

Udsat i børnehaven

En kvalitativ analyse af det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i en daginstitution i et udsat boligområde



Sofie Bonde Albrechtsen

Studienummer: 20131130

Kandidat i Socialt Arbejde

Aalborg Universitet, København

Vejleder: Inger Glavind Bo

Antal typeenheder: 233.785

Speciale

Maj 2016

Hermed rettes en stor tak til daginstitutionen, der lod mig skrive speciale med udgangspunkt deres institution. Jeg blev fra starten mødt med venlighed, åbenhed og interesse fra både børn og voksnes side. Tak for at jeg måtte få lov at få indsigt i det store arbejdet der udføres i denne institution.

Derudover skal der lyde en stor tak til min vejleder, Inger Glavind Bo, for god vejledning og konstruktiv kritik.

Abstract

This master's thesis seeks to investigate the pedagogical work with vulnerable children in common day care institutions.

It will be investigated in the specific context of an institution with many vulnerable children. The analysis is undertaken with a qualitative methodology. It is a case study, which means that it is a study of one particular institution. My empirics are created by conducting interviews and making observations. I have made my observations in every day life situations in the institution and at a monthly staff meeting. I have made interviews with the manager of the day care institution, the social educators and the family-oriented social educators.

The master's thesis touch upon five subjects: Firstly, it is investigated what perspective the social educators have on children in the day care institution. Secondly, I try to find out how the relationship is between the social educators and the parents, and how trust is build between the two. Thirdly, I seek to understand how the social educators frame the children, and how that affects the children. Fourthly, the culture of the day care institution and the relationship between the social educators is investigated. Lastly, I analyse how the work with the children is affected by a holistic approach.

The analysis shows that the social educators work with an approach where they treat each child as being competent. In the day care institution they are aware that even though the children are competent and should be involved in the solution of their challenges, they are still children and therefore needs protection.

The investigation shows that trust is fundamental for the social educators in the relationship with the parents. Trust is understood in the context of Thomas Scheff's term of a secure social tie. There is a need for this secure social tie, because there is an inherent fear of *the system* among the parents according to the social educators. The social educators work to establish this secure social tie by meeting the parents with respect and acknowledgement. Herein there is also seen an understanding of the parents as being competent, and hence there also demands to the parents, to insure the wellbeing of their children. The social educators help vulnerable parents with tasks that are outside the normal scope of pedagogical work, which also contributes to building trust between the parents and the social educators. The social educators speak of situations where these tasks outside the normal scope have made it possible to extent help for the children as well.

The analysis shows that the social educators work with the narrative around the child, because this has effects on the children's identity conclusions. In this part of the analysis my starting point is Michael White's theories about narrative practice. The social educators try to create alternative narratives for the children who have a hard time, in order to create positive narratives of these children. Apart from working the individual child, the social educators also work with the other children in the day care institution and the parents, in order to change their narrative of the child. The social educators work to externalize the challenges from the child, and in this way help the child to handle the challenges. Through externalizing conversations the social educators seek to help the parents see other aspects of their children, apart from the challenges. All this helps the children to make positive identity conclusions about themselves. This might also help the parents to get a new view of their role as parents.

The analysis indicates that there is a dominating culture that forms the foundation for the social educators' understanding of the children. This understanding facilitates that there is focus on what the child is able to do, instead of what it is not able to do. Furthermore, the culture also facilitates an understanding that the challenges are not something inherent in the child, but that the child is in a challenging position. There is a safe environment in the institution, which means that the social educators feel confident to ask each other questions when they feel in doubt. As mentioned earlier the social educators have tasks outside the normal scope of the pedagogical work. These tasks are prioritized by the management and are seen as a vital part of their work, by both the management and the social educators. Despite this, the social educators can feel pressured if they do not have the sufficient time for the tasks within the normal pedagogical scope.

The analysis indicates that the day care institution work with a holistic perspective, since they work with both children and parents. The core of the holistic approach from the day care institution is that they have both family-oriented social educators and normal social educators. The family-oriented social educators have, perhaps not surprising, a focus on the parents, whilst the social educators primarily focus on the children. Hereby they are able to address different kinds of problems and approach challenges differently.

Thus, the day care institution has the opportunity to work with many different aspects of the vulnerable children's challenges.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
1.1. Præsentation af problemformulering.....	8
1.2. Forskningsgennemgang	8
1.3. Mit kendskab til feltet	14
1.4. Begrebet "udsatte børn"	15
1.5. Præsentation af specialets opbygning	19
2. Metode	21
2.2. Metodisk fremgangsmåde og metodiske overvejelser	21
2.2.1. Kort præsentation af min fremgangsmåde.....	22
2.2.2. Casestudiet.....	23
2.2.3. Valg af case.....	25
2.3. Indsamling af empiri	28
2.3.1. Eksisterende empiri.....	28
2.3.2. Observation	29
2.3.3. Kvalitative interviews	35
2.3.4. Bearbejdning af empiri	39
3. Præsentation af caseinstitutionen	41
4. Analyse	47
4.1. Analysedel 1: Børnesynet i daginstitutionen	47
4.1.1. Det kompetente barn.....	49
4.1.2. Forståelsen af børn som kompetente i daginstitutionen.....	50
4.1.3. Kompetent, men behov for beskyttelse.....	52
4.2. Analysedel 2: Det sociale bånd, tillid og skam	53
4.2.1. Vigtigheden af tillidsfulde relationer.....	53
4.2.2. "Frygten for systemet"	55
4.2.3. Hvordan pædagoger og familiepædagoger skaber et sikkert socialt bånd til forældrene.....	56
4.2.4. Opgaver ud over det "sædvanlige"	57
4.2.5. Forældre Kaffe	59
4.2.6. Forældrene som kompetente.....	60
4.2.7. Ledelsens rolle.....	61
4.2.8. Tillidsbrud.....	62
4.2.9. Opsamling.....	63
4.3. Analysedel 3: Pædagogernes arbejde med narrativer	64

4.3.1. Narrativer	64
4.3.2. Ændring af fortællingen om barnet	64
4.3.3. At få forældre til at se barnet – ikke problemet.....	68
4.3.4. Forældrenes forståelse af dem selv	70
4.3.5. Opsamling.....	72
4.4 Analysedel 4: Organisationskulturen og ledelsens betydning	73
4.4.1. Organisationsværdiernes afspejling i pædagogernes arbejde	73
4.4.2. Ledelsens rolle.....	75
4.4.3. Særlige opgaver	76
4.4.4. Pædagogernes interne forhold.....	78
4.4.5. Familiepædagogernes betydning.....	79
4.4.6. Kulturens betydning for det pædagogisk arbejde	80
4.5. Analysedel 5: Helhedssynets forskellige perspektiver	82
4.5.1. Helhedsperspektivet i daginstitutionen.....	83
4.5.2. Familiepædagogerne: Stort fokus på at arbejde med forældrene i familieprojektet	84
4.5.3. Almenpædagogerne: Fokus på børnene	85
4.5.4. Forskellige perspektiver i helhedsperspektiver.....	86
4.5.6. Opsamling.....	92
5. Metodekritik og kvalitetsvurdering	93
6. Konklusion	95
7. Perspektiverende betragtninger – det man også kunne have undersøgt.....	98
8. Referencer	100
9. Bilagsoversigt.....	105

1. Indledning

”Forebyggelse og tidlig indsats er centrale fokuspunkter i arbejdet med udsatte børn, da en tidlig indsats har stor betydning for barnets fremadrettede udviklingsbetingelser, for barnets familie og for samfundet som helhed, da tidlige indsatser kan bidrage til at bryde negativ social arv.” (socialstyrelsen.dk 1).

Sådan skriver Socialstyrelsen på deres hjemmeside, under temaet forebyggelse og tidlig indsats. Området tidlig indsats og forebyggelse på børne- og ungeområdet har stor politisk bevågenhed de seneste år. Ifølge Socialstyrelsen kan det have stor betydning, og stor effekt at sætte tidligt ind når det gælder udsatte børn. Både tidligt i deres liv og tidligt i problemudviklingen. Ved at gribe ind og afhjælpe og støtte barnet i problematikken kan man enten afhjælpe udfordringerne eller forebygge at problemet udvikler sig yderligere og derved begrænser skadevirkningerne.

Tidlig indsats og mulighederne i dagtilbud fylder meget i den faglige debat på socialområdet. I marts 2015 kom KL med et udspil om udsatte børn og unge, som en forlængelse af KL's Børne & Unge Topmøde i januar 2015. Et af de fire hovedpointer i udspillet fra KL "De udsatte børn – Fremtiden er deres" er *"Tilfør kompetencer tidligt i livet"* (KL 2015:6) hvor der herefter uddybes med *"Jo tidligere vi griber ind, desto mere effektive er vi i forhold til at sikre en positiv livsbane for udsatte børn og unge"* (KL 2015:6). KL kommer i udspillet med en lang række anbefalinger, hvor der blandt andet foreslås at man arbejder med et tættere samarbejde mellem socialrådgivere og daginstitutioner, eksempelvis ved en fremskudt indsats med socialrådgivere tilknyttet daginstitutionen (KL 2015:33). Et andet, vigtigt, forslag er at kommunerne sikrer daginstitutioner med pædagogisk kvalitet, der er i stand til at stimulere udsatte børn (KL 2015:65).

Den amerikanske professor i økonomi og nobelprismodtager James J. Heckman betragter førskolealderen som et *Window of opportunity* for at sætte ind over for børn med udfordringer og tilbyde ekstra læring. De sociale færdigheder, som har afgørende betydning for barnets muligheder som voksen, grundlægges nemlig allerede i 3-4-årsalderen. Ifølge ham er der derfor langt større effekt ved at sætte ind inden børnenes skolestart, end længere oppe i skolesystemet. Når først børnene er startet i skole er det, ifølge Heckman, nærmest umuligt at ændre en social skæv livsbane (MandagMorgen.dk). På den måde er det også en langt bedre forretning at bruge pengene tidligt i barnets liv, hvor de vil have større effekt, end først at bruge pengene senere, når barnet er vokset op, og problemerne vil være vokset med. I stedet for at omfordele eller "re-distribuerer" de økonomiske

ressourcer på området for udsatte voksne, mener Heckman at man bør ”præ-distribuerer” ressourcerne til at øge de små børns udvikling (MandagMorgen.dk).

