde hvor en underretning er under overvejelse, formaliseres sagen yderligere, idet samarbejdet her er direkte underlagt lovgivningsmæssige procedurer (den skærpede underretningspligt).

Forældresamarbejdet har sine særlige rum og rammer, som pædagogerne arrangerer, men der er tale om pædagogiske arrangementer, hvis indhold og processer ikke kan underlægges en stram pædagogisk styring. Samarbejdet udfolder sig i *et åbent udfaldsrum*, der er komplekst med mange uforudsigelige faktorer, som pædagoger ikke uden videre har kontrol over. Pædagogerne er jo ikke forældrenes opdragere, men i stedet lader de situationer og arrangementer tale mere eller mindre direkte til pædagogernes egne roller som opdragere, oftest uden at vide, hvordan invitationer, opfordringer og personlige indkaldelser vil blive modtaget i forældregruppen eller af enkelt-forældre:

”Jeg spørger også, hvis jeg kan mærke, at der er nogle, der er lidt småsure: Er der et andet nu som du ikke er enig med mig i, for jeg kan mærke der er et eller andet her, som ikke bliver så konstruktivt. Så det handler meget om italesætte det, man fornemmer.” (Interview)

Pædagogen har her opmærksomheden rettet mod selve situationen, idet hun tolker stemninger og reaktioner og antyder, at der ikke er enighed tilstede eller måske en konflikt under opsejling. Pædagogen vælger at metakommunikere sin indre dialog, hvor hun som hun udtrykker det *”kan mærke der er et eller andet [...]”*. Ved at betjene sig af direkte sproglig metakommunikation lægger pædagogen op til, at forældrene og hun selv får hjælp til at afkode situationen. Med sin antydning holdes situationen åben, og forældre inviteres til at medvirke. For at kunne handle i en kompleks situation reagerer pædagogen ved at følge sin fornemmelse og intuition og at dele sin tolkning med forældrene (Madsen 2002).

### **3.9.5. Fra det autentiske til det autoritative**

De personlige relationer er for pædagogerne udtryk for et nødvendigt personligt engagement, hvor man investerer noget af sig selv:

"Det personlige bliver jeg nødt til at give, ellers kan jeg slet ikke være i det job. Og det tror jeg også at forældrene skal og kan mærke, de skal mærke at jeg er personlig engageret." (Interview)

Det personlige engagement tillægges en række betydninger, som nævnes i forbindelse med autencitet, troværdighed, oprigtighed og tillid. Pædagogerne bestræber sig på at fremstå som autentiske personer ved helt bevidst at bruge egne livserfaringer og livssituationer i samtaler:

"Jeg tror på, at man som pædagog er bedre til forældresamarbejde, når man selv er forælder, fordi jeg bruger meget at sige: 'Ved du hvad, det kender jeg godt selv. [...] Jeg bruger det der med at spejle mig selv over i det at være forælder - det bliver sådan afvæbnende overfor forælderen.'" (Interview)

Ved at træde frem som person og ligefrem dele livserfaringer med forælderen søger pædagogen at møde moderen som en ligeværdig samtalepartner og handler på baggrund af, at de har en fælles sag. Det personlige liv bruges her på en professionel måde, idet situationen er drevet af en pædagogisk intention om at støtte forælderen i at støtte sit barn. Pædagogen søger derved at foregribe eventuelle former for modstand.

I et andet eksempel fortæller en pædagog om, hvordan de bevidst håndterer professionel og institutionel autoritet i måden de giver sig til kende på, når de foretager hjemmebesøg:

"Når vi kommer rundt, så er det ikke i en bil, der står kommunens navn på. Der er ikke ret mange der gerne vil have, at nu kommer der en fra socialforvaltningen, men der kommer en pædagog fra fritidsinstitutionen - det er en helt anden indgangsvinkel." (Interview)

Denne strategi bygger på en erkendelse af, at det individuelle forældresamarbejde også kan have stigmatiserende virkninger i forhold til børn og familier. Der er andre eksempler på, at pædagogerne generelt yder støtte og hjælp til børn og forældre med stor opmærksomhed på ikke at stigmatisere børnene eller udsætte forældre for at blive nedvurderet i omverdenens øjne, fx ved forældrearrangementer, hvor udsatte forældre tildeles positive roller, og hvor deres bidrag er synlige i forældregruppen.

Endnu mere fremtrædende bliver pædagogens autoritet, når der er tale om vedvarende og dybe bekymringer om et barns trivsel i skole og institution:

"Og er vi bekymret nok, så laver vi selvfølgelig en underretning, som vi er forpligtiget til og så bliver der et samarbejde på den konto." (Interview)

Her er det lovgivningen og samarbejdet med andre myndigheder og fagprofessionelle, der sætter dagsordenen, og her træder en direkte magtrelation frem.

Interviewmaterialet afspejler, at pædagogerne handler professionelt, fordi de bevidst skelner mellem forskellige professionelle positioner og gør sig overvejelser om, hvorledes autoritetspositionen skal forvaltes i konkrete situationer. I interviewene kan der identificeres tre former for autoritet, som pædagogerne veksler mellem.

Pædagogens autoritet kan være forankret i selve personen. Det er en autoritetsform, der kommer indefra og udtrykker sig gennem relationen ved personligt engagement og autencitet. Det er en autoritetsform, der hele tiden skal vedligeholdes og genskabes i den konkrete situation. Modsat *den institutionelle autoritet*, der udtrykker sig i ydre former og legitimerer sig gennem institutionelle regler, procedurer og mål for opgaven, hvor der kan iværksættes sanktioner over for børn og forældre. En sådan autoritetsform hviler i faste rutiner og formelle roller. Over for disse to autoritetsformer står *den*



*faglige autoritet*, som er rodfæstet i en fælles faglig viden om praksis, der er teoretisk funderet. Denne autoritetsform udøves med et fagligt forhold mellem deltagerne, så deltagerne forholder sig til hinanden gennem en fælles sag (Qvortrup 2014).

### 3.9.6. Sammenfatning

Som det er fremgået i ovenstående afsnit, kan der i analyserne fremskrives en professionel tilgang, hvor refleksioner over mål, roller og metoder bliver synlige, men det er en professionalitet, der ikke umiddelbart kan italesættes med faglige begreber. Det er en metodisk professionalitet som kommer til syne i handlinger og som gennem kollektive refleksioner vil kunne udvikles til et fælles fagsprog blandt personalet.

## 3.10. Tillidsskabende samarbejdsprocesser

Tillid mellem forældre og pædagoger opbygges i hverdagens uformelle og mindre forpligtende møder, hvilket pædagogerne er meget bevidste om:

”Jeg synes jo netop at fordelene er i det uformelle, til at starte med fordi du langsomt opbygger en tillid til, at hvis man med det samme indkalder til en samtale, eller der bliver skrevet hjem, eller ringer op så bliver det meget hurtigt formelt eller sådan, her er det vigtigt at få skabt denne connection inden det bliver meget alvorligt ik’?” (*interview*)

Pædagogerne bruger den hverdagslige interaktion til at bygge tillid op med. Citatet angiver, at pædagogen er bevidst om, at det er dét, som er styrken ved det uformelle samarbejde, og som vanskeligt kan springes over, hvis der er brug for at intensivere samarbejdet. Pædagogerne knytter tillid til det talte ord – det ”*man ikke kan skrive sig ud af*” som det udtrykkes - og dermed de fornemmelser og skønsdannelser, som er indlejret i ansigt til ansigt-kommunikation. Af citatet kan man se, at det er en investering, som der kan trækkes veksler på, hvis barnets trivsel og udvikling skulle fordrere mere alvorlige samtaler på et senere tidspunkt.

Den forståelse pædagogerne selv har af begrebet tillid er sammenlignelig med en forståelse af begrebet, som kommer til udtryk hos Luhmann og Delanty.

Der er to forhold i Luhmanns forståelse af tillid, som indledningsvis skal fremhæves. For det første fremhæver Luhmann, at personlig tillid bliver til i relationer og forudsætter gensidighed. Tillid er dermed noget, man skaber sammen, og ikke noget man kan forvente eller kræve af hinanden, idet det er noget, man skal gøre sig fortjent til. For det andet er tillid ikke værdiløst, men er derimod en rationel måde at forholde sig til den usikkerhed og kompleksitet, som er en del af det moderne samfund og den interaktion, mennesker indgår i. Tillid involverer et element af usikkerhed og risiko – man kan ikke med sikkerhed vide, hvordan den anden vil opfatte og reagere på ens budskab eller handling (Warming og Christensen 2016). Tillid er altså en nøgtern satsning og ikke en moralsk handling. Til gengæld kan man sige, at når tillid opstår, *generaliseres* forventningerne til den efterfølgende udveksling, og derved smidiggøres kommunikationen (Luhmann 1999). Det giver anledning til at forstå tillid som et *forråd*, man senere kan trække på.

Man kommunikerer tillid, når man verbalt eller nonverbalt viser tillid til, at den anden vil og kan honorere den frihed, man giver ham/hende til at beslutte eller gøre noget i forhold til en fælles problemstilling eller et fælles mål. Tillid opbygges langsomt vha. de ”små skridts princip”, som betyder, at man til at begynde med viser tillid på måder, hvor man ikke selv risikerer alt for meget. Eksempler på måder man kan kommunikere tillid på er (Warming og Christensen 2016):

- at tilbyde en chance (igen og igen)
- at vise noget af sig selv
- at lytte og tage det sagte alvorligt
- at holde, hvad man lover

En anden forståelse af tillid giver Delanty (med inspiration fra Honneth 2003), som fremhæver, at tillid viser sig i inkluderende læreprocesser, som er båret af anerkendende diskurser og praksisser, der giver stemme til mennesker i udsatte positioner på en måde, hvor disse mennesker erfarer sig som ligeværdige og værdsatte borgere med ret til at blive hørt og med ret til at sætte sit fingeraftryk på eget og fælles liv. Det øger menneskers oplevelse af tilhør til fællesskaber og ved at give stemme til mennesker i udsatte positioner, demokratiseres samfundets institutioner, fordi den fælles praksis kommer til at afspejle deltagernes forskellighed. Når læreprocesser omvendt er karakteriseret ved indlæring af bestemte normer, værdier og adfærdsmåder skaber det disciplinerende, diskriminerende og ekskluderende læreprocesser, som demoraliserer og ødelægger motivation og kompetence til deltagelse (Delanty i Warming og Christensen 2016)

### **3.10.1. Når tillid viser sig i konkret interaktion**

I det følgende beskrives et eksempel på en aften i en klub, hvor pædagoger agerer tillidsskabende i forhold til en familie, hvor drengen er i en udsat position i både klubben og i skolen, og familien er relativt nyttilflyttede.

Klubben har en ugentlig aften, hvor forskellige temaer sætter en ramme for samværet. På denne aften har forældrene i den nævnte familie tilbudt at arrangere aktiviteter om kropslig styrke og hurtighed. Faderen interesserer sig for boksning i sin fritid, og familien følger med i denne interesse. Ifølge pædagogerne er det usædvanligt, at forældre byder ind med at ville arrangere noget på disse aftener. Pædagogerne ser det som særligt betydningsfuldt, at netop denne familie har tilbudt sig.

Arrangementet forløber på følgende måde: På plænen uden for klubhuset arrangerer faderen og en pædagog den bane, som børnene skal igennem. Inden for spørger en pædagog moderen, om hun ved noget om, hvorvidt børnene skal deles op i hold, og om de skal konkurrere. Det bekræfter moderen, at de skal, men at de ikke har taget præmier med. Pædagogen siger, at det har de lavet; det er gavekort til en klubaften, hvor man kan spise gratis og få for 10 kr. slik. Imens denne organisering foregår, myldrer 20-25 børn uden for på banen.

Herefter følger et intenst tidsrum, hvor forældrenes løse idéer om, hvordan aktiviteterne skal spænde af bliver organiseret konkret med bistand fra pædagogerne. Her skal der tages gode beslutninger så hurtigt som muligt. Det skal gå hurtigt, fordi børnene ellers kan miste interessen, og arrangementet kan falde ud som en fiasko, hvis det tager for lang tid at komme i gang. Gode beslutninger handler om de pædagogiske hensyn, som er afgørende for at sikre en meningsfuld deltagelse for alle børnene, ikke mindst at tage hensyn til de deltagende ved at differentiere udfordringer og principper for point-givning, så det matcher børnenes forskellige niveauer for færdigheder. Alternativt kan nogle af børnene falde fra undervejs. Det fremgår af udvekslingen mellem pædagoger og forældrene, at ingen af dem synes, at aktiviteterne skal munde ud i vindere og tabere, men om at alle børnene gerne skal synes, at det er sjovt at være med.

Pædagogerne har den faglige viden og kompetencerne til at organisere aktiviteterne med fornemmelse for pædagogiske hensyn, som de stiller til rådighed i dialogen med forældrene, men de lader forældrene lede arrangementet.

Tillid viser sig på flere måder på denne aften. Når pædagogerne afgiver ledelsesretten til forældrene og udviser tillid til forældrenes initiativer, risikerer de, at arrangementet mislykkes, enten fordi forældrene

ikke magter at lede børnegruppen igennem aktiviteterne og derved taber ansigt som voksne autoriteter, eller at børnene falder fra undervejs, fordi udfordringerne er for svære eller for nemme, eller fordi det tager for lang tid.

Forældrene kan ikke vide, hvilke pædagogiske hensyn, som kan være vigtige at tage i denne situation. Når pædagogerne alligevel viser tillid til, at forældrene kan tage ledelsesrollen på sig (med støtte fra pædagogerne), så kan det ses som en satsning, som i tilfælde af succes vil positionere familien positivt i denne sammenhæng. Det vil komme sønnens udsatte position i børnegruppen til gavn og stadfæste forældrenes position som relevante autoriteter i denne sammenhæng.

I et Luhmann-perspektiv er pædagogernes tillidshandlinger denne aften en nøgtern investering, som vil gavne samarbejdet med familien fremover, idet det mindsker risikoen for negative forventninger i kommunikationen og samarbejde.

I et Delanty-perspektiv er håndteringen et eksempel på *en inkluderende læreproces*, idet familien gives mulighed for at sætte sit præg på aftenen i kraft af aktiviteterne karakter og processen omkring dem. Familien gives en mulighed for at vise sig som kompetente bidragydere til et fritidspædagogisk arrangement.