I Danmark går næsten alle børn i daginstitution. Ifølge Danmarks statistik blev 97 pct. af de 3-5 årige og 66,2 pct. af de 0-2 årige passet uden for hjemmet i år 2014 (Agerskov, Bisgaard & Poulin 2015:69). Det betyder at langt de fleste børn møder en samfundsinstitution meget tidligt i livet, hvilket giver en unik mulighed for at opspore børn, der har brug for en ekstra indsats og støtte, og sætte ind med en indsats, både tidligt i problemforløbet og tidligt i barnets liv. På den måde ligger der et stort potentiale i de danske daginstitutioner, i forhold til at sætte ind mod social ulighed og social udsathed (Jespersen 2006:13).

International forskning viser at indsatser i daginstitutionerne målrettet børn i de tidlige aldersgrupper kan have effekt på udsatte børn, gennem udvikling af livschancer og kompetencer (Jensen 2005:22). Men der mangler stadig forskning på området, blandt andet om processer og mekanismer i daginstitutionerne og hvordan disse påvirker udsatte børns livschancer (Jensen 2005:22). Igen fremhæves det dog også af Cathrine Jespersen 2006, at der er stort potentiale for de udsatte børn i det danske universalpasningssystem (Jespersen 2006:25).

Ifølge Socialstyrelsens Vidensportal vil der, ud over den store menneskelige gevinst, være en samfundsøkonomisk gevinst ved den tidlige indsats, hvis blot et ud af fem udsatte børn støttes til at vokse op til at være selvforsørgende som voksen (vidensportal.dk 1). Det ser derfor ud til at det burde kunne betale sig samfundsøkonomisk at sætte tidligt ind over for børn i en udsat position. Området for udsatte børn og unge er en betydelige udgifter for kommunerne og derfor vil en tidlig social indsats ikke kun være vigtig i forhold til børn og unges trivsel. En tidlig indsats overfor udsatte børn, kunne man forestille sig, også kunne have gevinster økonomisk set, idet en opvækst med dårlig trivsel påvirker voksenlivet negativt og kan skabe økonomiske udgifter fra kommunalt regi.

Men hvor stor er gruppen af udsatte børn, hvor mange drejer det sig om som kan man spørge. Det er faktisk ret svært at svare på. Man har tal på hvor mange børn, der har en foranstaltning, hvor mange børn, der er anbragt og hvor mange penge kommunerne bruger på indsatser overfor børn og unge. Men det er straks svære når det gælder børn, der ikke er ”inde i systemet” og har en foranstaltning, men stadig er udsatte og har behov for en indsats og noget ekstra støtte. På Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL)’s hjemmeside fremgår det at ”cirka 10 procent af

en børneårgang kan karakteriseres som børn med særlige behov” (BUPL 1). Det er altså ifølge BUPL en forholdsvis stor gruppe børn det drejer sig om. Og der er derved endnu større grund til at sætte ind allerede i dagsinstitutionsalderen.

Ifølge BUPL er de fleste pædagoger opmærksomme på tegn på mistrivsel blandt børnene i deres dagligdag. Men mange er usikre på hvordan de skal reagere på de tegn de oplever. BUPL angiver at over 90 procent af pædagogerne i deres hverdag oplever nødråb fra socialt udsatte børn. Men kun 15 procent af pædagogerne reagere på nødråbene ud fra veldefinerede strategier. Pædagogerne er hurtige til at handle hvis det er et barn med tydelige tegn på misrøgt eller vold, som eksempelvis blå mærker, men ofte er tegnene mere utydelige eller uklare (BUPL.dk 2). På baggrund af disse tal tyder det på at der er et stort behov for, at øge viden og handlemuligheder blandt pædagogerne. Det er et interessant aspekt at have med i en undersøgelse, om hvad der har betydning for om pædagogerne er i stand til at handle eller ej.

Flere danske undersøgelser viser at socialt udsatte børn er skævt fordelt i de danske daginstitutioner. Nogle daginstitutioner har overvægt af socialt udsatte børn, mens andre stort set ingen har. Halvdelen af børnene, der kommer fra et hjem med sociale udfordringer, er koncentreret i 20 procent af institutionerne (Jespersen 2006:16). Dette er foruroligende da anden forskning peger på at hjælp og støtte til de udsatte børn er bedst, når der ikke er mere end 10 procent udsatte børn i en institution (Jespersen 2006:16). Det ville i denne sammenhæng være interessant at undersøge hvordan det påvirker pædagogernes praksis og institutionen som helhed, når der er en overvægt af socialt udsatte børn, hvad pædagogerne gør i sådanne situationer og hvordan ledelsen forholder sig. Og om pædagogerne, eller institutionen som helhed, gør noget særligt når der er særligt mange udsatte børn. Derudover hvordan det pædagogiske personale selv mener det påvirker deres arbejde.

Forholdende omkring den skæve fordeling af udsatte børn i daginstitutioner er interessant at sammenholde med det faktum at der blandt de danske forskningsundersøgelser på området er bred enighed om at kvaliteten af den enkelte daginstitution, har betydning for effekten af institutionen på det enkelte udsatte barn (Jespersen 2006:18). Kvaliteten er i denne sammenhæng hovedsageligt pædagogernes kompetencer og den pædagogiske praksis, men også rammebetingelser som normering og tid har en afgørende rolle (Jespersen 2006:18). På baggrund af dette er det interessant hvordan den skæve fordeling og kvaliteten af en daginstitution hænger sammen, og hvordan kvaliteten påvirker de mange udsatte børn der er samlet i få institutioner.

1.1. Præsentation af problemformulering

Da det af ovenstående ses, at det er relevant at sætte tidligt ind overfor børn i udsatte positioner, finder jeg det derfor relevant og interessant at undersøge hvordan pædagogerne griber arbejdet med socialt udsatte børn i en almen daginstitution an. Som det fremgår af sidste afsnit i ovenstående er der en skæv fordeling af udsatte børn i de danske daginstitutioner. Jeg har i den forbindelse en forventning om at pædagogernes, og daginstitutionens, tilgang til børnene vil være påvirket af hvor mange udsatte børn, der er i institutionen. I dette speciale vil jeg derfor undersøge hvordan pædagoger arbejder med udsatte børn i en almen daginstitution med mange udsatte børn. Min problemformulering er derfor som følger:

Hvordan arbejder pædagoger og familiepædagoger med socialt udsatte børn i en daginstitution med mange udsatte børn? Herunder hvilke børnesyn kommer til udtryk i daginstitutionen og hvilke forhold påvirker pædagogernes arbejde?

I det følgende vil jeg præsentere en forskningsgennemgang af forskningen på området, og derefter præsentere mit eget kendskab til feltet samt mine fordomme og forventninger til det jeg vil møde i feltet. Mit eget kendskab ligger også til grund for min interesse for at undersøge dette felt nærmere.

1.2. Forskningsgennemgang

Formålet med dette kapitel er at give indblik i den eksisterende forskning på området udsatte børn i daginstitutioner. Der findes en del forskning om socialt udsatte børn. Der findes ligeledes en del forskning, specielt gennem de sidste år, om daginstitutioner og pædagogisk arbejde. Socialt udsatte børn nævnes i nogle disse undersøgelser, men de er ikke et fokuspunkt i undersøgelserne. Der findes dog kun i mindre grad forskning om daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn og deres forhold og oplevelser af daginstitutionslivet.

Internationale studier

Jeg vil ikke beskæftige mig yderligere med den internationale forskning, men blot opridsse, at i den internationale forskning er det ikke nytænkende, at bruge daginstitutionerne som udgangspunkt for

en særlig pædagogisk indsats overfor socialt udsatte børn. I den internationale forskning er der allerede gennem årtier blevet forsket og publiceret undersøgelser, der med forskellige metoder har undersøgt betydningen af daginstitutioner for socialt udsatte børn (Petersen 2011:33). Internationale undersøgelser peger på at daginstitutioner kan medvirke til at støtte socialt udsatte børns udviklingsmuligheder, særligt i forhold til den kognitive udvikling (Petersen 2011:40). Ifølge forskningsgennemgangen af Larsen et al. fra 2011 viser nordamerikanske studier at dagtilbud kan have en positiv effekt på udsatte børns livschancer på længere sigt, specielt hvis indsatsen i dagtilbuddet kombineres med en indsats overfor forældrene (Larsen et al. 2011). De internationale undersøgelser har dog en begrænsning i det, at man ikke får indsigt i hvad der rent faktisk foregår i institutionen, og i den pædagogiske praksis mellem børnene og pædagogerne (Petersen 2011:41).

Stigning i den danske forskning på området

I Danmark har der været begrænset forskning på området udsatte børn og daginstitutioner, frem til 1990'erne. Derefter er der kommet større forskningsmæssig interesse for forholdene for socialt udsatte børn og unge (Bryderup 2008:20). Forskningen på dette område, daginstitutionernes arbejde rettet mod udsatte børn, er de sidste par år vokset betragteligt, parallelt med det øgede politiske fokus (Jensen, Petersen & Wind 2015:6,34). I Danmark er det derfor relativt nyt, at der forskningsmæssigt sættes fokus på socialt udsatte børn i daginstitutioner, og hvad daginstitutionen har af betydning for denne gruppe børn. Selvom der i de danske daginstitutioner er blevet arbejdet med denne gruppe børn i meget længere tid, er den forskningsmæssige viden begrænset. Eksempelvis er der ikke i dansk sammenhæng blevet lavet studier med longitudinelt forskningsdesign, hvilket betyder at man ikke har viden om langtidseffekterne af daginstitutionens betydning for udsatte børn (Petersen 2006; Larsen et al. 2011; Petersen 2011:33). Det er derfor svært at sige noget om hvilken betydning daginstitutionen har for udsatte børn og deres familier på langt sigt. Der er i dansk forskning i højere grad tradition for at undersøge udsathed i daginstitutioner ud fra et kvalitativt forskningsdesign og ud fra et samfundsperspektiv og et individorienteret og psykologisk perspektiv (Jensen, Petersen & Wind 2015:36).

Betydning af daginstitutionens kvalitet

Forskningen viser, at selvom stort set alle børn i dagens Danmark går i daginstitution, er der stor forskel på kvaliteten af de forskellige daginstitutioner. Dermed er der forskel på børns oplevelser, erfaringer, muligheder og handlinger knyttet til daginstitutionens pædagogiske praksis (Petersen, 2009, 2011; Jensen, Petersen & Wind 2012). Ifølge Jensen, Petersen og Wind i en ny rapport fra 2015 er der store forskelle i både struktur og indhold i det pædagogiske arbejde i forskellige daginstitutioner, og derudover er der store forskelle i personaleresourcer og det pædagogiske fokus (Jensen, Petersen & Wind 2015:7).

Både internationale og danske studier tyder på, at der er en sammenhæng mellem kvaliteten af daginstitutionen og betydningen af daginstitutionen for socialt udsatte børn (Hestbæk & Christoffersen 2002:33). Daginstitutioner af god kvalitet kan derfor have positiv betydning for børn med ressourcetsvage baggrunde (Hestbæk & Christoffersen 2002:33). Dette ses også i Jensen 2003, hvor det også fremgår at dagpasning af høj kvalitet støtter det udsatte barns tilknytning til forældrene (Jensen 2003:43). Og på samme måde at daginstitutioner med dårlig kvalitet har negativt effekt på socialt udsatte børn. Lav kvalitet i form af dårlige normeringer, store børnegrupper og for lidt plads spiller tilsammen negativt ind på børnenes udviklingsmuligheder, herunder blandt andet deres legekultur. Lav kvalitet af dagpasningen kan dermed influere negativt på barnets udvikling (Jensen 2003:43).

Social segregering og en "dobbelt udsat" position

Christensen undersøgelse fra 1996 er den første undersøgelse i Danmark, der belyser den store forskel på daginstitutioner rundt om i landet, i forhold til antallet af udsatte børn i daginstitutionen. Undersøgelsen viser, at der er stor forskel på hvor mange udsatte børn der er i forskellige daginstitutioner. Denne skæve fordeling af udsatte børn kaldes social segregering. Samme undersøgelse viser også, at der ikke er sammenhæng mellem antallet af udsatte børn og normeringen i daginstitutionen. Der er altså det samme antal personale selvom personalet står overfor en større opgave (Christensen 1996). Dette er dog ikke tilfældet i den undersøgte institution i dette speciale. I den kommune specialets caseinstitution ligger i, arbejder man efter en model, der fordeler ressourcerne internt i kommunen, efter hvor mange udsatte børn der er i daginstitutionerne, så der kommer flere ressourcer der hvor der er størst behov. Derfor er der i den undersøgte daginstitution en højere normering, end der er i andre daginstitutioner i samme kommune.

I forlængelse af den skæve fordeling af udsatte børn i daginstitutioner er det relevant at se på Kirsten Elisa Petersens identifikation af tre typer institutioner. Petersen præsenterer i sin Ph.d.-afhandling (2009) en typeinddeling mellem tre typer daginstitutioner, som bruges igen i hendes bog og i andre undersøgelser (Petersen 2009; Petersen 2011; Jensen, Petersen & Wind. 2012).

De tre typer daginstitutioner:

Type A er daginstitutioner, hvor de professionelle vurderer, at det ikke har nogen socialt udsatte børn.

Type B er daginstitutioner, hvor de professionelle vurderer, at de har en stor gruppe socialt udsatte børn, men samtidig også har en stor gruppe ”velfungerende børn”. I en sådan institution er der også en stor gruppe af såkaldte ”gråzone” børn, som omfatter børn, som de professionelle er bekymret for i kortere eller længere perioder.

Type C er en daginstitution, hvor de professionelle vurderer, at størstedelen af børnene i institutionen kan karakteriseres som socialt udsatte børn, og hvor gruppen af ”velfungerende børn” er meget lille.

(Petersen 2009:136; Petersen 2011:117)

I en nyere undersøgelse af Jensen, Petersen og Wind (2012), der undersøger daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i udsatte boligområder, uddybes type C institutionen med følgende: *”Der er meget, der tyder på, at det pædagogiske personale i type C daginstitutioner har særlige kompetencer og udfører en lang række ekstraordinære og meget specifikke arbejdsopgaver, som ligger væsentligt uden for de traditionelle almenpædagogiske opgaver”* (Jensen, Petersen & Wind 2012:7).

Niels Ploug beskriver, i sin undersøgelsen fra 2007, en lignende tredeling. I denne undersøgelse kaldes det belastningsgrad og der skelnes mellem mildt belastede, mellembelastede og svært belastede institutioner. Men fundene er de samme, der er en social segregering i fordelingen af socialt udsatte børn mellem daginstitutionerne, så der er nogle daginstitutioner der er væsentligt mere belastet end andre. Og ydermere er problemerne i de svært belastede daginstitutioner oftest komplekse, og er i høj grad knyttet til forældrenes sociale problemer (Ploug 2007:23).

I en vidensopsamling af Jensen et al. fra 2003 beskrives det hvordan udsatte børn befinder sig en ”dobbelt udsat” risikoposition. Daginstitutioner i dansk sammenhæng er bygget op omkring det enkelte barns udvikling, og betydningen af at være en del af et fællesskab. Disse to fokuspunkter kan i sig selv være svære for et udsat barn at håndtere, hvilket kan medvirke til at pædagogerne, uden at være bevidste om det, i stedet for at støtte barnet, kommer til at skabe eksklusionsmekanismer, i det at de udsatte børn ikke kan leve op til almenpædagogiske krav. Derved kommer institutionen til at gendanne de marginaliseringsprocesser der findes på samfundsniveau i daginstitutionen (Jensen et al. 2003).

Danske interventionsstudier

Det har indtil for få år siden ikke været almindeligt, at arbejde med interventionsprojekter i Danmark, men projekterne HPA og VIDA er undtagelser. HPA står for ’Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt’. Projektets formål var at undersøge, om målrettet og systematisk arbejde med pædagogiske forandringer i daginstitutioner og døgninstitutioner kunne bidrage til at modarbejde konsekvenser af negativ social arv. Projektet peger på, at stort set alle de inddragede institutioner vurderer, at strategierne for arbejdet med udsatte børn har effekt, i hvert fald på kort sigt. Projektet konkluderer, at effekten af interventionen i projektet generelt peger mod øgede livschancer. Men projektet konkludere også, at projektet primært, særligt på det socioemotionelle område, er til gavn for midtergruppen af børn og ikke, som det var formålet, de mest udsatte børn (Jensen et al. 2009).

Det andet projektet, VIDA – ’Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram’, bygger videre på resultaterne fra HPA-projektet. VIDA projektet forsøger at afdække hvilke pædagogiske indsatser, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse (DPU’s hjemmeside). Konklusionen fra dette projektet er blandt andet at VIDA har en positiv effekt på alle børn i projektet, i forhold til trivsel og socioemotional udvikling, men at programmet ikke i særlig grad løfter de udsatte børn. Resultaterne fra VIDA viser også, at det har betydning at involvere forældrene i arbejdet med at reducere adfærdsproblemer hos de involverede børn (Jensen 2013).

Disse interventionsstudier har altså haft positive resultater for trivsel og sociomotional udvikling blandt børnene generelt, men de har ikke formået at løfte de socialt udsatte børn, som det ellers var tiltænkt.

Pædagogers viden, kompetencer og uddannelse

Flere undersøgelser og forskningsoversigter peger på, at den viden om socialt udsatte børn pædagoger har fra deres grunduddannelse er mangelfuld, og at der er behov for mere efteruddannelse, for at pædagogerne er i stand til at løfte opgaven med socialt udsatte børn i daginstitutionerne.

Jensen (2005) konkluderer, at der er behov for mere efteruddannelse af det pædagogiske personale, for at de fagligt kan løfte opgaven med at støtte socialt udsatte børn i daginstitutionerne (Jensen 2005). Ploug (2007) undersøgte daginstitutioners mulighed for at identificere socialt udsatte børn. Undersøgelsen viste at pædagogernes viden om udsatte børn fra deres uddannelse er mangelfuld. Derudover fandt han, at det var vanskeligt at komme frem til en entydig beskrivelse af begrebet socialt udsatte børn (Ploug 2007). Hvilket kan tænkes at grunde i den mangelfulde viden og italesættelse fra pædagoguddannelserne.

Også Kofod & Petersen (2011) finder i deres undersøgelse, at de pædagogstuderende i begrænset omfang gennem deres uddannelse, får viden om socialt udsatte børn. Ifølge undersøgelsen oplyser de pædagogstuderende, at de slet ikke oplever at forbinde udsatte børn med daginstitutionens pædagogiske arbejde gennem deres uddannelse. Resultaterne fra forskningsundersøgelsen peger sammenfattende på en række udfordringer og dilemmaer i forhold til pædagogers fremafrettede arbejde i daginstitutioner med udsatte børn (Kofod & Petersen 2011).

Opsamling

I Jensen, Petersen og Winds nyeste forskningsprojekt fra 2015 fremgår det at *"Forskningen viser, at hvis der skal ændres ved problematikker omkring udsatte børn og deres familier, kan det med fordel ske gennem en tidlig indsats i dagtilbud"* (Jensen, Petersen & Wind 2015:34). Den danske forskning gennem de sidste cirka 20 år viser at de danske daginstitutioner rummer muligheder for at forbedre socialt udsatte børns udviklings muligheder, men at der også er plads til at udvikle den pædagogiske praksis i de almene daginstitutioner direkte mod denne gruppe børn. Der er grund til at forsætte forskningen inden for området socialt udsatte børn i daginstitutioner, da flere undersøgelser peger på, at den almindelig institutionspædagogik ikke har den store effekt på børn med sociale og emotionelle problemer (Mehlbye 2009).