Hvis pædagogerne havde overladt styringen helt til forældrene, så var arrangementet måske ikke blevet en god oplevelse for alle børn, og familien kunne have oplevet at tabe ansigt. Det kunne have forårsaget en øget mistillid i samarbejdet mellem pædagoger og forældre, ligesom det for forældrene kunne have ødelagt både motivation og kompetence til at deltage fremover i forældresamarbejdet.

Det samme kunne være sket, hvis pædagogerne selv havde taget den fulde styring for aftenen. Det kunne forældrene have oplevet som et statement af mistillid i forhold til deres initiativ og idégrundlag, og de kunne have oplevet at være blevet taget i skole for måden at deltage i klubaften på.

### 3.10.2. Tillidens gensidighed

Som nævnt forudsætter tillid en vis gensidighed, som ses i det følgende eksempel fra tidligere beskrevet intromøde om sundhedsprojekt, hvor pædagogen indleder mødet med:

”KIRSTEN: Vi synes at vi har gode rammer her, vi har næsten ene uddannede pædagoger ansat, derfor har vi fokus på børns trivsel og læring. Vi er lidt på forberedende fødder med det her projekt, I er de første (ser hele tiden på forældrene og de unge).

KELD: Når det nu er første gang vi gør det her, så er det vigtigt med tilbagemelding fra jer forældre (ser ud over forældrene og derefter over på kollega). Hvis I hører noget fra jeres børn eller ung, som I tænker, det var da mærkeligt eller det forstår jeg ikke helt, så er I altid velkomne til enten at komme forbi klubben, her er åbent 14.00 – 22.00 eller I kan ringe, der er et tlf. nr. her i brochuren, hvor I altid kan ringe” (*feltnotat*)

Her giver pædagogerne udtryk for, at dette er noget nyt, som de ikke har prøvet før, og i præsentationen af det fremhæver de deres faglighed samtidig med at de betoner vigtigheden af, at forældrene er vigtige samarbejdspartnere, hvis projektet skal lykkes.

Ved mødet informerer pædagogerne forældrene om deres tanker og spørger mere end én gang til, hvad forældrene tænker om det, og om de har nogle kommentarer. Det er i forbindelse med dét, at følgende udveksling opstår:

”Birthe, mor (med en bekymret mine): Nu er der jo Lars, hans selvtillid er ikke særlig stor, så man skal måske gå lidt forsigtigt til værks

KIRSTEN, pædagog: Det er faktisk noget af det, jeg synes vi er gode til, at vi ved godt, at nogle af tingene kan være grænseoverskridende, så vi er hele tiden opmærksomme på, hvordan de har det med de her ting...

Jytte, mor: Min datter er ikke glad for tage tøjet af i svømmehallen

KELD, pædagog: Fint at vi ved det, så kan vi tage højde for det. Vi er godt klar over, at der er udfordringer...

Anette, mor: Min søn har et problem med at holde på vandet ved løb og hop, og nogle gange kan han godt bruge det som en undskyldning

KELD, pædagog: han kan jo deltage i det han kan..."

*(feltnotat)*

Eftersom konteksten er et informationsmøde mellem forældre, som sjældent møder hinanden, så kan man hævde, at forældrene har forholdsvis personlige forhold oppe at vende på deres børns vegne, ligesom de også mellem linjerne siger noget om deres eget forældreskab, når de omtaler deres børn. Det kan ses som et eksempel på, at tillid er et gensidigt forehavende, hvor også forældrene sætter noget personligt på spil i kommunikationen med de øvrige forældre som vidner og tilskuere. Pædagogernes håndtering af mødet sætter rammen og udgør et grundlag for tillidens tilblivelse, idet de ved mødet viser imødekommenhed og skaber en balance mellem at være fagligt sikre og kompetente samtidig med, at de kommunikerer åbenhed og inviterer til, at der kan være perspektiver fra forældrene, som bør tænkes med.

### 3.10.3. Tillidsrelationer i det individuelle forældresamarbejde

I det individuelle samarbejde er der ofte tale om processer, hvis forløb ikke kan forudsiges, men hvor det er vigtigt at lade tiden råde og være til rådighed:

"Vi var jo nødt til at komme et sted hen, vi var nødt til at få italesat overfor hende at nu var vi så bekymret, at nu var vi nødt til at nævne det ord, som du er allermost bange for [underretning]. Hun var hjemme at sunde sig, og så kommer progressionen, og her er jeg i næsten daglig kontakt med moren – men det tog lige lidt tid" *(interview)*

Dette eksempel fra et individuelt tilrettelagt samarbejdsforløb viser, at pædagogerne forventer en vis udvikling i samarbejdet, uden de på forhånd kan vide, hvordan forældre vil og kan medvirke eller på hvilke måder, de imødekommer pædagogernes opfordringer og invitationer. Dermed er forældresamarbejdet også forbundet med en vis risiko for at fejle i forhold til intentionerne, men generelt viser pædagogerne en vis risikovillighed.

Et andet eksempel er et barn, som i en længere periode var i en udsat position i skolen på grund af temperamentsfuld adfærd, hvorfor der var iværksat en særlig indsats omkring ham. Lærerne og forældrene var enige om en konsekvens-logisk tilgang til drengen med anvisninger som fx "hvis du gør sådan og sådan, så kan du ikke...":

"Pædagogen fortæller, at da drengen startede i klubben måtte han tage en samtale med faren for at sige, at den konsekvens-logiske tilgang ville de ikke følge op på i klubben. Pædagogen havde sagt til faren: Det er ikke noget, der hjælper ham. Det kan godt være, at han fx ikke kommer med på tur, men så er det af andre årsager, end at han har gjort noget, hvor ikke-deltagelse er en konsekvens. Faderen havde efterfølgende sagt, at den samtale, havde han været glad for." *(feltnotat)*

I eksemplet bød klubbens pædagoger ind med en anden strategi end den, der var blevet lagt i samarbejde mellem forældre og skolen. Det var en strategi, der satsede på en dialogisk bearbejdning af hændelser sammen med drengen og andre involverede. Det igangsatte en udvikling for drengen, som både drengen og hans familie var glade for. En sådan samtale, som pædagogen her tager med faderen,

er - som i det foregående eksempel - forbundet med en satsning i forhold til faren, som godt kunne have opfattet det som en mistillidserklæring.

Tillidshandlinger er således bl.a. til stede i samtaler, hvor der sættes ord på noget nyt, som konfronterer forældrenes forståelse af barnets situation. Det er imidlertid sagt på en måde, hvor forældrene erfarer, at budskabet er udtryk for en solidarisk holdning til forældrenes egne bestræbelser.

I feltnotater er der dog også eksempler på, at tålmodighed og pædagogiske gentagelser er et greb, som pædagogerne anvender for at skabe tillid i relationen til familien. Tålmodighed og gentagelse kan i disse tilfælde ses som eksempler på, at forældrene får endnu en chance for at komme til orde eller i forhold til at fremstå som en omsorgsfuld og ansvarlig forælder. Det er eksempler, hvor pædagogerne tager forældrenes tilkendegivelser alvorligt igen og igen, også selv om der er talt om den samme sag mange gange. Det kommer fx til udtryk i en feltsamtale, hvor pædagogen i en samtale med observatøren erfarer, at faderen er meget bekymret for sin datters deltagelse i den forestående koloni på grund af aktuelle problemer i skolen og i klubben:

”Så kan det godt være jeg lige skal snakke med ham igen og sige, at det går meget bedre for datteren i både klubben og skolen. Det har jeg ellers sagt flere gange[...] Det kan godt være, at vi vil ringe hjem til denne far, mens vi er på koloni for at fortælle, hvordan det går. Det er ellers ikke noget vi gør, men med nogle forældre kan det være en god idé” (*feltnotat*)

I pædagogens fortælling er der ingen mislyd at høre, når der er brug for en gentagelse af budskabet i forhold til faren, ligesom der heller ikke høres en bekymring for hans mulige motiver til at fortsat at være bekymret for sin datter. Tålmodigheden bliver tillidsskabende derved, at den kan ses som udtryk for princippet om ”de små skridt”, nemlig at tilbyde endnu en chance.

#### **3.10.4. Tillidsskabende kropslig kommunikation**

Tillid kan ses eller høres blandt deltagerne ved at blive kropsliggjort i udsagn, tonefald, mimik, gestik, handling osv. Tillid signaleres og formidles på forskellige måder og kan ses som træk i måder at omgås hinanden på. Denne undersøgelses observationer er blevet fastholdt i notater, som kun i meget begrænset omfang kan registrere og indfange pædagogiske handlinger, som synes at være tillidsskabende (fx i modsætning til videooptagelse). Alligevel er der forholdemåder, som træder synligt frem i materialet, hvilket gives eksempler på i det følgende.

Det går fx igen i observationsnotaterne på tværs af sammenhænge, at der som regel er mindst én pædagog, der gør noget ud af at hilse på *alle* forældre, når de ankommer til forældrearrangementer. Det kan være med et imødekomende blik eller en mundtlig hilsen gennem lokalet, eller det kan være ved at gå rundt hilse på med håndsrækning og småsnakke lidt med forældrene. Det kan være ved at sætte sig ved siden af bestemte forældre og få en samtale i gang (som omtalt i afsnittet om den uformelle interaktion) eller det kan være ved at gå med en forælder fra ét sted til et andet.

Kropsligt kommunikeret tillid kan også vise sig i måden man placerer sig på, som det er tilfældet med en pædagog, der stiller sig i en gruppe af forældre:

”En gruppe af forældre står ved grillen og griller det kød, de hver især har medbragt. Pædagogen står også i gruppen uden at grille noget. Der grilles i tavshed, ingen af dem siger noget til at begynde med. En forælder siger derefter noget om afbrændingsforbud henvendt til alle, som kun pædagogen svarer på, og de to taler lidt om det. Lidt efter er det en anden forælder, som siger noget, som pædagogen svarer på, og sådan forløber ”samtalen” om grillen. I det omfang forældrene taler med hinanden, er det med pædagogen som mellemmand” (*feltnotat*)

Ved flere observationer fremgår det, at der udveksles sparsomt på kryds og tværs af forældre ved forældrearrangementer. Nogle få forældre ser ud til at søge hinanden ved arrangementer, og pædagogerne taler om, at der dannes "klikker" i forældregruppen. I denne situation er der en pædagog, der stiller sig i gruppen af forældre og gør sig til et forstærkende bindeled i deres kommunikation. I denne måde at agere på foregriber pædagogen, at forældrene kan opleve det som en usikker samtalsituation, og ved at gøre sig til bindeled i samtalen bekræfter pædagogen, de forældre, som siger noget, samtidig med at pædagogen investerer sin opmærksomhed og position i samtalen.

Tillidsskabende handlinger ses i en anden opsøgende form, hvor en pædagog fortæller:

"I går eftermiddags sad der en forælder til et barn i specialklassen alene udenfor. Jeg gik ud til ham for at spørge, om han kunne komme til arrangementet i aften. Det kunne han ikke sige han, for han skulle være alene med børnene, inklusiv deres yngste på 2 år. Du tager da bare hende med sagde jeg. Og nu er han her" (*feltnotat*)

Pædagogen ser sit snit til at gøre en fælles invitation personlig og konkret i en tilfældig situation, som opstår dagen inden et arrangement. Det er et eksempel på dét, som pædagogerne fortæller, de gør i forhold til forældre, som de er usikre på, om de vil komme og understøtte deres barns deltagelse i det fælles. De henvender sig med risiko for et nej tak fra forælderen eller værre; at forælderen kunne opleve henvendelsen som et unødigt pres.

### **3.10.5. Tillidsskabende aktiviteter på tværs af almen- og specialklasser**

Det kan ses som tillidsskabende, når der organiseres arrangementer på tværs af børn, som går i normal- og specialklasser i den tilknyttede skole. Det optræder gentagne gange af vores feltnotater, at pædagogerne tilkendegiver, at de organiserer deres aktiviteter for børnene på en sådan måde, at børn fra specialordninger kan deltage på lige fod med børn fra de almindelige klasser. For pædagogerne er det en selvfølgelig organisering.

Denne prioritering ser også ud til at have betydning ved forældrearrangementer, hvor børnene eksempelvis skal vise noget, de har lavet i klubben, eller de skal sælge noget i boder til forældrene. Fx kommenterer en pædagog det således ved et forældrearrangement med salgsboder:

"I aften deltager der flere børn fra specialklasserne end der plejer. I dag er der flere af disse børn som har sagt: Må jeg ringe hjem og spørge om jeg må blive her? Og så er der nogle af deres forældre, som kommer [...] Det må være dejligt for de forældre at se at deres barn er fuldt engageret i boder og optrin. I skolen er disse børn adskilt fra de andre børn [...] Når forældre kommer til sådan et arrangement her, så bliver det nemmere med en vanskelig samtale, hvis der bliver brug for det" (*feltnotat*)

Det ses her, at når børn på tværs af skole-opdelinger delagtiggøres i en fælles praksis, giver det også mulighed for, at der sker noget tilsvarende i forældregruppen. Det ses også, at når pædagogen muliggør forældrenes deltagelse i et *aktuelt* arrangement, får det betydning for det *fremtidige* forældresamarbejde, som kan ses som et eksempel på den nøgternhed, der med Luhmann ligger i at vise tillid.

### **3.10.6. Tillid i forbindelse med konflikter**

En sidste type tillidsskabende handlinger fra observationsmaterialet omhandler de strategier, som pædagoger anvender i forbindelse med konflikter med børn eller forældre. Man kan argumentere for, at det er i konflikter, at tillid står sin prøve, fordi man i den slags situationer er personligt involveret. Her kan det kan være en særlig udfordring at bevare den indstilling, at den anden forfølger et fælles mål og ikke kun sit eget mål. Det kan eksempelvis komme til udtryk, når den anden har fokus på at gøre det "rigtige" for børnene i stedet for at insistere på selv at få ret. (jvf. den begrebslige forståelse af tillid).

Konflikter med børn forårsager ind i mellem, at forældrene drages ind i situationen, som til tider også udvikler sig til en konflikt, således at pædagogen kan have én konflikt med barnet og en anden konflikt med barnets forælder - samtidigt. Som en pædagog formulerer det: "*Det mest udfordrende ved den slags er, at det sker i ét nu*".

Det ses flere steder i materialet, at det er et gennemgående træk ved pædagogernes håndtering af konflikter med og mellem børnene, at de involverer forældrene efterfølgende, hvis konflikten ikke er landet, når parterne skilles. Hvorvidt forældrene bliver involveret eller ej er dog afhængig af, hvordan pædagogerne i den givne situation vælger at håndtere dét dilemma, som en af pædagogerne formulerer på denne måde:

"[...] på den ene side synes jeg, det er vores pligt at involvere forældrene, hvis deres barn er ked af det, når det går hjem og på den anden side er børnene også så store, at de måske ikke ønsker at involvere forældrene i deres engagementer i klubben" (*feltnotat*)

Når pædagogerne involverer forældrene, så kan det være efter at der har været en konflikt mellem børnene, hvor pædagogen kan have prøvet at mægle mellem børnene, men forgæves, hvorved situationen er uforløst, når børnene går hjem. En pædagog fortæller om en episode, hvor nogle piger var blevet rasende og kede af det i en konflikt med hinanden, og hvor pædagogen havde prøvet at hjælpe dem med at komme overens. Det var ikke lykkedes og pædagogen havde ringet hjem og sagt til forældrene:

"[...]der er sket det og det og det kan være en god idé at spørge ind, så barnet selv fortæller om det. Hvis der kommer noget nyt frem, så må du gerne ringe til mig" (*feltnotat*)

Pædagog fortæller, at konflikten var bølget frem og tilbage over et par dage, og at hun således havde måttet ringe til forældrene to dage i træk, hvilket hun ikke havde fundet rart at skulle gøre, fordi hun var bevidst om, at det kunne opfattes som om hun ikke var professionel nok til at få det ordnet mellem pigerne.

I en analytisk optik kan denne involvering af forældrene ses som en tillids-satsning, idet pædagogen så at sige overdrager sagen til forældrene på et sårbart tidspunkt i konflikten og hendes egen involvering i den. For pædagogen er det ikke et valg, idet hun oplever det som en pligt af hensyn til barnet, men ved at beskrive sin egen indsats og ved at involvere forældrene satser hun på, at forældrene overtager sagen i en håndtering, som er loyal overfor den måde, hun selv har grebet det an på. Hvis forældrene ikke gør det i loyalitet til med pædagogens håndtering, kan det rejse mistillid mellem børnene og pædagogen eller mellem forældre og pædagog. Man kan derudover også sige, at *måden* pædagogen involverer forælderen på har et *opdragende sigte*, idet pædagogen foreslår, hvordan forælderen kan håndtere situationen derhjemme. Heri *viser* pædagogen, at det er vigtigt at lade barnet have sin egen fortælling om episoden.

Ifølge pædagogerne er den slags involvering af forældre i forbindelse med konflikter uomgængelig (under hensyntagen til børnenes interesser jvf. det tidligere nævnte dilemma) og i øvrigt noget, der oftest virker konstruktivt på håndtering af de sammenstød, som opstår i børnenes engagementer med hinanden. Der er således noget der tyder på, at tillid ikke kun udgår fra pædagoger til forældre, men at den netop er gensidig, så også forældrene satser tillid i deres samarbejde med pædagogerne.

I forbindelse med feltsamtaler er pædagogerne blevet spurgt om, hvilke forholdemåder, de anser som vigtige, når *konflikter med forældre* opstår. Et af disse svar lyder:

"Det er vigtigt at bevare roen selv. Man må ikke selv blive bange. Man lytter og man spørger ind, og man lægger vægt på, hvad man herefter vil undersøge og vende tilbage med (i henhold til dét forælderen er vred over). Og så er det vigtigt, at man faktisk vender tilbage" (*feltnotat*)

Pædagogen lægger vægt på at holde en saglig distance til konflikten, selvom stemningen kan gøre det vanskeligt, og det er vigtigt at forholde sig til situationen på en måde, hvor vrede og aggression lægger sig. Derudover lægges der vægt på at lytte og at tage dét, som forælderen siger alvorligt ved at forfølge sagen og opnå en større afklaring om problemet. Det er eksempler, som oven for er beskrevet som tillids-satsninger – at lytte og at tage det sagte alvorligt og at holde hvad man lover.

Pædagogerne lader forstå, at det i den slags situationer er sagen uvedkommende, om de mener, der er hold i utilfredsheden eller om forældrens måde at præsentere sin utilfredshed på står mål med dét, som utilfredsheden omhandler. Det vigtigste synes at være at skabe en situation, hvor forælderen erfarer sig som én, der er berettiget til at sige, dét vedkommende siger, hvilket også kan ses som tegn på en inkluderende læreproces.

### 3.10.7. Sammenfatning

Man kan sige om tillidsskabende processer i forældresamarbejdet, at de er karakteriseret ved flere forhold:

- For det første synes det selvfølgelig for pædagoger, at tillid er *noget man giver, og noget man investerer i* og ikke noget, man kan kræve eller forvente af forældre
- For det andet betoner pædagogerne igen og igen, at *det uformelle aspekt* af forældresamarbejdet er platformen for at bygge tillid op
- For det tredje ser det ud til, at tillid bliver til i en interaktion med forældrene, hvor pædagogerne balancerer mellem *faglig sikkerhed og en kommunikativ åbenhed* for forældrenes perspektiver i den pågældende situation
- For det fjerde ser det ud til, at tillid bliver til i en balance mellem at *udvise tålmodighed og at konfrontere forældre gennem budskaber*, som pædagogerne skønner er vigtige for barnets deltagelse i sit hverdagsliv.

Når pædagogerne ser tillid som en investering, er det i teoretisk samklang med Luhmann. Det er imidlertid ikke sikkert, at det er pædagogernes selvforståelse, at tillid er en nøgtern investering og en rationel måde at omgås det moderne samfunds usikkerhed på. En antagelse kan være at investeringen i den pædagogiske selvforståelse netop er *et værdiladet og udtryk* for et moralsk båret syn på, hvordan man bør omgås hinanden i et samfund og dermed mere i tråd med Delantys perspektiv på tillid som inkluderende læreprocesser.

### 3.11. Dømmekraftens betydning i forældresamarbejdet

Ved at anlægge et professionsperspektiv på pædagogernes handlinger kan man sige, at pædagogerne altid handler på vegne af en profession, som er et fælles grundlag, der gør det muligt at handle autoritativt og legitimt i forhold til samfundsmæssige pædagogiske opgaver (Hjort 2005).

Velfærdsprofessionelle har en særlig viden, kunnen og villen, som gør dem i stand til at varetage de opgaver, som de er forpligtet på i henhold til lovgivningen. Denne viden, kunnen og villen er tre dimensioner, der konstituerer en profession og udgør det fælles handlegrundlag for professionen. I denne forståelse tillægges *professionens etiske grundlag* en særlig betydning, som tilskynder pædagogerne til at tilsidesætte egeninteressen og handle til gavn for de mennesker, de har et professionelt ansvar for. Pædagogerne handler således professionelt, når de lader sig lede af en moralsk intuition for, hvordan de skal hjælpe forældre i udsatte situationer. Her ser pædagogerne sig selv som de nærmeste til at hjælpe, når de vurderer, at ingen andre systemer tilbyder den nødvendige støtte.

For at indfange og analysere hvorledes pædagoger håndterer konkrete situationer og hvilke handlingsvalg, der er i spil anvender vi i dette projekt *begrebet dømmekraft*. Det følgende afsnit vil vise eksempler på den professionelle dømmekrafts betydning i konkrete situationer i forældresamarbejdet.



Den vigtige teoretiske pointe i denne sammenhæng er, at pædagogens egen professionelle dømmekraft er forankret i en *kollektiv opmærksomhedsdannelse*, som afhænger af kvaliteten af det samspil, som pædagogen indgår samt af *strukturelle forhold*, som er de vilkår, der tages for givet i den pågældende sammenhæng (Pedersen 2017).

Dømmekraft defineres som "*En vedvarende hensyntagen til det, der er i spil og på spil i samspil i hverdagslivet*" (Pedersen 2017:33). Mennesker bruger deres dømmekraft i samspil med hinanden, og indgår i meningskabende processer med hinanden, hvor hver part har *sin* oplevelse af, hvad samspillet handler om, ligesom hver part har *sin* interesse i forhold til, hvad der vil være rigtigt at gøre i en given situation. Dømmekraften viser sig i dét, de involverede siger og gør (og tænker) i en given situation.

De følgende analyser af forældresamarbejde vil vise, hvordan pædagoger bruger deres professionelle dømmekraft i samtaler og interaktion med forældre (og hinanden). Interaktionen udfolder sig mellem konkrete pædagoger og forældre, men den dømmekraft som analyseres frem er altså ikke alene et udtryk for de pågældende pædagogers faglighed. Den udtrykker samtidigt kollektive processer og strukturelle vilkår i de givne kontekster, som spiller ind i den måde, pædagogerne gør deres forældresamarbejde på.

Den *professionelle* dømmekraft består af tre aspekter, der benævnes det *saglige*, det *faglige* og det *personlige aspekt*.

*Det saglige aspekt* i sin generelle form er de *professionelle handlinger*, som er knyttet til de opgaver og det formelle ansvar, som pædagogerne har i relation til børnene, hvilket fremgår af de forskellige lovkomplekser, pædagogerne arbejder under (jvf. kap. 2). *Det faglige aspekt* er den viden og kunnen, pædagogerne varetager opgaven med. Pædagoger har fx gennem deres uddannelse tilegnet sig en særlig faglig viden om børn og forældresamarbejde, og derudover har de erfaring fra bl.a. deres ansættelser. *Det personlige aspekt* handler om pædagogernes personlige engagement i relation til opgaven, her forældresamarbejde. Det handler altså om det, som pædagogen tænker, tør og vil i den konkrete situation med forældrene. Disse tre aspekter indgår i den professionelle dømmekraft, som er pædagogens professionalitet (Pedersen 2017).

Dømmekraften kommer i spil, når pædagogen bruger sine sanser, og lader sig *bevæge*, enten konkret fysisk eller i mere overført betydning - følelsesmæssigt eller kognitivt forstået som en bevægende følsomhed på situationen. Bevægelse er nødvendig for forståelse af, at mennesker og situationer er sammensatte og tvetydige, og noget pædagogen gør ved at være interesseret undersøgende. Man kan måske tale om, at pædagogen "tænker om", dvs. trækker på erfaringer, fantasi og faglig viden, som ikke hidtil har været i spil i situationen, og som kan medvirke til et perspektivskifte hos pædagogen; "Kan det tænkes at situationen ser anderledes ud fra forældrenes perspektiv?"

Dømmekraft viser sig som nævnt oven for i den konkrete interaktion i kraft de handlinger, der udfolder sig og vil som oftest – om ikke altid – hvile på både det saglige, det faglige og det personlige aspekt. I det følgende bringes eksempler på, hvor enten det saglige, det faglige eller det personlige aspekt træder tydeligt frem. Hermed kan dimensionerne i pædagogernes dømmekraft og dermed dimensionerne i deres professionalitet synliggøres.

### **3.11.1. Dømmekraftens aspekter i spil**

I det første eksempel kan man se, hvorledes *det saglige aspekt* viser sig i pædagogernes konkrete kommunikation med en mor i måden samtalen gennemføres på:

Fokus i samtalen er på, om sønnen kan deltage på den forestående koloni. Sønnen bliver nu medicineret, men har tidligere vist aggressioner i forhold til andre børn og lærere. Der er tvivl om, hvorvidt det er forsvarligt af hensyn til ham og andre, at han skal med. Moderen er inviteret til en statussamtale og følgende sekvens forekommer midt i samtalen:

"Tove, mor: Han havde også temperament før medicinen, men den første medicin gjorde det meget værre. Derhjemme skulle der ikke noget til før han var helt oppe under loftet og det ser jeg ikke mere

IB, pædagog: Det gør vi heller ikke her. Han virker også mere glad. Meget mere glad.

ANNE, pædagog: Så status på anfald er, at der ikke er noget. Får vi medicin med?

Tove, mor: Han får en pille om morgenen og to om aftenen [...]

SARA, pædagog: Og han har ikke noget med, at de andre ikke må se hans piller?

Tove, mor: Overhovedet ikke, han er jo så bramfri, at det gør helt ondt

ANNE, pædagog: Det er bare for at vide, om der er noget vi skal tage hensyn til, vi kunne jo godt skærme ham

Tove, mor: Det er slet ikke nødvendigt, han har også været på tur med dem før, haft overnatning med klassen osv. og der har jeg været opmærksom på det

SARA: (til IB) Hvor har vi placeret ham henne?

IB, pædagog: Søren skal bo sammen med drengene fra 5., Allan og Mike og..

Tove, mor: Og dem har han lige haft sovende hjemme hos os

SARA (til IB): Hvad med i forhold til voksen?

IB, pædagog: De skal bare lige ud på gangen og ned til mig, jeg ligger først for

Tove, mor: Når han får anfald, så begynder han at rejse sig, også fordi de ikke længere er så kraftige, anfaldene

ANNE, pædagog: Skal vi så lægge ham ned?

Tove, mor: Nej I skal bare støtte ham.