1.3. Mit kendskab til feltet

Min interesse for dette felt, arbejdet med udsatte børn i daginstitutioner, stammer dels fra undervisningen på min kandidatuddannelse, dels fra min praktik i Team Tidlig Indsats og Dagtilbud i Socialstyrelsen og dels, i høj grad, fra min erfaring med praksis som pædagogmedhjælper. Mit eksisterende kendskab og mine forforståelser vil jeg præsentere i det følgende, da det i tråd med både socialkonstruktivismen og hermeneutikken er vigtige at have for øje. Forforståelsen er også vigtigt i det interaktionistiske perspektiv, som jeg anvender i min interviewtilgang. Dette præsenteres uddybet senere i metodekapitlet. Ud fra det interaktionistiske perspektiv er jeg som forsker og interviewer medskaber af den empiri der indsamles i forskningsprocessen (Järvinen 2005:29). Derfor vil jeg her beskrive mit kendskab, mine forforståelser og bestemte antagelser samt forventninger til feltet. Mine egne forforståelser af feltet er relevante at være bevidst om, da de, mere eller mindre ubevidst, former det jeg bidrager med til forskningsprocessen (Järvinen 2005:15). Og hvis man ikke er bevidst om sine forforståelser og tror man kan møde feltet og ”leve sig ind i” de undersøgte perspektiver, uden selv at have et perspektiv på det undersøgte, risikerer man at forskningsresultaterne blot bliver en gentagelse af ens egne forforståelser (Järvinen 2005:13). Jeg er bevidst om, at jeg aldrig kan nå frem til alle mine fordomme og forforståelser, men jeg ønsker alligevel at være så eksplicit som muligt om disse.

Jeg har arbejdet som pædagogmedhjælper både fuldtid og som vikar løbende gennem de sidste syv år. Jeg har arbejdet i to forskellige daginstitutioner, den ene i et socioøkonomisk godt stillet område og den anden i et socioøkonomisk dårligt stillet område, begge inden for Storkøbenhavn. Jeg har gennem mit arbejde i disse institutioner opnået viden om, og erfaring med, den praktiske hverdag i en daginstitution med både vuggestue og børnehave, fået forståelse for den pædagogiske praksis og oplevet at arbejde med både velfungerende og udsatte børn. Jeg har oplevet de både praktiske og faglige udfordringer pædagoger står med i hverdagen. Jeg har som fuldtidsansat været helt tæt på den faglige personalegruppe og deltaget i både personalemøder, forældremøder og personaleudviklingsdage. Jeg har her deltaget i diskussioner om den pædagogiske praksis, nye tiltag og projekter, faglige snakke om specifikke børn og meget mere. Derudover, både i kraft af min interesse for feltet og gennem min praktik i Socialstyrelsen, har jeg også et kendskab til den styrende politiske dagsorden og diverse ændringer, besparelser og øget dokumentationskrav på det sociale og pædagogiske område. Min baggrund og arbejde med det praktisk og teoretisk felt, har

altså været med til at skabe min interesse for hvordan pædagoger i forskellige situationer oplever arbejdet med udsatte børn.

Jeg har med denne baggrund nogle fordomme og forforståelser omkring det pædagogiske arbejde inden for dette felt. Jeg vil her blot kort nævne nogle af dem. Jeg havde en forventning om at pædagogerne hovedsageligt ville arbejde med børnene. Denne forforståelse, eller fordom blev jeg dog først opmærksom på, da jeg fandt ud af i hvor høj grad der i den undersøgte daginstitution bliver arbejdet med forældrene. Derudover havde jeg en forforståelse af, at de udfordringer eller problematikker der kan være omkring udsatte børn, ville være tabubelagte og svære for pædagogerne at tale om. Specielt kontakten til forældrene og eventuelle underretninger have jeg en forforståelse af, bygget på erfaringer, kunne være dilemmafyldte, tvivlskabende og svære at tage stilling til for pædagogerne. Derudover at det for pædagogerne kunne virke pinligt, eller som et udtryk for en brist i deres faglighed, hvis de ikke formåede at håndtere børnene i socialt udsatte positioner. Yderligere havde jeg en forventning om at pædagogerne ville bringe tid- og ressourcemangel op, i forbindelse med det ekstra arbejde, jeg også forventede de oplever, ved at have mange udsatte børn i daginstitutionen.

Dermed har jeg en forforståelse med mig, som har haft indvirkning på både formulering af problemformulering, mødet med feltet og den analytiske proces.

1.4. Begrebet ”udsatte børn”

Udsatte børn, risiko børn, børn i en socialt udsat position, børn med udfordringer, børn med problemer, børn i mistrivsel, børn med særlige behov, gråzone børn – kært barn har mange navne. Der er mange begreber og det er meget diffust, hvilke børn eller problemstillinger, de enkelte begreber dækker over og hvornår et barn er i risiko eller har særlige behov. Nogle begreber dækker over de samme problemstillinger eller grupper af børn. Nogle begreber er et forsøg på at beskrive en graduering af udsathed, så nogle begreber dækker over tungere problemstillinger end andre. Men dette er uklart og et begreb, der i én kommune eller institution betyder ét, kan et andet sted i landet dække over en anden graduering. Det er derfor meget uklart hvad man taler om, når man bruger disse forskellige begreber.

Kigger man i serviceloven, den gældende lovgivning på området, efter en definition eller klar afgrænsning bliver man skuffet. Det fremgår i lovgivningen, at de offentlige myndigheder er forpligtede til at hjælpe børn, som har et *særligt behov for støtte* (Serviceloven, §11). Men lovgivningen er herefter forholdsvis diffus, og beskriver ikke hvilke børn man taler om, når man taler om børn med et særligt behov for støtte. Det er op til den enkelte kommune og de enkelte fagpersoner at vurdere hvilke børn, der falder inden for denne kategori (Bo, Guldager & Zeeberg 2015:203; Ploug 2007:15). Det er derved meget uklart hvilke børn der er tale om, hvilke børn man som fagperson skal reagere overfor og hvornår der skal sættes ind med yderligere støtte. Heller ikke forskningen er tydelig på dette område, her anvendes en bred vifte af teoretisk begrundede forklaringsrammer, hvilket igen medvirker til at skabe uklarhed i forståelsen af hvad et begreb som begrebet socialt udsatte børn præcis dækker over (Petersen 2011:60). Det er derved op til en enkelte fagperson, at vurdere hvornår et barn afvigere i en sådan grad fra normen om ”det gode barneliv” til at være udsat, og der derfor er behov for at reagere og sætte ind overfor barnet og familien (Ploug 2007:15).

Jeg vil i det følgende se nærmere på en række forskellige definitioner eller indkredninger af begrebet udsatte børn og hvilke børn. Herunder hvilke problematikker, der falder inden for denne kategori og herefter redegøre for det begreb og den definition, jeg vælger at bruge i dette speciale.

Andre, før mig, har været på jagt efter en definition eller afgrænsning af begrebet. I rapporten ”Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt” (2009) beskriver Jill Mehlbye også uklarheden i definition af begrebet *socialt udsatte børn* (Mehlbye 2009:16). Hun formår dog at samle tre hovedkategorier af operationaliseringer fra dansk og udenlandsk litteratur, der til en hvis grad afdækker hvad begrebet udsatte børn dækker over (Mehlbye 2009:19). Den første er *familie risikofaktorer og risikoadfærd*, hvilket dækker over en række karakteristika ved forældrene som alkoholisme, stofmisbrug, kriminalitet, teenagemødre eller depression. Og biologiske faktorer hos barnet selv som eksempelvis lav fødselsvægt. Den anden kategori er *sociologiske faktorer* såsom fattigdom, lav indkomst, lavstatusfamilier, lavt uddannelsesniveau, singleforældre og etnicitet/tosprogethed. Endelig er der de *Kontekstuelle faktorer* som er en nyere forståelse af udsathed som et samfundsproblem, hvor udsathed betragtes som ”*ulige vilkår for forskellige grupper af børn i samfundet*” (Mehlbye 2009:19) hvor der er fokus på retten til lige vilkår for

læring og uddannelse. Endvidere er der i den sidste kategori fokus på social eksklusion (Mehlbye 2009: 19).

SFI-rapporten ”Socialt udsatte børn i dagtilbud” af Cathrine Jespersen (2006) definerer tydeligt hvordan man i arbejdet med rapporten har valgt at definere ”udsathed” og ”socialt udsatte børn”. I rapporten har man valgt en definition ud fra socioøkonomiske faktorer som blandt andet beskrives således:

”... børn, som er eller kan blive socialt udsatte; det drejer sig om børn, som på baggrund af en række socioøkonomiske baggrundsfaktorer – som fx forældres arbejdsløshed, misbrug e.l. – er i risikogruppen for at udvikle problemer...” (Jespersen 2006:14).

Definitionen begrænser sig derudover fra børn med andre typer vanskeligheder, herunder handicap eller *”ikke socialt-betingede diagnoser”* (Jespersen 2006:14, 32). Og det uddybes yderligere at det drejer sig om børn, der har belastninger af en sådan art, at de, hvis de får hjælp, stadig har mulighed for at få en normal udvikling (Jespersen 2006:14, 32).

Også rapporten ”Socialt Udsatte Børn – Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner” af Niels Ploug (2007) beskæftiger sig med at finde en definition på *socialt udsatte børn*. Også denne rapport finder at både lovgivning og forskning er meget vag hvad angår en definition (Ploug 2007:15,17). Rapportens gennemgang af forskning finder dog en hvis entydighed i forskningen, der peger på at *”social udsathed opstår, når risikofaktorer i bestemte kombinationer optræder over længere tid.”* (Ploug 2007: 15). En definition af udsathed eller socialt udsatte børn kan således forstås som at ophobningen af flere risikofaktorer over længere tid bidrager til at barnets situation bliver udsat. Det er således ophobningen af risikofaktorer, der er afgørende for belastningen af børnene, og derfor bør undgås (Ploug 2007:15-16).

I sin bog ”Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven” (2011) anvender Kirsten Elisa Petersen begrebet socialt udsatte børn *”som en overordnet betegnelse, der henviser til børn, som på forskellig vis og med forskellig tyngde befinder sig i det, Mathiesen (1999) betegner som sociale nødsituationer.”* (Petersen 2011:45). Mathiesens begreb pædagogiske nødsituationer beskrives herefter ved *”at barnets livssituation er karakteriseret ved et fravær af udviklingsbetingelser. ... [Hvor] der fokuseres på barnets mulighedsbetingelser for at udvikle*

omsorgsrelationer frem for at se på barnets social udsathed som en statisk tilstand.” (Petersen 2011:46).

I denne anvendelse af begrebet socialt udsatte børn ligger en forståelse af børns problemer som betydningsfyldt for deres konkrete liv og søger at gøre op med den deterministiske forståelse af at man kan forudsige at børnene vil få det skidt senere i livet, hvis de er udsatte som børn. Man fokuserer her på de muligheder barnet har for at udvikle sig, på trods af den konkrete udsatte livssituation (Petersen 2011:45-46).

Nogle steder, ofte hvor man arbejder med registrering, bruges en instrumentel og meget afgrænset definition, hvor ”udsatte børn og unge” defineres som udsatte, når der er iværksat en kommunal foranstaltning efter en række specifikke paragraffer i serviceloven (Erlandsen et al. 2015: 24).

Det er altså uklart og til stadig debat, hvordan begreber som udsatte børn kan defineres og hvilke børn, der falder inden for en sådan kategori. Begrebet bruges og defineres på en lang række forskellige måder i blandet andet forskningen.

I dette speciale er det dog ikke et fokuspunkt at finde en definition eller endelig afgrænsning af disse begreber. Jeg vælger derfor fremadrettet at bruge begreberne *udsatte børn* eller *socialt udsatte børn*. Jeg ønsker ikke at begrænse mig til en enkelt afgrænset definition, da jeg er interesseret i hvordan fagpersonalet i den daginstitution jeg undersøger, forstår problematikkerne og arbejder med disse, og derved hvordan de definerer, eller netop ikke definerer, begrebet udsatte børn. Jeg er interesseret i hvordan man arbejder med de børn og de problemer, man som pædagog støder på i sin hverdag. Og i det arbejde, der bliver gjort i forbindelse med alle de forskellige problematikker børn kan opleve og leve i. Det kan både være svære eller lettere problematikker, og kortere eller længere tidsperioder. Om det er en kortvarig krise på grund af skilsmisse eller sygdom i en ellers velfungerende familie, eller der er tungere langvarige problematikker som alkoholmisbrug eller omsorgsvigt. Eller det er en af mange mulige problematikker eller bekymringsgrunde midt i mellem, social mistrivsel, uhensigtsmæssig adfærd, bekymrende kontakt mellem forældre og barn, manglende selvværd eller koncentrationsvanskeligheder, bare for at nævne nogle.

1.5. Præsentation af specialets opbygning

Metode

Efter denne indledning vil jeg beskrive mine metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser, gennemgå casestudiet som metode samt beskrive hvad der ligger til grund for mit valg af caseinstitution. Derefter hvilke metodiske og praksisnære refleksioner, jeg gjorde mig i forbindelse med empiriindsamlingen.

Præsentation af caseinstitutionen

Herefter vil jeg præsentere caseinstitutionen. I dette afsnit vil jeg overordnet beskrive personalet, børnene, institutionens fysiske indretning, hverdagen i institution og præsentere familieprojektet.

Analyse

Analysen er delt i fem delafsnit, der hver omhandler forskellige tematikker og hvor der inddrages relevant teori i de enkelte dele.

Analysedel 1:

I det første afsnit undersøges hvilket børnesyn, der er fremtræden i daginstitutionen. Her inddrages Hanne Warming og Jesper Juuls tanker om det kompetente barn.

Analysedel 2:

I analysens anden del tager jeg udgangspunkt i personalets gentagende udtalelser, om at tillid er et grundelement i deres arbejde. Jeg inddrager i dette afsnit Thomas Scheffs teori om sociale bånd, til at analysere pædagogernes relation til forældrene. Herunder hvordan pædagogerne arbejder med at skabe en tillidsfuld relation til forældrene, hvorfor en tillidsfuld relation er vigtig og hvad der sker når tilliden ikke lykkedes.

Analysedel 3:

I det tredje afsnit i analysen kigger jeg nærmere på, hvordan pædagogerne arbejder med de narrativer, der skabes om børnene. Her inddrager jeg Michael White og hans begreber omkring identitetskonklusioner, genfortællinger, alternative fortællinger, enestående hændelser og eksternalisering til analysen af, hvordan pædagogerne arbejder med disse narrativer og hvilken betydning det har for både børnene og forældrene.

Analysedel 4:

Analysens fjerde afsnit handler om daginstitutionen som organisation og hvordan kulturen i organisationen, pædagogernes interne forhold samt ledelsens rolle påvirker pædagogernes arbejde med udsatte børn og familier. I dette afsnit tager jeg udgangspunkt i Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsvik teori om organisationskultur i analysen af hvad kulturen og de organisatoriske forhold betyder for pædagogernes mulighed for at arbejde med udsatte børn.

Analysedel 5:

I analysens femte afsnit undersøger jeg hvordan der arbejdes ud fra et helhedsperspektivet i daginstitutionen. Herunder hvordan de to typer pædagoger, familiepædagogerne og de almene pædagoger, med hver deres indgangsvinkel og fokus i arbejdet, komplementere hinanden i daginstitutionens helhedstilgang. Her inddrages Jens Guldagers tanker om helhedssyn og perspektiver herunder.

Metodekritik, konklusion og perspektivering

Herefter reflekterer jeg over min metode og kvalitetsvurderer specialet i afsnittet Metodekritik og kvalitetsvurdering hvorefter jeg præsenterer specialets konklusion. Og herefter præsenterer en række andre aspekter og perspektiver der i forlængelse af specialet kunne være interessante at undersøge.

2. Metode

I det følgende præsenteres de metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser, jeg har gjort mig for at kunne besvare min problemformulering, som lyder: Hvordan arbejder pædagoger og familiepædagoger med socialt udsatte børn i en dagsinstitution med mange udsatte børn? Herunder hvilke børnesyn kommer til udtryk i daginstitutionen og hvilke forhold påvirker pædagogernes arbejde?

Først præsenteres en kort gennemgang af min metodemæssige fremgangsmåde, herefter en gennemgang af casestudiet som metode, og derefter en beskrivelse af hvilke metodiske og praksisnære refleksioner jeg løbende har gjort mig i forbindelse med indsamlingen af specialets empiri.

2.2. Metodisk fremgangsmåde og metodiske overvejelser

Jeg vil undersøge og udforske det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i en almen daginstitution. Min interesse er særligt, hvordan det pædagogiske arbejde er påvirket af, at der er en overvægt af udsatte børn i institutionen. Jeg vil se, hvordan personalet i en sådan institution italesætter børnene og de udfordringer, som børnene og deres familier er i. Derfor mener jeg, at den kvalitative metode vil være formålstjenlig til denne undersøgelse.

Det er i særdeleshed pædagogernes handlinger med og opfattelse af denne gruppe af udsatte børn, som jeg er interesseret i at undersøge, hvilket betyder, at jeg har valgt et induktivt design, hvor jeg har ladet empirien pege på teorien.

Til at besvare min problemformulering vælger jeg at foretage et casestudie i en udvalgt institution. Jeg gør brug af følgende kvalitative forskningsmetoder til indsamling af empiri i den valgte institution:

- Observationer af det pædagogiske personale i hverdagssituationer,
- Observation af et personalemøde
- Kvalitative interviews med hhv. daginstitutionens leder og det pædagogiske personale.

Tilsammen skal de forskellige metoder hjælpe mig til at få indblik i hvordan det pædagogiske arbejde med udsatte børn fungerer i praksis i den udvalgte caseinstitution. Samtidig bidrager metoderne til at give mig en forståelse for de tanker og refleksioner, pædagogerne gør sig om deres arbejde med udsatte børn i deres institution og for de udfordringer, de møder i det daglige arbejde.

2.2.1. Kort præsentation af min fremgangsmåde

Jeg havde på forhånd et vist kendskab til feltet gennem mine praktiske erfaringer, som beskrevet tidligere. Derudover satte jeg mig naturligvis ind i den nyere forskning på området socialt udsatte børn i daginstitutioner, og i området socialt udsatte børn generelt.

Jeg besluttede derefter, at jeg ville lave et casestudie i en institution med mange udsatte børn, da jeg var interesseret i at undersøge, dels hvordan man som pædagog arbejder med udsatte børn og dels om det, at der er et stort antal udsatte børn i daginstitutionen, påvirker dette arbejde.

Mit første og vigtigste udvælgelseskriterium for en caseinstitution var, at der skulle være mange udsatte børn. Jeg tog derefter udgangspunkt i den præmis, at en institution i et udsat boligområde må have mange udsatte børn. Derfor undersøgte jeg hvilke kommuner - og hvilke områder i disse kommuner - der er definerede som udsatte. Herefter valgte jeg et område og fandt gennem kommunens hjemmeside ud af, hvilke institutioner der ligger i området. Jeg udvalgte en institution og kontaktede lederen af institutionen for at afsøge muligheden for at indgå et samarbejde i forbindelse med mit speciale.

Institutionen var interesseret, og vi arrangerede hurtigt et indledende møde. På dette møde gik jeg eksplorativt til værks: Jeg forsøgte at møde både lederen og familiepædagogerne åbent og være opmærksom på hvilke tematikker, der var på spil for pædagogerne inden for arbejde med udsatte børn. Jeg gik derfra med viden om en række tematikker, hvoraf jeg har valgt nogle, som jeg har taget udgangspunkt i og forsøgt at indarbejde i den videre undersøgelse.

Herefter foretog jeg mine observationer. Disse blev udført i tråd med den induktive tilgang, hvor jeg derfor forsøgte at have en åben tilgang til observationerne. Det gjorde jeg for at give plads til at observere de forskellige situationer, der løbende opstod for pædagogerne i mødet med de udsatte børn.

Derefter gik jeg tilbage til skrivebordet og udarbejdede mine interviewguides med udgangspunkt i de tematikker, jeg havde set på det første eksplorative møde og gennem mine observationer. Herefter foretog jeg mine interviews. Jeg afholdt fire interviews, med i alt syv informanter.

Jeg transskriberede interviewene, hvorefter jeg tematiserede dem. I tråd med den induktive tilgang var det først her, med udgangspunkt i de tematikker jeg var kommet frem til gennem processen med observationer, interviews og arbejdet med empirien, at jeg valgte hvilke teorier, jeg ville bruge til at analysere min empiri.

I skemaet nedenfor ses en oversigt over empiriindsamlingen. Herunder observationer, interviews og fordelingen af informanter i de fire interviews.