IB, pædagog: Så kan vi lige snakke med drengene på værelset, så de sender én ud og banker på nede hos mig." (Feltnotat)

*Det saglige aspekt* i denne situation viser sig i måden, pædagogerne giver plads til og inviterer moderen til at fortælle om sin forståelse af sønnens tilstand og situation. Og at de accepterer den, således at den forestående opgave på kolonien kan varetages med afsæt i en indsigt, der medtænker moderens forståelse. Man kan dog også se *det faglige aspekt* i de spørgsmål, som pædagogerne stiller til moderen, fx i spørgsmålet om, hvorvidt drengen evt. oplever sig udstillet over sin medicineret i forhold til de andre børn og i begrundelsen for spørgsmålet "vi kunne jo godt *skærme ham*", som er et fagligt udtryk. *Det faglige aspekt* i dømmekraften viser sig i dette eksempel, hvor en pædagog begrundet, at hun valgte at gribe en ømfindtlig forældresamtale an i køkkenalrummet, hvor der var både andre børn og forældre til stede:

"SARA: Hvis jeg havde kunnet mærke, at det var forkert for dem at tale om det her (i køkkenalrummet) så havde jeg afbrudt det. Jeg vil gerne undgå at dramatisere det. Hvis man foreslår at gå på kontoret, så bliver det så alvorligt, og laver herefter en alvorlig grimasse." (feltnotat)

Et andet eksempel på *det faglige aspekt* træder frem i interviewet med pædagogen Anne, som taler om at kunne "den svære samtale":

"ANNE, pædagog: Lige meget hvor mange kurser i den svære samtale jeg var på, så var det ikke det der gjorde at det blev nemmere for mig. Det var derimod mødet med forældrene, kendskabet til børnene, kendskabet til familien. [...] Når der kommer nye børn ind, så kan det være helt andre måder den familie skal håndteres på, men måden man indgår i samarbejdet på, kan være helt forskelligt fra forældre til forældre, men der vil jo alligevel være erfaringer som man kan trække på" (Interview)

Pædagogerne har under deres uddannelser og kurser stiftet bekendtskab med den såkaldte "svære samtale". Undervisningen tager måske ofte afsæt i et ideelt scenarie, som fx at tilrettelæggelsen og afviklingen af en sådan samtale bedst finder sted under rolige forhold på et kontor eller i et mødelokale, hvor indretning og deltagernes indbyrdes positioner kan få stor betydning for udfaldet af samtalen. Denne faglige viden er pædagogen altså bærer af, men hun vælger alligevel at tage samtalen i et mere uformelt rum, i dette tilfælde køkkenalrummet.

I begge tilfælde ser vi, at pædagogerne anvender deres professionelle dømmekraft. For SARA er det vigtigt, at det ikke kommer til at virke for dramatiseret og vælger derfor et andet fysisk sted for samtalen. ANNE har både en faglig viden og erfaring med at afholde "den svære samtale", men reflekterer over, at den viden skal tilpasses den konkrete pædagogiske situation, og "formes" i mødet med børn og forældre.

Det *personlige aspekt* i dømmekraften handler om *at turde*, at *tænke* og at *ville* noget i en given situation, som det følgende illustrerer. Pædagogen fortæller et eksempel på en måde at arbejde med *for* stærke bånd mellem forældre og børn på. Bånd der er så stærke, at det eksempelvis kan gøre det vanskeligt for børnene at deltage i en koloni med overnatning:

"ANNE: så kan jeg finde på at tage det op med forældrene, når børnene ikke lige hører på det  
Observatør: Hvordan gør du det?"

ANNE: Så finder jeg et tidspunkt hvor jeg kan stille mig ved siden af forældrene og spørge:  
Hvordan har du det egentlig med hjemve og den slags? og så snakker vi lidt om det."  
(*feltnotat*)

Ved at spørge ind på denne måde legitimerer pædagogen, at forældrene kan have følelser, der gør, at det kan være vanskeligt at lade sit barn tage afsted på koloni. Eksemplet illustrerer dog også, at pædagogen *tør* spørge forælderen om, hvordan vedkommende selv har det med hjemve, og udvekslingen bliver mulig, fordi pædagogen både vil og *tør* spørge om det med afsæt i en faglig viden om, at det er godt for barnets deltagelsesmuligheder at kunne komme med på koloni.

Fra vores feltnotater med pædagoger ser vi også, at det personlige engagement kan bunde i personlige oplevelser, som det er tilfældet her:

"KIRSTEN: Jeg ved godt at I andre har hørt det 100 gange før, men (henvendt til observatøren) dengang jeg kom fra at have mit barn i vuggestue, hvor jeg hele tiden fik at vide at så have jeg glemt skiftetøj, så havde jeg glemt det ene og det andet og blev dunket oveni hovedet – men herovre, her hjælper man forældrene, det er bare noget helt andet. Og det husker jeg og holder fast i, vi skal hjælpe forældrene." (*feltnotat*)

Som det tidligere er skrevet, så ser pædagogerne dét at udtrykke sig privat-personligt i forældresamarbejdet som en måde at være professionel på i bestemte situationer på. Her trækker pædagogen tydeligvis på sine private erfaringer, når hun reflekterer sin aktuelle faglighed.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at overdrives et af de tre aspekter i den professionelle dømmekraft, vokser risikoen for, at betydningsfulde hensyn overses. Bliver pædagogerne eksempelvis *for* personlige, kan de anklages for mangel på saglighed og / eller faglighed. Hvis pædagogerne overdriver sagligheden kan de anklages for at være upersonlige, at mangle engagement, være på "systemets" side. Hvis det faglige aspekt overdrives, kan det komme til syne som "fagfundamentalisme", hvor hensyn til bestemte teoretiske og metodiske tilgange kommer til at overskygge andre og nye aspekter i en situation. I forsvarlig professionsudøvelse, modererer de tre aspekter hinanden (Pedersen 2017).

### 3.11.2. Når dømmekraften ikke afbalancerer hensyn

Ifølge Petersen (Ibid.) er dømmekraft et udtryk for en afbalancering af saglige, faglige og personlige aspekter i en given situation. Alle nævnte aspekter kan som ovenfor nævnt også komme til udtryk på en måde, som er enten *for lidt eller for meget*.

I det følgende eksempel kan man se, hvordan såvel læreren som pædagogen ikke udviser hensyntagen til den viden, som en mor formidler om sin og datterens situation. Samtalen er en del af et tilrettelagt forløb, hvor datterens faglige præstationer er fokus for samtalerne. Temaet for mødet er hvordan, moderen kan støtte datteren i lektielæsning og få skolearbejdet i faste rammer i hjemmet. Mødet starter med at dansklæreren siger, at Rosa ikke får læst nok hjemme, og at hun stadig ikke læser godt nok:

”Signe, mor: Det er svært for Rosa med al den læsetræning, det tager så meget af hendes fritid, så hun får ikke tid til andet. Det er også svært at hjælpe hende, for jeg er jo selv ordblind

CHRISTIAN, pædagog: Det er vigtigt at Rosa får sin lektielæsning ind i faste rammer, og at du støtter hende i at overholde tidspunkterne for læsning [...]

Signe, mor: Rosa læser [lektie]bøger derhjemme, men det er svært at nå, fordi hun skal i seng samtidig med storebroderen, og jeg kan ikke rigtig støtte hende i den der ballonmetode [matematikmetode] hun skal bruge, jeg ved ikke hvad den går ud på? jeg har prøvet at google det, men det er jeg ikke blevet klogere af

ANDERS, dansklærer: jeg taler med læreren om det.”

(feltnotat)

I dette tilfælde forsøger moren at fremføre væsentlige forhold i hendes og datterens perspektiv på situationen med lektielæsning, som for moderen hænger sammen med flere forhold i deres hverdagsliv, samt det forhold, at hun selv er ordblind. I moderens perspektiv er Rosa andet og mere end en skoleelev. Pædagogen (og læreren) lader sig ikke bevæge, men fastholder det faglige perspektiv, som i dette tilfælde synes at være, at det er vigtigst, at datteren læser sine lektier. Samtidig er der tilsyneladende en bestemt metode i spil i forhold til matematik, som datteren skal lære at bruge, og som moren ikke forstår og derfor har svært ved at støtte hende i. Udgangen på samtalen bliver, at dansklæreren vil tale med matematiklæreren om udfordringen med matematikmetoden. Her kan man hævde at læreren og pædagogen kommer til at fremstå som ”systemrepræsentanter” uden engagement og nærvær i forhold til morens perspektiv på datterens udfordringer.

Dømmekraft er mere end ’situationsfornemmelse’. Dømmekraft handler netop om den *kraft* der er i aktioner og reaktioner fra deltagerne (fx pædagoger og forældre) i et socialt samspil som kalder på dømmekraft, hvor situationsfornemmelse mere handler om ’tilpasning og harmoni’. (Pedersen 2017). Forældresamarbejdet er i denne optik forbundet med de måder, hvorpå der tages professionel stilling i situationer med forældre (og børn) i forhold til at fornemme interesser, som er i spil og på spil i situationer. Afgørende er pædagogens *bevægelighed* i forhold til dette, og det underfundige med dømmekraft som perspektiv er måske, at man bedst kan opdage det, når pædagogen netop ikke bevæger sig, idet ikke-bevægelse fremkalder interessemodsætninger, som kan skabe udsatte positioner, som eksemplet med Rosa og moren Signe viser.

### 3.11.3. Sammenfatning

Den pædagogiske professionalitet består af at *gøre* noget i henhold til formelle opgaver og ansvar (det saglige aspekt), at *vide* og *kunne* noget (det faglige aspekt) og *turde* og *ville* noget (det personlige aspekt). Eksemplerne viser at:

- Pædagogerne *almengør* situationer, hvor vanskelige forhold er i spil og på spil. De undgår at dramatisere samtaler, når det er muligt, og de indstiller sig på enkelt-forældres specifikke

forudsætninger og behov. De individuelle forskelligheder tillægges ikke en problematiserende betydning, så længe det ikke er en hindring for barnets deltagelsesmuligheder

- Når pædagoger således almengør forældres forskellighed, kan det ses som en forholdemåde, som bidrager til, at forældre ikke sættes eller fastholdes i udsatte positioner. Derimod giver det plads til inkluderende læreprocesser, hvor forskellige deltagelsesmåder respekteres og tilgodeses.

Karakteristisk for velfærdsprofessioner er ifølge Hjort (2005), at professionsudøvelse hviler på en etisk legitimitet, hvor hensyn til borgerens behov og interesser er central i opgavevaretagelsen. Professionelle har i kraft af deres offentlige ansættelse en *autencitet* i deres virke, som konstituerer dem som troværdige repræsentanter for en faggruppe. Eksemplerne viser, hvordan pædagogernes bevægelige dømmekraft giver mulighed for dialoger med forældre, som giver grundlag for at træffe gode og rigtige beslutninger, der ser ud til at understøtte såvel forældres som børns deltagelse på hverdagens arenaer.

### 3.12. Dømmekraften øger fleksibiliteten i den kollegiale praksis

Pædagogerne betragter forældresamarbejdet som en kollegial praksis. Forældresamarbejdet kan i sin konkrete praksis stadig varetages af en enkelt pædagog, men dette betyder ikke, at opgaven er uddelegeret til den enkelte.

"[...]men det behøver ikke at være den samme, der går til den pågældende mor med alle problemerne, fordi lige nu har hun et godt link ind til den her mor, lige med den her sag. Og det skal vi jo ikke spolere, så kan det godt være at det er en af de andre kolleger der skal gå til moren, hvis der er nogle problemer i dagligdagen, fordi vi ikke må ødelægge den gode relation den pædagog har til moren." (*interview*)

Forældresamarbejdet er en kollektiv praksis, hvor pædagogerne forbereder sig i fællesskab til samtaler og følger op i kollegagruppen, indgår indbyrdes aftaler o.l. Vi ser her igen den *kollektive opmærksomhedsdannelse* i forhold til den professionelle dømmekraft er i spil.

"[...] jeg tror faktisk ikke engang vi har en forældresamtale hernede, uden at jeg vil vende det med mine kolleger. Jeg synes virkelig vi bruger hinanden til sparring der." (*interview*)

"[...] ind imellem også sådan udveksler: ham taler jeg ikke så godt med, nåh men det gør jeg, eller hvordan er du kommet ind på ham? så det er ind imellem hvor vi har nogle svære forældre, der er også nogle gange hvor man siger jamen den forælder tager du lige, for du er bedre end jeg er. Man kan sådan fornemme at vores kemi måske ikke lige passer sammen." (*interview*)

"De svære forældre" er en talemåde, ligesom "kemi" er det. Det underbygger, at samtalerelationer ofte udvikler sig til at være personlige relationer. Derfor kan alle pædagoger ikke tale lige vellykket med alle forældre. Her kommer koncepter om "den svære forældresamtale" til kort. Men som oven for er der er både faglige, saglige og personlige faktorer på spil, når medarbejdergruppen matcher hinanden til forældresamtaler.

"Jeg tror det er meget sjældent jeg har hørt om en pædagog der kommer og siger, jeg har ikke tid til at snakke med den mor eller den far der kommer, fordi så tager de andre [pædagoger] over, i forhold til hele børnegruppen, så omrokerer man meget hurtigt hvis der kommer en forælder der gerne vil tale med G, så er der nogle kolleger der overtager." (*interview*)

"[...]så er der ofte der hvor den er RIGTIG svær: er du sød lige at lytte med? Fordi, altså det kan godt være at du bliver nødt til at overtage, eller jeg hører noget andet end du hører, og jeg tror også det nogle gange er det for at beskytte sig selv lidt i den, det der med hvis forældrene går ud at siger at der er sagt noget andet, end det der er sagt – altså en klar beskyttelse også

efterfølgende, men jeg tror da at når jeg sidder og snakker om det nu, så er det jo ikke systematiseret, det er ikke struktureret." (interview)

Det fælles for ovenstående udtalelser er, at de viser, at pædagogerne til en hver tid skal være parate til at handle, ikke kun i forhold til børn og unge, men også i forhold til deres forældre, når det er påkrævet. Det kan opstå når som helst uden for formaliserede og systematiserede procedurer, men hvor der er en stor gensidig forståelse blandt pædagogerne af, at det er vigtigt at *være* der, når der er behov for det – at "gribe bolden i luften" så at sige. I en sådan hverdag gælder det om at udvise en fleksibel praksis ved at kunne overtage hinandens ansvarsområder - uden først at skulle afklare det på forudgående personalemøder.

I netop dette kollektive handlerum, ser vi dét som Ahrenkiel (2012) beskriver som det *pædagogiske ensemble*. I forståelsen af at pædagoger sjældent handler helt alene, men ses som deltagere i et pædagogisk ensemble. I ensembler er der ingen dirigent, så når de sammen skal finde melodien, er pædagogernes samspil betinget af deres gehør, fornemmelse for takt og evnen til at indstille sig efter hinanden. Vi kan hermed sige, at den professionelle dømmekraft og følsomheden for situationen også her er en væsentlig faktor i forhold til forældresamarbejdet.

Et eksempel fra observationsmaterialet peger samtidig på, at pædagogerne kan have udviklet en orkestreret praksis for at støtte hinanden, når situationer kan blive udfordrende med forældre, som er vrede. I en feltsamtale fortæller en pædagog

"Det er vigtigt at få forælderen væk fra børnene, af hensyn til forældre selv og til forælders barn. Så går vi på kontoret og når man gør det, så ved man, at en kollega efter noget tid vil stikke hovedet ind og lade som om, vedkommende skal hente noget, men kollegaen gør det i virkeligheden for at checke, om jeg er ok med forælderen derinde på kontoret" (feltnotat)

Forældresamarbejdet ses som en fælles opgave, der deles i hverdagen med bevidste overvejelser om, hvilke pædagoger, der har den mest fortrolige relation og største kendskab til konkrete forældre og børn

"Man kan sige, at i klubben har vi nogle strukturer for, hvordan vi gør med forældresamarbejdet [når vi skal modtage børn med særlige udfordringer] [...] så skal man ind forbi mig som afdelingsleder og have en rundvisning, for så kan jeg få en fornemmelse af, hvad er det her for en familie, hvad er det her for et barn, for det kan man faktisk ret hurtigt fornemme, det har vi jo lidt spidsfindighed for at kunne fornemme og så sætter vi simpelthen i gang med at have et opstartsmøde inden barnet starter, hvor vi lige får snakket med mor og far, hvor jeg lige får en fornemmelse af, hvad kunne fungere her, alle børn har en kontaktperson her i klubben og hvem kunne jeg så sætte på, hvem kunne det give mening" (interview med afdelingsleder)

Det der er på spil i ovenstående citat er bl.a. at finde den "rette" pædagog til at være kontaktpersonen i forhold til den unges trivsel og udvikling og dermed også til samarbejdet med forældrene. *Hvordan* dette valg reelt foregår, kan vi ikke sige noget om på baggrund af ovenstående udtalelse, men vi kan have en formodning om, at der er professionel dømmekraft i spil. Det er tilsyneladende i det fysiske samvær og dialogen med den unge og dennes forældre under rundvisningen, at afdelingslederen trækker på sin faglige viden i forhold til de udfordringer den unge og/eller familien står overfor. Derudover er der en saglige viden i spil om hvem i personalegruppen, som vil være særligt velegnet til at indgå i opgaven, ligesom afdelingslederens personlige engagement i den unge og forældrene er et aspekt. Det har antageligt betydning for, hvem der i sidste ende bliver udvalgt til at være kontaktperson betinget af afdelingslederens kompetencer i forhold til at lade sig bevæge, at udvise sensitivitet og være åben for nye perspektiver på den unge og familien.

### 3.12.1 Sammenfatning

- Den fleksible organisering *muliggøres af den kollektive opmærksomhedsdannelse* blandt pædagogerne. Denne opmærksomhed er de selv medskabere af igennem deres praksis ved at indsamle og udveksle viden med kollegaer, drøfte handlemuligheder, beslutninger, strategier m.v. i forhold til forældre, børn og unge. Hermed kan skabes en indbyrdes forståelse blandt pædagogerne for, hvornår og hvordan de kan agere fleksibelt i en given og akut-opstået situation.
- For at undgå at forældre er overladt til en enkelt pædagogs dømmekraft over længere tid, men netop får muligheden for at blive præsenteret for en *afbalanceret faglighed*, stilles der særlige krav til den kollektive praksis, hvor det skal sikres, at der kan foregå faglig efterbehandling og udveksling mellem kolleger på baggrund af erfaringer i konkrete praksis-situationer.
- Denne *kollektive praksis* er samtidig en nødvendighed for at personalet kan håndtere opståede dilemmaer i arbejdet på en professionel måde.

## KAPITEL 4: Perspektiver og potentialer i forældresamarbejdet

I dette kapitel giver vi en generel karakteristik af forældresamarbejdets faglige og pædagogiske dimensioner, idet vi sammenholder forældresamarbejde i fritids- og klubtilbud med anden forskning i forældresamarbejde. Efterfølgende fremhæver vi forskellige perspektiver, dilemmaer og betingelser for en øget professionalisering af forældresamarbejdet, hvilket vurderes at kunne synliggøre denne oversete pædagogiske praksis og skabe en bredere anerkendelse i omverdenen. Sidst i kapitlet præsenterer vi de pædagogiske potentialer, som projektet har skabt grundlag for at identificere og formulere. Det er potentialer, det vil være relevant at bringe i spil i forhold til nogle aktuelle lovgivningsinitiativer med nye typer af opgaver for de ansatte i fritids- og klubtilbud, fx i forhold til den kommunale koordinerede ungeindsats. Endvidere peger vi på, hvordan samarbejde med forældre i fritidsregi ser ud til at have faglige potentialer i forhold til aktuelle politiske målsætninger på uddannelsesområdet - ikke mindst i forhold at styrke udsatte unges valg af uddannelse og erhverv.

### 4.1. Forskning i forældresamarbejde

Som det fremgår af undersøgelsesspørgsmålene i dette projekt, er det formålet at belyse, synliggøre og sprogliggøre forældresamarbejdet i fritids- og klubtilbud som en pædagogisk opgave, der giver mening for pædagogerne. Det er et område af pædagogisk praksis, der ikke tidligere har været genstand for systematisk udforskning. Det er kendetegnende, at langt hovedparten af forskning i forældresamarbejde er relateret til dagtilbud (0-6 år) og skoleområdet. På disse områder findes en righoldig forskningslitteratur, der siden år 2000 har afdækket og dokumenteret betydningen af forældres deltagelse, inddragelse og involvering i børn og unges skole- og dagtilbudsliv. Denne forskningsinteresse skal ses på baggrund af en styrket samfundsmæssig og politisk interesse i "det gode børneliv", hvilket er blevet tilskyndet af flere velfærdsstatslige reformer – især under diskurser om "konkurrencestaten" (Petersen 2011). Hermed indvarsles et paradigmeskift i forholdet mellem skole og forældre, idet forældre skal inddrages i skabelsen af skolens læringsmiljø, hvor forældre ansvarliggøres for *hjemmelæringsmiljøet*. Forældre og familieliv inddrages her som et udvidet læringsmiljø, der skal understøtte den formelle læring i skolen, idet børnenes trivsel ses som en forudsætning for deres læring og præstationer i skolen. Dette fokus understøttes yderligere med ændring af lov om Folkeskolen (2012) – også kaldet "Inklusionsloven", hvor forældre inddrages i alle skolens aktiviteter som medansvarlige for trivsel i klassen og hele børnegruppen. Af KL's inspirationsmateriale om samarbejde med forældre i alle kommunale institutioner (2017) er det en grundlæggende præmis, at forældresamarbejdet skal ses i et læringsperspektiv med det overordnede formål, at alle børn og unge sikres en solid forankring i uddannelser og arbejdsmarked. Forældre betragtes som en hidtil uudnyttet resurse, der kan aktiveres og bidrage – ikke blot til egne, men også andre børns læring og trivsel (Rådet for børns læring 2014).

#### 4.1.1. Det intensiverede forældresamarbejde

Flere forskningsprojekter og undersøgelser har undersøgt konsekvenserne af de øgede og mere intensiverede former for forældresamarbejde i skolen. Her skal nævnes fire undersøgelser, hvor der anlægges forskellige perspektiver på forældresamarbejdet, som også gør sig gældende som tendenser på fritidsområdet:

I en historisk analyse af forældresamarbejdets former og ideologiske grundlag beskrives hvordan forældresamarbejdet har udviklet sig i forskellige perioder fra 1814 til 2000 gennem skiftende diskurser (Knudsen 2010). Her kan nævnes, at omkring 1970 opstår en *deltagende diskurs*, hvor der lægges vægt på fællesskab, social lighed og demokrati i samarbejdet. Den afløses omkring 1980 af en *brugerdiskurs*, hvor der lægges vægt på service, kvalitet, ledelse og omstilling, hvilket indsætter forældre i et kundelignende forhold til skolen. Omkring 2000 opstår en *ansvarsdiskurs*, hvor hovedvægten i



samarbejdet lægges på ansvar, motivation og læring, hvilket indsætter forældre som medansvarlige for barnets trivsel og læring – ikke bare i hjemmet, men også i skolen. Dette projekt konkluderer, at der i dag lægges større pres på forældre som aktive ansvarstagere i skole-hjem-samarbejdet, men at der er uklare forventninger til, hvad lærerne skal gøre, hvis forældre ikke lever op til det ansvar som skolen som institution pålægger dem. En anden konklusion er, at samarbejdet i overvejende grad finder sted på skolens præmisser, samtidig med at skolen bliver mere afhængig af forholdene i familien, og at det forventes at forældrene tager et ikke nærmere defineret ansvar for at løse problemerne hjemmefra. (Knudsen 2015).

Et andet forskningsprojekt om skole-hjem-samarbejdet har undersøgt, hvad *pålæggelsen af det omfattende trivselsarbejde* betyder for forældrene, når de forpligtes til at deltage i skolens sociale liv (Akselvoll 2016). Trivselsarbejdet er en anden dimension i samarbejdet, der rækker ud over forældres roller som lektiestøtter og assistenter for børnenes faglige udvikling:

”Til sammenligning er det som om, at deltagelse i skolens sociale liv opfattes som en form for involvering ‘light’, en ikke-kompetencekrævende form for involvering, som alle forældre er lige kvalificerede til; bage en kage, komme til en fest, have legegruppen på besøg eller arrangere en telttur” (Akselvoll 2018:5).

I dette projekt afdækkes, hvorledes forældre anlægger forskellige strategier i samarbejdet. Bag disse strategier ligger, at forældres forudsætninger for at leve op til skolens forventninger er meget forskellige, hvilket betyder, at *nogle forældre ekskluderes* – enten fordi de ikke magter rollen og opgaven eller fordi de ikke forstår skolens kulturelle koder for samarbejdet.

En tredje undersøgelse finder det nødvendigt, at skolen opbygger mere differentierede strategier for at møde forskellige forældre, fordi samarbejdet generelt er tilrettelagt under meget standardiserede former, og at samarbejdsformer løbende må udbygges gennem kontinuerlig kontakt. Her peges endvidere på, at der er behov for at ændre skolens negative særliggørelse af forældre til børn med særlige behov (Egelund og Tetler 2009).

I en fjerde undersøgelse er der foretaget en evaluering af skolernes inklusions-indsatser, hvor forældresamarbejdet også er undersøgt. I Inklusionseftersynets afrapportering (2016) afdækkes lignende problemstillinger, der handler om, at forældresamarbejdet for det meste tilrettelægges, så der ikke tages højde for at forældres forudsætninger for deltagelse i samarbejdet er meget forskellige – især når det gælder forældre til børn med særlige behov. *Samarbejdets former er ikke differentieret* i forhold til forældres behov, ligesom mål og forventninger opleves som uklare. Utilstrækkelig kommunikation angives som årsag til mange konflikter, og skolen oplever ofte forældre som ”besværlige”, hvilket gør det vanskeligt at opbygge konstruktive dialoger.

#### **4.1.2. Sammenfatning**

På baggrund af disse fire undersøgelser kan der peges på flere karakteristiske træk ved forældresamarbejdet som det praktiseres på skoleområdet:

- Samarbejdet finder sted under meget *standardiserede former*, hvor der ikke tages højde for forældres forskellige personlige forudsætninger og resurser. De strukturelle rammer giver ikke plads for uformelle og uforpligtende samtaler
- Samarbejdet finder oftest sted på *skolens præmisser*, hvilket betyder at det tilrettelægges med børn og unges skoleliv som det mest betydningsfulde liv, hvorved det øvrige sociale liv indstilles mod og søges formet til at understøtte ”det lærende liv” i skolen

- Skolens forventninger til *forældres roller er uklare*, hvilket også giver uklare forestillinger om, hvordan ansvaret fordeles
- Forældre bruger forskellige strategier i samarbejdet for at kunne navigere i et fremmed socialt system, hvis sociale og kulturelle koder kun de mest resursestærke forældre kan bryde. *Nogle forældre ekskluderes*, fordi de ikke kender deltagelsesbetingelserne.

## 4.2. Det særlige ved forældresamarbejdet i fritidsinstitutioner

Set i lyset af disse karakteristiske træk ved forældresamarbejdet på skoleområdet fremtræder forældresamarbejdet i fritids- og klubtilbud med en række træk, der skiller sig ud på væsentlige områder. Her skal nævnes fire væsentlige forhold, der giver forældresamarbejdet i fritidsinstitutioner dets særlige karakter:

### 4.2.1. En pædagogisk udkigspost til børn og unges hverdagsliv

Det særlige mulighedsrum for forældresamarbejdet i fritids- og klubtilbud grundlægges af nogle strukturelle vilkår, der gør det muligt for pædagoger at iagttage, følge og interagere med børn og unge i forskellige sociale arenaer på tværs af skole-, fritids- og familieliv. I de institutioner hvor der er tale om pædagogers samtidige ansættelse i skole og fritidsinstitution, giver det mulighed for at lære barnet at kende i forskellige roller på forskellige sociale arenaer, så de ser flere sider af det samme barn. Især rummer SFO'en (0-3 kl.) en daglig mulighed for forældrekontakt. De opbygger dermed et alsidigt kendskab til det enkelte barn, så de med rette kan sige, at de har indsigt i barnets sammensatte hverdagsliv. Pædagogerne taler om "det hele barn", hvilket udtrykker en pædagogisk tilgang med udvidede handlemuligheder, når forældre inddrages i mere intensive samarbejdsforløb. At skabe et sammenhængende liv for det enkelte barn muliggøres af denne særlige pædagogiske udkigspost, som fritidsinstitutionen udgør. Sammen med forældrene ser de det som en opgave at støtte børn og unge i at skabe meningsgivende sammenhænge i børn og unges hverdagsliv.