Tabel 1: Oversigt over empiriindsamlingen, egen fremstilling

Datakilde	Informanter/tidspunkt
Indledende møde + rundvisning i huset	Lederen og de to familiepædagoger
Observation 1	Formiddag + frokost
Observation 2	Eftermiddag
Observation 3	Personalemøde (aften)
Observation 4	Formiddag + frokost
Interview 1	De to familiepædagoger
Interview 2	To pædagoger: begge fra børnehaven, hvert sit team
Interview 3	To pædagoger: en fra børnehaven, en fra vuggestuen
Interview 4	Lederen af daginstitutionen

2.2.2. Casestudiet

Casestudiet er kendetegnet ved at der ofte anvendes flere forskellige datakilder eller metoder. Studiet er afgrænset til et enkelt system, organisation, forløb eller bestemte personer, og det har til formål at analysere det udvalgte fænomen eller den konkrete hændelse, for at finde hvilken specifik

viden og læren, der kan uddrages af denne case. Casemetoden er valgt som metode til dette speciale, idet jeg mener, at den er velegnet til at besvare specialets problemstilling, da jeg på denne måde kan opnå en viden om, hvordan arbejdet med udsatte børn i det almene område foregår i praksis. Jeg kan desuden få en forståelse for, hvordan omgivelserne og de medfølgende vilkår påvirker pædagogernes arbejde med udsatte børn i praksis i helt specifikke situationer.

Casestudiet har gennem tiden været udsat for meget kritik, blandt andet at man ikke kan generalisere ud fra et enkelt eksempel eller en enkelt case, og metoden derfor ikke er brugbar som videnskabelig metode til dannelse af viden (Flyvbjerg 1991:138). Denne kritik modsvarer Bent Flyvbjerg i sin afhandling fra 1991, hvor han tager fat i fem udbredte misforståelser om, hvorfor casestudiet ikke skulle være validt som videnskabelig metode (Flyvbjerg 1991:137-138). Flyvbjerg afviser kritikken af generaliserbarheden med eksemplet med Galileis forkastelse af Aristoteles' teori om den fysiske lov for frit fald. Her kunne Galilei afkræfte Aristoteles' teori med et enkelt veludført forsøg, der modbeviste Aristoteles' teori, uden at behøve foretage en lang række af observationer af objekter, der falder fra forskellige højder eller lignende (Flyvbjerg 1991:145-146).

Dette leder videre til brugen af casestudiet til falsifikation af videnskabelige udsagn. Som Karl Poppers eksempel med at falsificere udsagnet "Alle svaner er hvide" ved at observere én sort svane. Når der kan observeres en sort svane, er udsagnet om, at alle svaner er hvide ikke sandt (Flyvbjerg 1991:148). Ifølge Flyvbjerg kan man derfor ofte med fordel generalisere ud fra en enkelt case. Det handler blot om hvilken case, der er tale om, og hvordan casen er udvalgt. Dog skal det tilføjes, at han mener, at generalisering er stærkt overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling og *"formel generalisering kun er én måde ud af mange, hvorpå mennesker skaber og akkumulere viden."* (Flyvbjerg 1991:147) samt at man burde tillægge "det gode eksempels magt" mere værdi (Flyvbjerg 1991:145-149).

Casemetoden er, ifølge Flyvbjerg, særdeles velegnet til at producere konkret, kontekstafhængig og praktisk viden om mennesker og samfundet (Flyvbjerg 1991:144). Da jeg netop med dette casestudie og dette speciale ønsker at undersøge kontekstens påvirkning på praksis i arbejdet med udsatte børn i en almen daginstitution, betragter jeg casestudiet som en oplagt metode at anvende.

Det er afgørende for kvaliteten af et casestudiet og muligheden for at generalisere efterfølgende, hvordan og hvilken case man udvælger til sit studie (Flyvbjerg 1991:149). Jeg vælger her at bruge den informationsorienterede udvælgelsesstrategi for at maksimere brugbarheden af den information,

jeg vil kunne uddrage af min case. Udvalgelsen er derfor, i tråd med Flyvbjergs udvælgelsesstrategi (Flyvbjerg 1991:150), foregået på baggrund af allerede eksisterende viden, og jeg har derfor benyttet data om forskellige geografiske områders socialøkonomiske status for at udvælge min case. Under den informationsorienterede udvælgelse findes en række undertyper. Atypiske eller ekstreme cases kan ofte give mere information end en mere ”gennemsnitlig” case, da der her aktiveres flere aktører og de mere grundlæggende mekanismer i studerede situationer kan observeres (Flyvbjerg 1991:149). Set ud fra et forståelsessynspunkt vil det ofte være afgørende at få klarlagt, hvilke dybereliggende mekanismer, der frembringer et givent problem, og hvilke konsekvenser man oplever som følge af det undersøgte problem (Flyvbjerg 1991:149). Udvalgelsesstrategierne er ikke gensidigt udelukkende, og det er derfor muligt, at en case kan være flere ting på én gang (Flyvbjerg 1991:153).

2.2.3. Valg af case

Jeg søger med denne undersøgelse at opnå viden om, hvordan der inden for det pædagogiske almenområde arbejdes med udsatte børn, og hvordan pædagogernes arbejde er påvirket af, at der er et stort antal udsatte børn i daginstitutionen. Jeg ønsker derfor at finde en institution, som ligger i et socialt belastet boligområde, og dermed har et stort antal udsatte børn i institutionen. Da der findes flere institutioner i Danmark, der lever op til disse kriterier, kan min case beskrives som en case, der fungerer som et eksempel på en sådan institution, altså en *eksemplarisk case*. Ved at bruge casemetoden og finde en eksemplarisk case, kan jeg opnå viden om nogle af de dybereliggende og mere grundlæggende mekanismer, der hersker i en institution med socialt udsatte børn. Dette kan føre til en forståelse af de mulige konsekvenser af et stort antal socialt udsatte børn samlet i en institution.

For at tydeliggøre udvælgelseskriterierne for mit valg af netop denne daginstitution som min caseinstitution, vil jeg her beskrive, hvilken fremgangsmåde jeg anvendte for at komme frem til denne institution, og hvilke overvejelser jeg gjorde mig i den forbindelse.

For at finde en kommune, der har boligområder og dermed institutioner, der er socialt udsatte, tog jeg udgangspunkt i Ceveas socioøkonomiske Danmarkskort over ulighed. Her sammenligner Cevea kommunerne ud fra forskellige socioøkonomiske faktorer, såsom indkomst, beskæftigelsesgrad, uddannelsesgrad, kriminalitet og andel af borgere i RKI-registret (Baltzarsen 2015). Her valgte jeg

en kommune, som rangerer meget lavt på Ceveas liste, hvor kommunerne er rangeret efter socialøkonomisk ulighed (Baltzarsen 2015). Af hensyn til institutionens anonymitet vil jeg kalde kommunen Thorkildlund Kommune. Thorkildlund Kommune har - som så mange andre kommuner - boligområder, hvor problemer med eksempelvis beskæftigelse, uddannelsesgrad og kriminalitet er mere koncentrerede end i andre boligområder. For at vælge et udsat boligområde i denne kommune tog jeg udgangspunkt i det tidligere Ministerium for By, Bolig og Landdistrikters definition af et udsat boligområde (MBBL 2014). Det område jeg valgte, som jeg herefter vil kalde Solparken, er i 2014 defineret som et udsat boligområde af ministeriet (MBBL 2014).

For at blive defineret som ”udsat boligområde” skal området leve op til 3 ud af de 5 følgende kriterier (MBBL 2014):

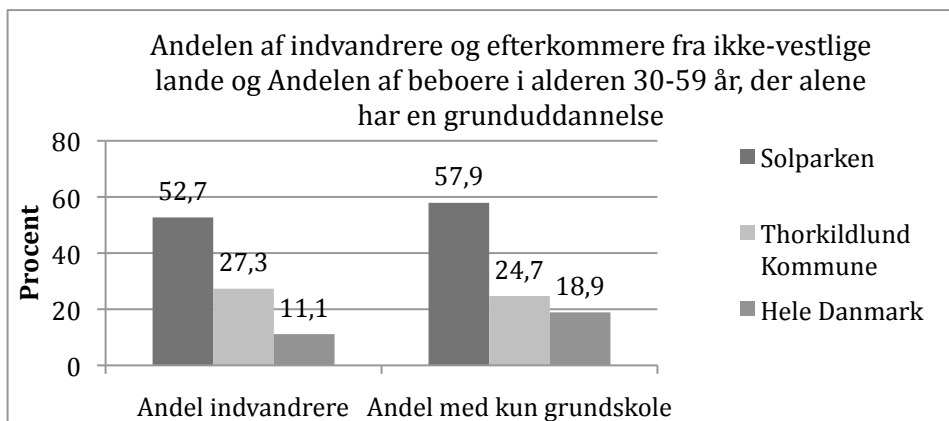
- 1. Andelen af 18-64 årige uden tilknytning til arbejdsmarkedet eller uddannelse overstiger 40 pct. (gennemsnit for de seneste 2 år).*
- 2. Andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande overstiger 50 pct.*
- 3. Antal dømt for overtrædelse af straffeloven, våbenloven eller lov om euforiserende stoffer overstiger 2,70 pct. af beboere på 18 år og derover (gennemsnit for de seneste 2 år).*
- 4. Andelen af beboere i alderen 30-59 år, der alene har en grunduddannelse (inkl. uoplyst uddannelse), overstiger 50 pct. af samtlige beboere i samme aldersgruppe.*
- 5. Den gennemsnitlige bruttoindkomst for skattepligtige i alderen 15-64 år i området eksklusive uddannelsessøgende er mindre end 55 pct. af den gennemsnitlige bruttoindkomst for samme gruppe i regionen.*

(MBBL 2014).

I opgørelsen fra 1. december 2014 er andelen af borgere i Solparken uden tilknytning til arbejdsmarkedet 40,2%, andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere er 52,7% og andelen af borgere, der kun har en grunduddannelse, er 57,9%. Solparken lever dermed op til 3 af de ovennævnte kriterier og kan derfor defineres som et udsat boligområde.