### 4.2.2. Et differentieret forældresamarbejde – når forældre er forskellige

Der er mange udsagn blandt pædagoger om, at forældre er forskellige, og at de skal mødes på forskellige måder. Dette kommer særligt til udtryk i det individuelle forældresamarbejde, når der er alvorlige bekymringer omkring et barn. *Pædagogerne tager et forældreperspektiv*, når de inviterer til samtaler uden at være foreskrivende, så forældrene selv får mulighed for at formulere deres bekymringer og tanker. De skaber på denne måde et fælles refleksivt rum, hvilket betyder, at både forældre og pædagoger får mulighed for at forholde sig undersøgende til barnet som en fælles sag. Her ses en række eksempler på, at pædagogerne er i stand til at lede forældres opmærksomhed mod nye sider ved barnets fortællinger og handlinger, så de som forældre kan handle på baggrund af pædagogernes professionelle viden og erfaringer med netop deres barn. Det er en udbredt talemåde, at "alle forældre er forskellige." Det betyder, at pædagogerne også har udviklet metoder til at imødekomme forældres forskellighed, så samarbejdet i løbet af processen tilpasses forældrenes forskellige forudsætninger og behov. Det er karakteristisk, at pædagogerne ikke finder megen faglig støtte i formelle koncepter om forældresamarbejdet, hvilket netop begrundes med at forældre skal mødes forskelligt.

### 4.2.3. Det uformelle pædagogiske arrangement

Det må vurderes, at den uformelle forholdemåde til forældresamarbejdet giver en umiddelbar og spontan adgang til samtaler med pædagogerne. Det er en form, der inviterer til en særlig åbenhed og signalerer tilgængelighed, så også forældre, der ikke færdes hjemmevant i det kommunale institutionsliv, tør at tage initiativer til samtaler. Her er institutionens kultur og hverdagens uformelle omgangsformer sandsynligvis en afgørende faktor for, at forældre føler sig set og hørt. De uformelle

situationer tillægges typisk større betydning for samarbejdet end de formaliserede arrangementer, hvilket ikke må forveksles med en ikke-faglig eller uprofessionel tilgang. Tværtimod ligger der bevidste didaktiske overvejelser til grund for samtalsituationer – også når de arrangeres som uformelle eller opstår spontant. Bag de uformelle rammer ligger bevidste overvejelser over, hvordan situationer og begivenheder kan arrangeres med et pædagogisk perspektiv - et perspektiv, der peger ud over det umiddelbare samvær ved at have et læringsperspektiv.

#### 4.2.4. Et delt ansvar for opdragelse

Pædagogerne betragter forældresamarbejdet som en selvfølgelig pædagogisk opgave, der tages for givet. Den begrundes som en pædagogisk nødvendighed for at kunne løse fritidsinstitutionens kerneopgave og leve op til det overordnede formål. Når pædagogerne inddrager forældre i individuelle samtaler, eller på møder med hele forældregruppen, er det med en pædagogisk intention om at støtte og vejlede forældre, så de kan varetage omsorgs- og opdragelsesopgaven som forældre. Dermed kan man sige, at pædagogerne handler ud fra et *opdragelsesperspektiv*, der er båret af mere eller mindre udtalte pædagogiske intentioner om at indvirke på forældres forståelse af opdragelse og omsorg. Det gør de ved at *optræde som rollemodeller og vejledere*, hvor de i nogle tilfælde lige frem viser forældre, hvordan man taler med eller går ind i konflikter med børnene.

Her bliver fritidsinstitutionen et fælles læringsrum for forældre og pædagoger, når ansvaret for opdragelsen deles mellem institution og familie. Pædagogerne skelner mellem, hvad forældrene kan gøre derhjemme, og hvad de selv kan gøre i institutionen, så ansvaret for et godt børneliv deles mellem parterne. Det er således ikke et ansvar, der alene overlades til forældrene som en pålagt hjemmeopgave. Pædagogerne *respekterer netop forældres myndighed* ved at henlede deres opmærksomhed på sider af opdragelsesopgaven, som pædagogerne er opmærksomme på i deres kontakt med børnene, men som af forskellige grunde unddrager sig forældrenes opmærksomhed – måske fordi det vil være for konfliktfyldt for forældrene at gå ind i - og måske fordi nogle forældre ikke magter opgaven.

#### 4.2.5. Sammenfatning af samarbejdets særlige karakter

- Pædagogerne handler ud fra *fritidsinstitutionen som en særlig udkigspost*, hvorfra de har indsigt i børn og unges sammensatte hverdagsliv.
- *Pædagogerne skaber selv forældrekontakten og påtager sig initiativpligten*. De handler opsøgende i forhold til sociale situationer, hvor der kan skabes kontaktflader i samarbejdet.
- Pædagogerne arrangerer situationer, så de bliver i stand til at *påtage sig forældresamarbejdet som en pædagogisk opgave*, hvilket skal ses i forlængelse af det pædagogiske ansvar for børn og unges trivsel, udvikling og læring.
- Pædagogerne *tilskriver opgaven et læringsperspektiv* ved at turde og ville vise, hvad man kan lære som forældre af bestemte hændelser og situationer

### 4.3. Forældresamarbejdet – en professionaliseret praksis

Selv om forældresamarbejdet er en upåagtet praksis i den pædagogiske omverden, er den ikke upågtet af pædagogerne selv, fordi opgaven agtes (respekteres) som en pædagogisk opgave, der giver mening. Men opgaven varetages imidlertid med en selvfølgelighed, som betyder, at den ikke italesættes i hverdagen som noget særligt. Det er således ikke en usynlig praksis, fordi den finder sted gennem en række synlige professionelle handlinger, som imidlertid ikke er særlig sprogliggjorte. I denne undersøgelse har vi som forskere haft adgang til at iagttage og deltage i en række forskellige forældrearrangementer – både de fælles og de individuelle. Her har vi fået indsigt i en kompleks

hverdag, der til tider kan forekomme fragmenteret, ustruktureret, uforudsigelig og ret uoverskuelig - antallet af børn, forældre og pædagoger taget i betragtning ved arrangementerne. Men ved nærmere analyse af det omfattende feltmateriale træder nogle handlingsmønstre frem, som er interessante, når det gælder om at indkredse *den pædagogiske faglighed i samarbejdet*. Det er en faglighed, der bliver synlig i praktiske handlinger i forskellige situationer og begivenhedsforløb, hvor det har været muligt for forskerne at spørge ind til pædagogernes forståelser og den mening, de oplever. På denne baggrund har projektet bidraget til at synliggøre og sprogliggøre en række træk ved forældresamarbejdet, som viser, at der er tale om *en professionaliseret praksis*, hvilket kommer til syne på baggrund af pædagogernes mange forskellige overvejelser.

#### **4.3.1. Didaktiske overvejelser**

Forældresamarbejdet udfolder sig som et møde mellem på den ene side forældre som indehavere af *forældremyndigheden*, og på den anden side pædagoger som indehavere af *professionel autoritet* til at varetage et pædagogisk ansvar for børn og unge. Det er et grundlæggende vilkår for samarbejdet, at det involverer voksendidaktiske overvejelser om, hvordan, forældres og pædagogers forskellige autoritetsformer kan finde sammen i et konstruktivt samarbejde, hvor begge parter autoritet anerkendes. Her er pædagogerne meget bevidste om, at fritidsinstitutionen er pædagogernes hjemmebane, men forældres udebane, hvor der gælder andre normer og regler end i hjemmet. Både i ord og handling giver pædagogerne udtryk for, at børns og unges liv i fritidsinstitutionen udfoldes under pædagogernes faglige autoritet. Med andre ord er børn og unges handlemåder i institutionens sociale liv i udgangspunktet pædagogernes ansvar. Hvis børn og unge bryder med pædagogernes forventninger til passende adfærd, tager pædagogerne kontakt til forældrene, så de sammen kan støtte børnene og de unge. Det kan betyde, at der indgås formelle aftaler om, hvad pædagogerne gør i institutionen, og hvad forældrene gør i hjemmet, idet samarbejdet ses som et forløb, hvor det forudsættes, at forældrene kan lære gennem samtaler mellem ligeværdige parter. Ligeværdighed fremholdes af pædagogerne som en vigtig forholdemåde, idet den professionelle autoritet ikke uden videre kan bestemme over den forældremyndighed, der er forudsætning for varetagelse af opdragelsesopgaven. Det er karakteristisk, at pædagogerne anser begge former for autoritet som nødvendige ressourcer for at skabe et sammenhængende liv for børn og unge.

Forældresamarbejdet finder sted på baggrund af samme type pædagogiske overvejelser, som gælder for det direkte pædagogiske arbejde med børn og unge. Det betyder, at også forældresamarbejdet iscenesættes på baggrund af didaktiske overvejelser. Forældrenes forudsætninger tages i betragtning og tænkes sammen med de pædagogiske intentioner, ligesom overvejelser over roller og ansvarsfordeling træder frem i forskellige pædagogiske arrangementer. Langt de fleste *samarbejdssituationer er rammesat af pædagogerne*, hvilket afspejler, at de ser sig selv som dem, der har *initiativpligten*. Og de påtager sig generelt ansvaret for at skabe en afslappet stemning og tryk atmosfære – især under fælles arrangementer, hvor forældre opfordres til at bidrage med meninger og påtage sig praktiske opgaver. Pædagogerne er meget bevidste om, at fritidsinstitutionen er forældrenes udebane og at det for nogle forældre kan opleves som et fremmed og utrygt sted, hvor det kræver mod at give sig til kende over for andre forældre. Her viser det sig, at pædagogernes kendskab til de enkelte forældre og deres børn er en vigtig forudsætning for at forældre oplever at blive hørt og forstået.

#### **4.3.2. En proces-orienteret praksis i et åbent udfaldsrum**

Det er karakteristisk for forældresamarbejdet – både det individuelle og det kollektive – at der er tale om en *proces-orienteret* faglig tilgang, hvor målet bliver til hen ad vejen i et tæt samarbejde mellem parterne. Det er en dynamisk proces med mange ubekendte faktorer, fordi der ofte skal banes nye veje og opfindes nye metoder. Det betyder ikke, at pædagoger ikke har bevidste intentioner og tydelige pædagogiske perspektiver i samarbejdet, men snarere, at resultater og fremskridt i

samarbejdsprocessen ikke uden videre kan forudsiges og styres af forhåndsdefinerede mål. Det handler om at iscenesætte samarbejdet, så forældre inddrages i situationer og arrangementer, der opfordrer til refleksion over deres roller og relationer til børnene. Pædagogerne handler ofte i vejleder- og rådgiverrollen, hvor de ikke fortæller forældrene, hvad de skal gøre, men snarere *i hvilken retning de skal se* for at få øje på, hvad de kan gøre som forældre. Denne pædagogiske forholdemåde er udtryk for *en sensibiliserende tilgang* til samarbejdet, som giver mening i socialt komplekse situationer.

## 4.4. Tillid, dømmekraft og kollektiv praksis som faglige tilgange

### 4.4.1. Tillidsskabelse – en pædagogisk praksis

Pædagogerne handler med stor opmærksomhed og følsomhed overfor, hvordan interaktionen forløber i konkrete situationer, og hvilke relationer og kommunikationsformer, der er på spil i samarbejdet. Her nævner pædagogerne ofte *begrebet tillid*, som en særlig kvalitet i forståelsen af deres relationer til forældrene. Begrebet bruges i flere betydninger og udtrykker forskellige intentioner i samarbejdet:

- For det første er tillid noget, der kommunikerer i situationer verbalt og nonverbalt, når pædagogerne inviterer til fælles refleksion over opdragelsesspørgsmål eller udfordringer med børn og unges handlinger derhjemme eller i institutionen. Her viser pædagogerne tillid til, at forældrene selv er i stand til at træffe de bedste beslutninger for børnenes trivsel og udvikling. Tilliden er her rettet mod forældre som myndige og kompetente opdragere.
- For det andet er tillid noget, der opbygges hen ad vejen gennem hverdagens kontakter – som små skridt i en kontinuerlig kommunikation, hvis betydning viser sig på længere sigt. I denne betydning er *tillidsskabelse en pædagogisk proces*, der finder sted i alle sociale situationer – ikke sådan at tillid er en forudsætning for samarbejdet, men snarere et resultat af et længerevarende samarbejde. Tillid er med andre ord noget pædagogerne investerer i, og det er både tids- og fagligt krævende.
- For det tredje er tillid noget, der kan *oplægges som et forråd*, som pædagogerne kan trække på ved senere lejligheder. Der er mange udsagn om, at det gælder om at opbygge tillid i hverdagen, så tilliden er tilstede, når samarbejdet drejer sig om mere alvorlige bekymringer omkring børn og unge – her også når bekymringen angår forældres manglende varetagelse af opdragelse og omsorg.
- For det fjerde er tillid noget, der kan *overføres fra den ene situation til den anden*. Her ser vi flere eksempler på, at pædagogerne bevidst søger at opbygge tillidsfulde relationer til alle forældre ved de fælles arrangementer, så de i senere situationer kan gå ind i mere alvorlige samtaler med gensidig tillid. For pædagogerne viser tillid sig som gensidige forventninger til, at begge parter imødekommer hinandens udspil og invitationer og handler ved at indfri hinandens forventninger - enten i den aktuelle situation eller på et senere tidspunkt.

Undersøgelsen afdækker en dimension i forældresamarbejdet, hvor relationsarbejdet får en særlig betydning ved at tillidsskabelse er en fremtrædende pædagogisk intention og en tydelig praksis i forældresamarbejdet.

### 4.4.2. Den professionelle dømmekraft i en dilemmafyldt praksis

Forældresamarbejdet er i denne undersøgelse beskrevet og analyseret med et særligt blik for samarbejdet som en situeret praksis, der udfolder sig i et komplekst samspil mellem forældre, børn og pædagoger. Det betyder at pædagogerne løbende må forholde sig til en pædagogisk situation, hvor der

kontinuerligt er *saglige, faglige og personlige aspekter i spil samtidig*. For at synliggøre dette pædagogiske grundvilkår anvender vi begrebet professionel dømmekraft for at indfange de perspektiver, motiver og interesser, som er tilstede hos deltagerne, og som pædagogerne løbende må tage stilling til for at kunne handle pædagogisk. At udøve en professionel dømmekraft er imidlertid forbundet med dilemmaer, hvor en række hensyn skal afbalanceres. Det gælder for pædagogerne om at afbalancere de forskellige hensyn, der skal tilgodeses i den konkrete situation. Dømmekraften er udtryk for, hvordan de forskellige hensyn afvejes, og det gælder for alle tre hensyn, at *de kan vægtes både for lidt og for meget*, hvilket gør samarbejdet til en *dilemmafyldt praksis*.

Dilemmaer forstås i denne sammenhæng som *et pædagogisk vilkår*, der er til stede i alle former for pædagogisk praksis. Når dilemmaer har karakter af et vilkår, skyldes det, at der er tale om at træffe valg mellem hensyn, der opleves som lige værdifulde, men hvor alle hensyn ikke kan imødekommes samtidigt i den konkrete situation. Forudsætningen for at kunne håndtere dilemmaer er imidlertid, at pædagogerne er i stand til at få øje på dem og anerkende dem som noget, man løbende skal tage stilling til. Det er en vigtig *professionel forholdemåde* i det pædagogiske arbejde. En manglende professionel bevidsthed om dilemmaer i samarbejdet vil måske efterlade den enkelte pædagog med oplevelsen af et personligt nederlag, der tilskrives manglende pædagogiske kompetencer. Men dilemmaer har ikke en sådan karakter, at de lader sig opløse eller helt forsvinder, hvis man bare er dygtig nok. Her viser vores analyser, at pædagoger netop anerkender dilemmaer som indlejret i pædagogiske situationer, og at udøvelse af dømmekraft gør det muligt at handle professionelt ved at afveje hensyn og træffe pædagogisk begrundede valg. I det følgende gives eksempler på typiske dilemmaer, der er på spil, når pædagogerne afvejer forskellige hensyn:

- Pædagogerne handler under hensyn til *det saglige aspekt*, når de forholder sig til forældresamarbejdet som en *pædagogisk opgave*, fordi de varetager en lovgivningsbestemt opgave i en offentlig institution med et *professionelt ansvar* for børn og unge. Det saglige aspekt kommer til syne som en række professionelle handlinger, hvor forældre inviteres, opfordres og engageres i en fælles opgave, som angår deres børns og unges trivsel, læring og udvikling. Som det fremgår af eksempler fra undersøgelsen, udøver pædagogerne en saglig dømmekraft, når de over for forældre viser, hvordan de tager ansvaret for børns og unges trivsel. På den ene side skal de handle efter reglerne og varetage barnets trivsel, og på den anden side kan de komme til at handle for hurtigt og uovervejret, så forældrene ikke oplever at blive hørt eller rettidigt inddraget. Og derved kan de risikere at miste forældrenes tillid.
- Pædagogerne handler under hensyn til *det faglige aspekt*, når de handler på grundlag af deres *viden og kunnen* som professionelle. Det faglige aspekt udfoldes under mange former i undersøgelsen, men kommer fx til syne, når det handler om "den svære samtale." Selv om pædagoger har viden om forældresamtaler fra deres uddannelse, så er det en generel oplevelse at fagligheden udvikles og kvalificeres gennem en lang række erfaringer i mødet med forældre. Det kan således være et dilemma, i hvilke situationer man som pædagog skal stole på sin formelle viden og i hvilke situationer, man skal lade sig bevæge af forældres perspektiver. Hvis fagligheden bliver for meget af det gode, kan forældre bringes i en situation, hvor de oplever, at deres erfaringer som forældre ikke anerkendes. På den anden side er det pædagogernes opgave at tilgodese barnets behov med afsæt i den faglige viden pædagogen er i besiddelse af.
- Pædagogerne handler under hensyn til *det personlige aspekt*, når de investerer sig selv og engagerer sig i at opbygge personlige relationer til forældrene. Det handler om, hvad pædagogerne *tænker, tør og vil* i situationen. Der er mange eksempler på, at pædagoger bruger deres personlighed på en professionel måde i samarbejdet. Det kommer fx til udtryk, når en

pædagog inddrager egne livserfaringer i samtaler med forældre, der er bekymrede for deres børn. Her vægter pædagogen sine erfaringer med egne børn højt, fordi intentionen er at opbygge en ligeværdig og gensidig relation til forældre. Den pædagogiske intention er at undgå at særliggøre konkrete forældres problemer med deres børn. Det personlige engagement skaber imidlertid også nogle dilemmaer, fordi det kan overdrives. Hvis de bliver *for* personlige kan det give indtryk af manglende saglighed og at faglige vurderinger tilsidesættes.

*Det personlige engagement* er en generel tilgang i samarbejdet, hvilket ofte sker med en moralsk intuition i en konkret situation, hvor børn og forældre har akut behov for hjælp. Det er imidlertid også udtryk for et professionelt engagement, idet pædagogerne handler under deres professionelle ansvar for at træde til med hjælp og støtte, når de oplever eller fornemmer, at forældre er utrygge, rådvilde eller søgende i forhold til deres børn. Hvis forældre kommer og beder om hjælp i en akut situation, så er følgende udsagn typiske: "Der stod en forælder, der havde brug for hjælp" og "jeg har aldrig oplevet nogen sige nej til en samtale her og nu." Denne pædagogiske forholdemåde kan sammenfattes til: Når ingen andre fagpersoner er tilgængelige, så er vi som pædagoger. Det tyder på, at pædagogerne tilskyndes til at varetage især det udvidede forældresamarbejde som *et etisk ansvar, der er rodfæstet professionen*.

#### **4.4.3. En kollektiv praksis**

Et karakteristisk træk ved forældresamarbejdet er, at det ikke er en opgave, der er uddelegeret til enkelte pædagoger, men det betragtes som en fælles opgave for hele institutionen. Det er en kollektiv opgave, der også forberedes og organiseres kollektivt, hvorved forældresamarbejdet giver anledning til faglig udvikling, hvor erfaringer udveksles, og viden opsamles.

Det er bemærkelsesværdigt hvordan den kollektive organisering omkring samarbejdet gør det muligt at træde i hinandens sted. Her afvejes både *faglige og personlige hensyn* mod hinanden. På den ene side kan det være en medarbejder, der eksempelvis mestrer "den svære samtale" ved at have kompetence i systemisk arbejde. På den anden side er der personlige hensyn, der handler om, hvilke pædagoger, der har de mest fortrolige relationer til de pågældende forældre. Sådanne overvejelser bygger på erfaringer om, at ikke alle pædagoger kan tale lige vellykket med alle forældre. Det er faglige refleksioner, der vidner om at både faglige, saglige og personlige hensyn overvejes.

For at tilgodese forskellige hensyn ser vi også, at forældresamarbejdet har udviklet en meget fleksibel kollegial organisering, hvor det er en del af institutionens kultur, at man kan være hinandens stedfortrædere, fx hvis en kollega "kører fast" i en samarbejdssituation.

#### **4.5. De uformelle samarbejdsformer og lovgivningen**

Langt hovedparten af *forældresamarbejdet er ikke særligt formaliseret*, og først når bestemte børn og unge vækker pædagogernes bekymringer finder samarbejdet sted i mere formelle rammer. Rent principielt er formelle situationer karakteriseret ved større gennemsigtighed i samarbejdets præmisser ved at mål, indhold og rollefordeling fx er tydeliggjorte ved skriftlige dagsordener og referater. De spontane samtaler og aftaler er i sagens natur mundtlige her-og-nu forhandlinger, som på den ene side har den fordel, at pædagogerne kan handle hurtigt i forhold til akutte behov, hvilket på den anden side kan ske på bekostning af fælles forventningsafstemning.

Forældresamarbejdets generelle uformelle karakter giver rum for spontane handlinger, hvor pædagogerne udviser stor handleduelighed og handlekraft, men på den anden side rejser samarbejdets uformelle praksis et spørgsmål, der angår børn og *forældres retssikkerhed*. De uformelle omgangsformer med spontane aftaler og indsatser giver ringe gennemsigtighed i mål og ansvarsfordelinger i

samarbejdsforløbene. Det er et dilemma om, hvorvidt forældres rettigheder og pligter i samarbejdet skal formaliseres gennem en detailstyret lovgivning, eller om en sådan regulering vil føre til, at det uformaliserede og spontane samarbejde udgrænses i den daglige praksis. Det er vores vurdering, at en øget detailregulering gennem lovgivning med stor sandsynlighed vil reducere pædagogers spontane handlemuligheder og udøvelse af professionel dømmekraft.

At forældresamarbejdet ikke i lovgivningen på fritidsområdet tillægges en særskilt betydning, er medvirkende til at gøre dette væsentlige pædagogiske arbejde upåagtet. Dette indikerer et behov for, at der i alle lovgivningskomplekser, der regulerer fritids- og klubtilbud-området, bliver indskrevet *et særskilt formål for forældresamarbejdet*. Herved kan betydningen af forældresamarbejdet anerkendes som en pædagogisk nødvendighed for at yde rettidig pædagogisk støtte til børn og unge ved at vejlede og støtte forældre i deres opdragelses- og omsorgsopgaver – især i forhold til børn og unge i udsatte positioner. Det er således en pædagogisk opgave for *den enkelte institution at sætte mål for samarbejdet*, der imødekommer skiftende lokale behov og problemstillinger. Det er derfor vigtigt, at en evt. formålsformulering i lovgivningen ikke medfører en central målstyring. Styrken og kvaliteten i forældresamarbejdet kan i væsentlig grad tilskrives det forhold, at det er udviklet som en lokal specifik praksis.

#### **4.6. Det almene og det udvidede forældresamarbejde**

Der er glidende overgange mellem *det almene og det udvidede samarbejde*. Det er en generel tendens, at de almene forældrearrangementer (forældremøder, info-aftener, fællesspisning, grillfester, idrætsarrangementer, tema-aftener) betragtes af pædagogerne som velegnede sociale rammer for at få indblik i relationer og kommunikation mellem forældre og børn, ligesom der er rig lejlighed til uformelle og spontane samtaler. I nogle tilfælde fungerer det almene samarbejde som indgangen til mere individuelle samtaleforløb, hvor samarbejdet udvides med regelmæssige og mere målrettede samtaler. Det kan være et dilemma at vælge rette tid og sted for individuelle samtaler i et offentligt rum, hvor mere private forhold inddrages.

Ifølge pædagogerne er det almene forældresamarbejde en forudsætning for alle andre samarbejdsformer, fordi forældres generelle deltagelse og involvering i fritidsinstitutionens sociale liv er med til at opbygge et fundament af gensidig tillid mellem pædagoger og forældre. De fælles arrangementer giver desuden pædagogerne mulighed for at få indblik i forældre-børn-relationer, som bliver synlige for pædagogernes vurderende blikke. Det er en faglig sidegevinst ved fællesarrangementerne, at pædagogerne - som de selv formulerer det - "kan mærke, hvis der er noget utryghed", hvilket pædagogerne så får lejlighed til at handle på.

Der er også eksempler på, at det individuelle samarbejde udvikler sig i retning af et intensivt og langvarigt forløb, hvor pædagoger og ledere i perioder er i daglig kontakt med forældrene. Her nærmer det udvidede forældresamarbejde sig et familiearbejde, der hører hjemme i socialforvaltningen, men i det konkrete tilfælde er det fritidsinstitutionen, der har oparbejdet en faglig status, som fx er bredt anerkendt i skolen og blandt lærerne. I dette tilfælde har pædagogerne vundet en faglig autoritet, der understøttes af et systematisk kompetenceudviklingsprogram (systemisk teori).

Når det udvidede samarbejde ofte tager sin begyndelse i mere uformelle rammer, sker det ifølge pædagogernes egne udsagn, fordi de betragter det som en *selvfølgelig pædagogisk opgave*. Her handler pædagogerne ud fra en moralsk intuition, hvilket er med til at give samarbejdet en upågtet status i omverdenen og hos pædagogerne selv. Her kan der peges på et uudnyttet potentiale, hvis pædagogiske faglighed kan bringes mere målrettet i spil på skole- og socialområdet. Det kræver imidlertid, at der *udvikles et fælles fagsprog* om forældresamarbejdets pædagogik, hvor samarbejdet tilrettelægges på



baggrund af fælles forståelser af, hvad der gør forældresamarbejdet til en pædagogisk opgave. Ligeledes kan der peges på, at forældresamarbejdet kan forstås og give mening med nogle grundlæggende faglige begreber som tillid, dømmekraft, dilemmaer, læring, trivsel, opdragelse og dannelse.

#### 4.7. Nye pædagogiske veje og organiseringsformer

Forældresamarbejdet udvikler sig over tid som en lokal specifik praksis, hvor en række historiske omstændigheder og lokalpolitiske interesser er medvirkende til, hvordan opgaver og indsatser organiseres i den enkelte institution. I undersøgelsen har vi set organiseringsformer, som udspringer af det generelle pædagogiske arbejde i fritidsinstitutionerne:

- En kommune har udvidet samarbejdet og opgaveporteføljen med den lokale klub ganske betragteligt og køber ekstra ydelser af institutionen. Klubben, der har eksisteret i mange år, er i sin grundform oprettet i henhold til Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Kommunens udvidede samarbejde med klubben består bl.a. i, at de anvender den særlige ekspertise som pædagogerne har oparbejdet om børn og unges liv og opvækstvilkår. Nogle af de opgaver kommunen har udvidet samarbejdet med pædagogerne om, kan ses i forhold til de forpligtelser som kommunen har i forhold til forebyggelse, støtte og anden hjælp til børn, unge og familier i henhold til § 11 i Bekendtgørelse af lov om social service (jf. kap 2 i denne rapport). Dette udvidede samarbejde, har medført at klubben har valgt at organisere sig med en særlig afdeling, der har til formål at støtte børn, unge og forældre også uden for det traditionelle klubregi. Det gælder fx i familien, skolen og andre arenaer, hvor de unge færdes, men på en sådan måde, at man stadig sikrer en stærk tilknytning til klubbens øvrige aktiviteter i samarbejde med de ansatte pædagoger. Det kan være relevant her at nævne, at 20 af de 23 ansatte i denne klub har en pædagogisk uddannelse.

En anden type af samarbejde er organiseret som et forældreinitiativ:

- I en klub er der indrettet et knallertværksted med tilhørende crossbane som et af flere eftertragede aktivitetstilbud. Her er oprettet en støtteforening af forældre med selvstændig bestyrelse. Der er et tæt samarbejde mellem foreningen og klubbens medarbejdere, hvilket ses som en nødvendighed af begge parter, fordi aktiviteten omkring cross er tiltaget i et omfang, der kræver mange ressourcer. Den store forældreinteresse kan også ses i sammenhæng med forældrenes fortællinger om, at skolen i nogle tilfælde ikke kan rumme deres børn, hvilket har ført til eksklusionsprocesser og flere personlige nederlag for børnene. I forbindelse med vores feltarbejde mødte vi forældre, der har fulgt barnet og den unges interesser for det, der foregår i klubben, og det vil de støtte op om for at skabe succesoplevelser. Noget indikerer, at netop denne cross-aktivitet samler børn og unge, som *kan* have vanskeligheder i skolen, men som får mulighed for i denne aktivitet at bruge deres kompetencer i et andet pædagogisk rum. Det er det forældre støtter op om, bl.a. ved dannelsen af en støtteforening.