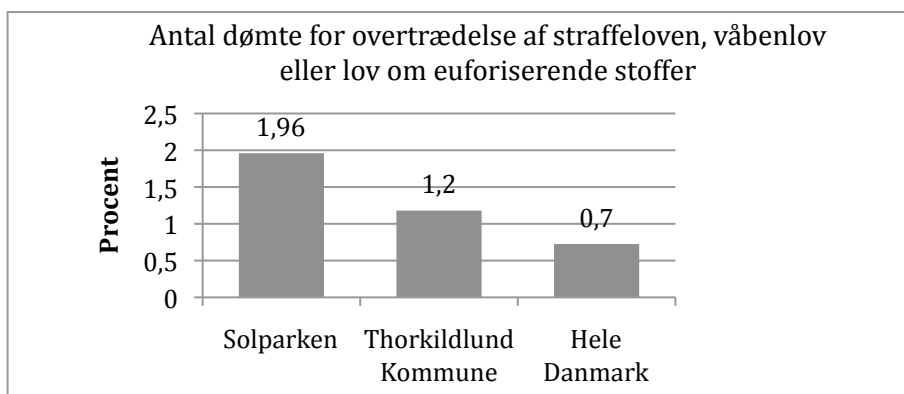
Nedenfor ses et udsnit af data, der illustrerer forholdet mellem Solparken, Thorkildlund Kommune og hele Danmark inden for indvandring, uddannelse og kriminalitet.

Figur 1: Procentvis andel indvandrere og andel med kun grundskoleuddannelse i hhv. Solparken, Thorkildlund Kommune og hele Danmark.



Kilde: Danmarks statistik og egne beregninger

Figur 2: Procentvis andel dømte i hhv. Solparken, Thorkildlund Kommune og hele Danmark.



Kilde: Danmarks statistik og egne beregninger

Daginstitutionen ligger altså i et udsat boligområde i en socialøkonomisk udsat kommune og kan dermed fungere som eksemplarisk case for daginstitutioner i udsatte boligområder med mange socialt udsatte børn.

Jeg fandt daginstitutionens kontaktoplysninger på kommunens hjemmeside og kontaktede lederen pr. mail. Lederen svarede hurtigt tilbage, at de gerne ville være med i mit speciale. Vi aftalte herefter over telefon et møde, og lederen af institutionen sendte mig allerede her en række dokumenter om institutionen og om familieprojektet. Det var først her, jeg hørte om dette familieprojekt, som en særlig indsats over for socialt udsatte børn og deres familier. Lederen gjorde det allerede på det første møde klart, at hun mener, det er vigtigt at udbrede viden om de

udfordringer institutionen har, og ikke mindst om den måde, hvorpå de arbejder med de udsatte børn.

Denne åbenhed og villighed til at lade sig undersøge tyder på, at daginstitutionen for det første gerne vil ses, altså at de ikke mener, de har noget at skjule, for det andet at de står ved det, de gør, hvilket tyder på en vis pædagogisk kvalitet. Derfor virker det allerede her ved den første kontakt, som en institution man kan få læring fra inden for området om, hvordan institutioner håndterer og arbejder med mange socialt udsatte børn. Ikke mindst da det netop er en institution, der har mange socialt udsatte børn og gør en aktiv indsats i forhold til dette.

2.3. Indsamling af empiri

2.3.1. Eksisterende empiri

I min caseinstitution har jeg fået adgang til følgende materialer, som omhandler arbejdet med udsatte børn, samt de refleksioner og erfaringer, der danner grundlag for personalets tilgang til børn og familier i institutionen. Dokumenterne inddrages i analysen.

- *Værdier og pædagogisk fundament*
- *Projekt- og procesbeskrivelse af Familieprojektet & Familiegruppen. Del 1 og Del 2*
- *Kommissorium for Familieprojektet*
- *Målgruppebeskrivelse for familiepladser*
- *Arbejdsbeskrivelse for familiepædagogerne*

Nogle af dokumenterne har været tilgængelige på institutionens hjemmeside. Min adgang til de øvrige dokumenter har været styret af institutionens leder, som har ageret *gatekeeper*, ved at hun har udvalgt hvilke dokumenter hun har udleveret til mig.

Analysen af disse dokumenter har bidraget til undersøgelsen ved at give mig indsigt i og viden om hvilke diskurser, mønstre og tematikker, der påvirker måden, der arbejdes på i institutionen. Denne indsigt inddrages både i udarbejdelsen af undersøgelsesspørgsmål og i det videre arbejde med observationer og interviews (Lynggard 2015:162). Jeg tog udgangspunkt i de tilgange, som er beskrevet i institutionens dokumenter, og jeg var i mine observationer opmærksom på, om jeg

kunne genkende de tiltænkte tilgange i praksis. I interviewene fik jeg uddybet tankerne bag beskrivelser og tilgange og eksemplificeret, hvordan disse fungerer i praksis.

2.3.2. Observation

Forud for interviewene med pædagoger, familiepædagoger og lederen af daginstitutionen havde jeg foretaget flere observationer af hverdagen og det pædagogiske arbejde i daginstitutionen. Jeg foretog planlagte observationer fire gange: tre dage i børnehaven og et personalemøde. Derudover har jeg ikke kunne undgå at foretage ikke-planlagte observationer. Jeg har selvfølgelig noteret mig de observationer, oplevelser og indtryk, jeg har fået, når jeg har været i institutionen i forbindelse med mine interviews, og specielt i forbindelse med det indledende møde, hvor jeg efterfølgende blev vist rundt i institutionen. Men alligevel kan så få observationer næppe betragtes som et egentligt observationsstudie, da jeg ikke har haft en længerevarende og dybdegående kontakt til feltet. Jeg mener dog alligevel, at den samlede mængde af observationer har givet mig mulighed for at få indblik i perspektiver, som interviewet som metode ikke er ligeså velegnet til at belyse. Jeg har i praksis fået indblik i, hvordan pædagoger og familiepædagoger rent faktisk handler og agerer over for både børn, forældre og hinanden. Gennem de efterfølgende interviews har jeg haft mulighed for at få uddybet hvilke tanker og bevæggrunde, der ligger bag handlinger og praksis. Mine observationer danner derved grundlag for de kvalitative interviews, der er lavet efterfølgende.

Inden jeg foretog mine observationer, gjorde jeg mig en række overvejelser og refleksioner om, hvordan jeg skulle agere under observationerne. Jeg overvejede, hvorvidt jeg skulle deltage i aktiviteterne på stuerne eller ej, hvilken feltrolle jeg skulle indtage, samt hvilken påvirkning på feltet min tilstedeværelse ville have. Nedenfor beskriver jeg mine overvejelser om deltagelse og mine overvejelser omkring feltrollen.

2.3.2.1. Overvejelser om feltrollen inden observationerne

I det følgende vil jeg beskrive de overvejelser, jeg gjorde mig i forhold til, hvilken feltrolle jeg ville påtage mig i mine observationer, og hvilke forskellige aspekter i denne forbindelse, jeg som observatør, skulle være opmærksom på.

Jeg planlagde at foretage mine observationer ved at være deltagende i feltet og dermed deltage i de aktiviteter, der foregik i daginstitutionen, mens jeg var der. Jeg forventede, at min tilstedeværelse på den måde kun i mindre grad ville påvirke aktørernes adfærd, og forskningseffekten derved vil være

begrænset (Kristiansen & Krogstrup 1999:118,142-143). Dog vil man som forsker altid påvirke feltet. Jeg ville foretage mine observationer med en lav grad af på forhånd planlagt struktur (Kristiansen & Krogstrup 1999:47-48). På den måde ville jeg have et større råderum til at foretage observationer af de specifikke situationer og interaktioner, der ville foregå, mens jeg var til stede, da jeg ikke på forhånd havde lagt mig fast på nogle specifikke ting, jeg forventede at observere. Observationsstudiet foregår i naturlige omgivelser, forstået på den måde, at feltet dvs. institutionen eksisterer inden jeg, som forsker, ”træder ind” i det. Dette gør, at relationen mellem feltet og mig som forsker er ustruktureret. På denne måde vil mit observationsstudie blive af typen Kristiansen og Krogstrup kalder ”Ustruktureret feltarbejde i naturlige omgivelser” (Kristiansen & Krogstrup 1999:46, 57-58).

Kristiansen og Krogstrup præsenterer Raymond Golds fire typiske feltroller. De fire feltroller, der præsenteres, er: *Total deltager*, *Deltager som observatør*, *Observatøren som deltager* og *Total observatør* (Kristiansen & Krogstrup 1999:100-111). Ved den fulde deltagelse i rollen *total deltager* kan man risikere at *go native* og dermed identificere sig for meget med de observerede, hvilket medfører, at man ikke kan betragte feltet udefra (Kristiansen & Krogstrup 1999:103-105). Dette kunne være en problematik i mit studie, hvis jeg valgte at lade som om, at jeg var pædagogmedhjælper og agerede som en ligeværdig med de ansatte i institutionen. Derved kunne jeg identificere mig for meget med personalet til at jeg ville være i stand til at observere dem. På samme måde er der også en risiko ved rollen ”total observatør”. Risikoen er, at man ikke forstår det observerede og derfor kommer til at afvise informanternes opfattelser eller misforstår dem. Forskeren kan let komme til at lægge sin egen teoretiske forståelse ned over feltet (Kristiansen & Krogstrup 1999:111). Det drejer sig derfor hele tiden om en balance mellem nærhed og distance. Kommer forskeren ikke tæt nok på, vil hun ikke forstå det observerede, informanternes verden. Men kommer hun for tæt på og bliver en del af den observerede verden, vil hun ikke kunne fremstille trivialiteterne og selvfølgelighederne i den observerede verden, fordi de er blevet til en implicit viden (Kristiansen & Krogstrup 1999:122).

Det skal dog tilføjes, at Golds fire feltroller er teoretiske typer, og at de to feltrolle-typer beskrevet ovenfor, er de to ekstremer på en akse, og at i praksis vil en forsker ofte benytte sig af en blandingsform eller skifte mellem de forskellige typer (Kristiansen & Krogstrup 1999:112).