En tredje type af samarbejde er organiseret med fritidstilbuddene som initiativtagere:

- I en SFO og et fritids- og klubtilbud har lederen sammen med pædagogerne etableret et fagligt miljø omkring det udvidede forældresamarbejde. I løbet af en årrække er der opnået stor faglig anerkendelse blandt skolens ledere og lærere. Det har fx medført, at der i dag er oprettet et center for koordinering og initiering af det udvidede forældresamarbejde med organisatoriske rammer, der understøtter nye samarbejdsformer mellem pædagoger og lærere. Det betyder ligeledes, at pædagogerne i de tilknyttede fritidsinstitutioner ofte er tovholdere i de svære forældresamtaler, når børnene ikke trives eller er i vanskeligheder i undervisningen. Pædagogerne deltager i systematisk faglig udvikling af metoder i forældresamarbejdet. I denne institution har 50 ud af 52 ansatte en pædagogisk uddannelse.

Ud fra disse tre eksempler - og andre eksempler i undersøgelsen - kan der antages at være nogle interessante sammenhænge:

- Der er en sammenhæng mellem de institutioner, der arbejder målrettet og bevidst med børn, unge og deres familier – og institutionens udvidede opgaveportefølje, der har opnået anerkendelse på kommunalt plan.
- Der er en sammenhæng mellem de fritids- og klubtilbud, der har udviklet særlige organiseringsformer - og et meget højt antal ansatte med pædagogisk uddannelse. I det konkrete eksempel har så godt som alle de ansatte en pædagogisk uddannelse, ligesom løbende efter- og videreuddannelse af personalet er systematiseret. Dette kan være medvirkende årsag til, at kommuner ser pædagogerne som kompetente samarbejdspartnere, der kan løse opgaver der ellers ikke vil blive varetaget.

Disse lokalt udviklede organiseringsformer indikerer tilstedeværelsen af et pædagogisk potentiale, som kan vise sig at være relevant, når det gælder nye pædagogiske indsatser, der er påkrævet i forbindelse med aktuelle lovgivningsinitiationer, fx Den sammenhængende kommunale ungeindsats (Undervisningsministeriet 2018).

#### **4.9. En øget professionalisering af forældresamarbejdet**

For at udvikle forældresamarbejdets pædagogiske potentialer til gavn for børn, unge og forældre kan der peges på et behov for *en øget professionalisering* af denne pædagogiske praksis. Det indebærer imidlertid at dets upåagtede og uformelle karakter synliggøres og således påkalder sig større opmærksomhed på fire niveauer:

1. *På det lovgivningsmæssige niveau* må opmærksomheden nødvendigvis rettes mod at forældresamarbejdet i dag ikke tillægges en særskilt betydning i de lovkomplekser, der regulerer fritids- og klubtilbudsområdet. Det vil kunne styrke forældresamarbejdet som en synlig og nødvendig pædagogisk opgave, hvis forældresamarbejdet i alle lovkomplekser blev præciseret som et betydningsfuldt *pædagogisk formål* for at fritids- og klubtilbud kan leve op til deres pædagogiske mål med børn og unge. Forældresamarbejdet er en allerede eksisterende pædagogisk praksis, der tager form efter skiftende lokale forhold og løser påtrængende pædagogiske opgaver sammen med forældrene, hvilket ikke i den nuværende lovgivning tillægges den betydning, som indsatser og resultater berettiger til. Et formelt formuleret pædagogisk formål vil kunne styrke pædagogernes faglige autoritet i forældresamarbejde, ligesom det ville kunne styrke pædagogernes generelle faglige anerkendelse i omverdenen.

2. *På det kommunale niveau* er der behov for en styrket opmærksomhed på, at pædagoger i fritids- og klubtilbud udfører et forældresamarbejde, der har væsentlig betydning for at realisere kommuners sammenhængende børnepolitik. Her varetager pædagogerne et forebyggende arbejde gennem rettidige indsatser og bidrager til at skabe meningsfulde sammenhænge i børn og unges hverdagsliv – især i forhold til børn, unge og forældre i udsatte positioner. Det er en praksis, der bygger på en *voksenpædagogisk tilgang*, hvor pædagogerne optræder i rollen som vejledere og rollemodeller for at styrke forældrene som myndige opdragere. En styrkelse af en voksenpædagogisk faglighed kan ske gennem praksisnære kompetenceudviklingsforløb for hele fritidsinstitutionens medarbejdergruppe.

3. *På ledelses-niveau* skal der være større opmærksomhed på at rammesætte forældresamarbejdet som en betydningsfuld praksis, der ikke kun finder sted i hverdagens spontane situationer og tidsrum. Især det udvidede forældresamarbejde kræver en mere fokuseret ledelses-tilgang, fordi det både er tidskrævende og fagligt krævende. Det skal rammesættes som en opgave med sit eget formål og med

metoder og faglige tilgange, der skal synliggøres med sine særlige rum for faglig udvikling. Udvikling af forældresamarbejdet skal med andre ord være et synligt og permanent perspektiv i den faglige ledelse.

4. På *pædagogernes niveau* skal der være mere opmærksomhed på forældresamarbejdet som en pædagogisk opgave med didaktiske overvejelser over forældres forudsætninger, pædagogernes forventninger og intentioner, ansvarsfordeling, barnet som fælles sag samt de metodiske tilgange. Her kan der peges på, at det vil styrke *pædagogernes faglige autoritet*, hvis forældresamarbejdet udvikles med et fælles fagsprog, der er forankret i fælles teoretiske forståelser og begreber. Det vil kunne styrke forældresamarbejdet som en pædagogisk begrundet praksis, der kan gøres til genstand for systematisk udvikling.

## 4.9. Fremadrettede perspektiver

I dette afsluttende afsnit skal der peges på, hvordan undersøgelsens resultater også tegner nogle fremadrettede perspektiver for fritidsinstitutionerne, idet undersøgelsen har synliggjort at:

- Forældresamarbejdet er en upågtet praksis med nogle *oversete faglige potentialer*, som pædagogerne har udviklet gennem en pædagogisk praksis i fritidsinstitutioner, der giver en bred indsigt i børn og unges sammensatte hverdagsliv i fritid, skole og familie.
- Med fritidsinstitutionen som lokal udkigspost har pædagogerne opbygget viden og erfaringer, der rækker ud over snævre institutionelle grænser ved at *skabe sammenhæng i børn og unges hverdagsliv* og således bidrager til at realisere kommunernes planer for en sammenhængende børne- og unge-politik.
- Pædagoger i fritidsinstitutioner bidrager endvidere med en række *forebyggende indsatser* – især i forhold til børn, unge og forældre i udsatte positioner. Inddragelsen af forældre i børn og unges hverdagsliv viser, at fritidsinstitutionerne i mange tilfælde yder en kvalificeret vejledning og rådgivning til familier i sociale og opdragelsesmæssige vanskeligheder. Pædagogerne udfører i nogle tilfælde opgaver, som svarer til Servicelovens ”forebyggelsesparagraf” (§ 11). Pædagogerne tillægger det udvidede og individuelle forældresamarbejde en stor forebyggende betydning og ser det som en langsigtet investering at støtte forældrene til at støtte deres børn.

### 4.9.1. Nye lovgivningsinitiativer

Når det gælder aktuelle lovgivningsinitiativer og deres konsekvenser for fritidsinstitutionerne, vil der imidlertid være behov for yderligere viden om, hvordan pædagogers viden og erfaringer kan bringes i spil i forhold til fx ’En sammenhængende kommunal ungeindsats’ (Undervisningsministeriet 2018 a) og politiske initiativer til en kvalificeret overgang mellem folkeskole og ungdomsuddannelserne (Undervisningsministeriet 2018 b).

Med vedtagelsen af ”Den forberedende Ungdomsuddannelse” (FGU) og ”Praksisfaglighed” som obligatorisk fag i udskolingen bringes nye pædagogiske tiltag i spil omkring unges overgang mellem folkeskole og ungdomsuddannelse. Disse politiske tiltag er især rettet mod den store gruppe af unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller opnår varig tilknytning til arbejdsmarkedet (VIVE 2016). Hvilken rolle fritidsinstitutionerne kommer til at spille, og hvordan pædagogers viden og erfaringer kan bringes i spil i forhold til unges uddannelsesvalg og erhvervskarrierer er et åbent spørgsmål. Undersøgelsen viser her et ressourcemæssigt potentiale blandt personalet i fritids- og klubtilbud.

## LITTERATUR-REFERENCER

- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d. – afhandling, Roskilde Universitet
- Ahrenkiel, A.; B. & C. Schmidt (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund
- Ankerstjerne, T. (2014). Forældresamarbejde i skolen i et tværprofessionelt perspektiv I: *Pædagog i skole og fritid*. T. Ritchie & D. Tofteng (red.) Værløse: Billesø & Baltzer
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog 2.udgave*. København: Hans Reitzels Forlag
- BUPL (2017). *Signalement af specialpædagogisk faglighed – om pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver på almen – og specialområderne*. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/05/filer-specialpaedagogisk-faglighed-bupl-rapport.pdf>
- Delanty, G. (2003). *Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship*. International Journal of Lifelong Education, 22 (6)
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Aarhus Universitet
- Danmarks Evaluerings institut (2011). *Analyse af indsatsen i Gildbro SFO, et projekt om negativ social arv*.  
[file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Analyse%20af%20indsatsen%20i%20Gildbro%20SFO%202011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Analyse%20af%20indsatsen%20i%20Gildbro%20SFO%202011%20(1).pdf)
- [Danmarks Evaluerings Institut \(2018\) Børns og unges brug af fritids - og klubtilbud](https://www.eva.dk/grundskole/boerns-unges-brug-fritids-klubtilbud)  
<https://www.eva.dk/grundskole/boerns-unges-brug-fritids-klubtilbud>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.udg.) Bergen: Fagbolaget.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog 2. udg*. København: Hans Reitzels Forlag
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse- en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K. (2008). *Læringsteorier*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag
- Jørgensen, B. B. (1994). *Når hver dag bliver hverdag*. København: Akademisk Forlag
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, Hanne (2015). *Bekymrings samtalen – da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, 2015

Komischke-Konnerup, L. (2018). *GENTAGELSENS PÆDAGOGIK. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.

Kommunernes Landsforening (2017). *Godt på vej – dagtilbuddets betydning*.  
[http://www.kl.dk/PageFiles/1354082/Endelig%20udgave%20Godt-paa-vej-i-samarbejde-med-foraeldrene%20\(004\).pdf](http://www.kl.dk/PageFiles/1354082/Endelig%20udgave%20Godt-paa-vej-i-samarbejde-med-foraeldrene%20(004).pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, J. E. (2009). *Forskellige forståelser af begrebet udsathed*. I: Rådet for socialt udsatte. Udsat for forståelse.

Larsen, M.R. (2014) (red.) M. Ø. Akselvoll; V. Jartoft; H. Knudsen; D. Kousholt & J. K. Raith. *Forældresamarbejde og inklusion – afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet

Larsen, V. (2017). Forældresamarbejde i et multikulturelt perspektiv I: *Pædagogik i skole og fritid*. D. T. Gravesen (red.) København: Hans Reitzels Forlag

Lau, D.; K, Ørskov, & E. R. Jensen (2018). Udvikling af Forældresamarbejde i et inkluderende perspektiv. Tidsskrift for socialpædagogik nr. 1, 2018

Luhmann, N. (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Madsen, B. (2002). Kommunikationstrekanten, indhold, forhold og kontekst I: O. Løw & E. Svejgaard (red.) *Psykologiske grundtemaer*. Aarhus: Kvan.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet*.  
<file:///C:/Users/Bruger/Downloads/160511-Samlet-afrapportering2.pdf>

Mogensen, O. H. & Dalsgård, A. L. (2018) At være tilstede: Deltagelse og observation I: *Antropologiske projekter – en grundbog*. H. Bundgaard; H. O. Mogensen & C. Rubow (red.) Frederiksberg C.: Samfundslitteratur

Nielsen, M. F. (2016) *Kommunikationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, C. (2017). *Om Dømmekraften*. København: Akademisk forlag.

Petersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag

Plough, N (2007). *Socialt udsatte børn, identifikation, viden og handlemuligheder i dagsinstitutioner*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Prange, K. (2013). *Pædagogikkens etik – normative aspekter af den opdragende handlen*. Aarhus: Klim.

Rådet for børns læring (2014). *Inkluderende fællesskaber for alle børn*. København: Rådet for børns læring.

Stanek, A.; C. Højholt, & D. Kousholt (2014) Forældresamarbejde og forældreperspektiver på fritidspædagogikken I: *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*. Fredericia: Dafolo

Underbjerg, Anne Marie (2016). *Danske unge uden ungdomsuddannelse slår nordisk rekord*:  
<https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/artikler/danske-unge-uden-ungdomsuddannelse-slaar-nordisk-rekord/>

Undervisningsministeriet (2018). *En sammenhængende kommunal ungeindsats*.  
<file:///C:/Users/Bruger/Downloads/171115-FGU-Aftaletekst.pdf>

Undervisningsministeriet (2018). *Praksisfaglighed bliver en obligatorisk del af udkolingen*:  
<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180612-praksisfaglighed-bliver-en-obligatorisk-del-af-udskolingen>

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. Indføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek

Warming, H. & Christensen M. (2016). *Tillid i socialt arbejde med børn og unge*. København: Akademisk Forlag

## **Bekendtgørelser af love og vejledninger**

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>

Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler

<https://www.retsinformation.dk/FORMS/r0710.aspx?id=162472#Kap1>

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174291>

Bekendtgørelse af lov om social service

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202239>

Vejledning nr. 9109 af 27/02/2015 - Vejledningen er udarbejdet på baggrund af lovteksten (lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)

<https://www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574>