Da jeg planlagde at foretage observationer af to meget forskellige situationer, dels af hverdagen i institutionen og dels af et personalemøde, var det min hensigt, at jeg ville foretage et bevidst

rolleskift mellem disse to situationer. I mine observationer af hverdags-situationerne i løbet af dagene ville jeg lægge mig op af feltrollen *deltager som observatør* og deltage i diverse situationer i løbet af dagen, som en voksen i børnenes øjne, og som en ansat i de voksnes øjne. Min intention med dette var at undgå at ”stikke for meget ud” og blive betragtet som en, der kommer for at ”holde øje med dem”. Det skulle gerne betyde, at feltet ikke skulle blive unødigt påvirket af min tilstedeværelse som observatør. Under personalemødet ville jeg i stedet påtage mig en rolle, som lagde sig mere op af rollen som *observerende deltager*, da jeg ikke som sådan skulle deltage i mødet. Her var min rolle at observere, og min rolle som observatør ville være kendt af informanterne.

Man vælger ikke kun selv sin feltrolle, man tilskrives også bestemte roller af aktørerne i feltet (Kristiansen & Krogstrup 1999:99, 112-117). Derudover kan feltrollen udvikle sig over tid i observationen. Selv om man planlægger at foretage sine observationer som deltager i feltet, vil man formentlig stadig have rollen som nyankommen til at begynde med. Selv om man vil deltage på lige fod med aktørerne i feltet, vil den naturlige begyndelse være, at man observerer, hvordan ting bliver gjort, før man selv kan gøre det og derved deltage (Kristiansen & Krogstrup 1999:112-117).

Træk og fremtoning ved forskeren kan påvirke relationen til feltet i forhold til, om man kan blive lukket ind i feltet, og hvordan man opfattes i feltet (Kristiansen & Krogstrup 1999:118-121). Alder og køn er nogle af de træk, der kan påvirke relationen til feltet og forskningsprocessen, og kan dermed være en del af forskningseffekten. Med forskningseffekten forstås den effekt, forskeren har på aktørerne, og dermed på deres samspil og adfærd ved den blotte tilstedeværelse (Kristiansen & Krogstrup 1999:118). I denne situation ville mit køn (kvinde) ikke være en begrænsende faktor, da der er en stor overvægt af kvinder inden for det pædagogiske område, og jeg ville derfor ikke i kraft af mit køn være påfaldende. Heller ikke min alder (midten af 20'erne), forventede jeg, ville påvirke omgivelserne, da der i en institution ofte er mange unge pædagogmedhjælpere, og jeg med min alder sagtens kunne være pædagogmedhjælper eller nyuddannet pædagog. Min erfaring som pædagogmedhjælper ville i den forbindelse også være en fordel, da feltet, en daginstitution, ikke er fremmed for mig. Med disse ting i mente forestillede jeg mig, at jeg forholdsvis naturligt ville passe ind og ikke ”stikke ud”, hvilket ville hjælpe til at mindske den omtalte forskningseffekt og forbedre mine chancer for en god relation til feltet. Dog er min erfaring og min hjemmevanthed i daginstitutioner også en risiko for, at jeg ville komme til at *go native*, hvis jeg faldt for meget ind i rollen som pædagogmedhjælper, som er meget naturlig for mig. I så fald ville jeg identificere mig

med personalet og komme til at agere som dem over for både dem og børnene, og jeg ville så ikke være i stand til at observere feltet udefra.

En anden ting man skal overveje, inden man foretager sine observationer, er hvem eller hvilken gruppe, man vil sympatisere med eller deltage som. I dette studie var der flere grupper, jeg kunne vælge at sympatisere med. De to mest oplagte var børnene eller pædagogerne. Der er ikke lavet særlig mange kvalitative undersøgelser af børns sociale adfærd eller ”børns verden”. Hvis man skal observere børns adfærd og interne ageren, kan man som Nancy Mandell (1991) deltage i feltet som ”mindst mulig voksen”. Ved at agere som barn i stedet for voksen, ved ikke at påtage sig normale voksen-opgaver som for eksempel at hjælpe med at binde snørebånd, skifte bleer eller hente mad. Men i stedet følge med børnene og sætte sig i sandkassen med børnene, eller andre steder de voksne normalt ikke kommer, kan man, efter lang tid, blive accepteret som en del af børneflokken og få en anden indsigt i og oplevelse af den måde børn oplever verden på (Mandell 1991:47-51). Men da det er pædagogernes adfærd og arbejde, jeg gerne vil observere i dette studie og senere interviewe dem om, tænkte jeg i første omgang, at det ville være mere hensigtsmæssigt at deltage som ”mest mulige pædagog”. På den måde, i stedet for at forsøge at være et af børnene, ville jeg få lettere ved at skabe en tillidsfuld relation til pædagogerne under interviewene. Dog viste det sig ved nærmere eftertanke ikke at være optimalt, da jeg, hvis jeg ville agere ”mest mulig pædagog” med stor sandsynlighed ville ende med at *go native*, og derved identificere mig for meget med pædagogrollen til, at jeg ville kunne observere pædagogerne. I stedet ville jeg forsøge at påtage mig en rolle som voksen, men ikke som pædagogisk personale. Denne rolle er dog svær at definere, da en voksen, som hverken er pædagogisk personale eller forældre, ikke er en naturlig rolle eller funktion i en daginstitution. Jeg måtte derfor, som det vil fremgå af næste afsnit, prøve forskellige roller af under mine observationer for at finde den, der fungerede bedst.

2.3.2.2. Refleksioner i forbindelse med mødet med feltet som observatør

Jeg havde planlagt at foretage mine observationer som deltager i feltet, da jeg forestillede mig, at denne tilgang ville være den mest naturlige og påvirke feltet mindst muligt. Da jeg kom ud i praksis, i institutionen, oplevede jeg i stedet, at det virkede forstyrrende for mine egne observationer, hvis jeg deltog og agerede for meget i forhold til både børn og voksne.

For det første havde jeg oplevelsen af, at jeg ikke kunne koncentrere mig om at observere, hvad der foregik rundt om mig, når jeg agerede som deltager og interagerede med de forskellige børn, fordi jeg i stedet kom til at koncentrerede mig om det eller de børn, jeg havde en interaktion med. For det andet havde jeg en oplevelse af, at jeg ikke kunne observere pædagogernes interaktion eller ageren over for barnet eller børnene, hvis jeg samtidig sad og snakkede med børnene. I de situationer havde jeg oplevelsen af, at pædagogerne ikke ville blande sig i den interaktion, jeg havde med barnet, lige som de heller ikke blander sig i hinandens. I disse situationer kan jeg efterfølgende se, at jeg faktisk havde bevæget mig så meget over i pædagogrollen, som faldt mig meget naturligt med min baggrund som pædagogmedhjælper, at jeg endte med at *go native* og derfor ikke kunne observere i disse situationer.

Jeg begyndte i nogle situationer at trække mig lidt mere tilbage og observere mere passivt. Jeg satte mig et sted i stuen, hvor jeg havde udsyn, og hvor det ikke virkede mærkeligt, at jeg sad. Mange gange kom enten børn eller voksne hen og spurgte ind til, hvem jeg var, og hvad jeg lavede, eller børnene vil have mig til at hjælpe med noget eller lege med dem. Jeg indgik hver gang i samtalen og fortalte og svarede på deres forskellige spørgsmål og hyggesnakkede med de voksne, når det var det, der blev lagt op til. Til børnene fortalte jeg, at jeg var på besøg, hvilket de godtog. Nogle enkelte gange måtte jeg afvise børnenes ønsker, eksempelvis da jeg sad og observerede en leg omkring noget nyt legetøj på stuen, hvor både familiepædagogen og et af børnene i familieprojektet var med, og en pige kom og spurgte, om jeg kunne hjælpe hende med at finde nogle tørre strømper. Det var en opgave, jeg valgte ikke at påtage mig, da det ville forstyrre min mulighed for at observere familiepædagogen og gruppen af børn i legen med det nye legetøj. Jeg bad hende derfor om at finde en anden voksen. Det accepterede hun som et helt naturligt svar og gik videre til en anden voksen.

I andre situationer valgte jeg aktivt at være mere deltagende i min rolle som observatør. Dette gjorde jeg fordi det i nogle situationer virkede mere naturligt, eller fordi det blev forventet og jeg direkte blev bedt om at deltage. Eksempelvis i en frokstsituation hvor jeg spiste med den en familiepædagog, der var alene med en gruppe børn. I denne situation bad hun mig direkte om at hjælpe med forskellige praktiske opgaver. I en situation som den hjalp jeg selvfølgelig, og jeg havde derved en rolle som deltagende observatør, med langt mere vægt på deltagende end observatør. I andre situationer valgte jeg selv at deltage, for eksempel da der blev pillet rosenkål på min første observationsdag, og begge de gange jeg var der, når børnene skulle have overtøj på inden

de skulle på legepladsen. I disse situationer, hvor jeg hjalp pædagogerne, gjorde jeg det bevidst for at være på god fod med pædagogerne og ikke virke som en belastning i deres arbejde. Idet jeg antog, at det ville give mig de bedste muligheder for at skabe en god relation i interviewene senere.

Til personalemødet indtog jeg, som planlagt, i løbet af aftenen to forskellige roller. Inden mødet gik i gang var der fællesspisning. Her sad pædagogerne og hyggesnakkede og sludrede om mere private ting. Jeg sad sammen med lederen af institutionen og aftenens oplægsholder, som begge var meget interesserede i mit projekt og hvordan det skred frem. I denne situation valgte jeg at lægge observatørrollen lidt fra mig og deltog i samtalen som mig selv og fortalte om mit projekt. Under selve mødet påtog jeg mig, som jeg havde forventet, rollen som observerende deltager og lyttede og observerede.

Med mit baggrundskendskab til livet i en institution, både som børnehavebarn dengang jeg selv gik i børnehave, og som voksen gennem mit arbejde som pædagogmedhjælper, var det vigtigt for mig ikke at falde for meget ind i rutinerne i hverdagen i institutionen, da der herved var en risiko for at mit blik ville blive sløret af ”selvfølgeligheder”. Derved ville jeg ikke være i stand til hverken at observere eller analysere de forskellige situationer og praktikker (Palludan 2005:199). Selvom jeg var meget opmærksom på dette, var det udfordrende i praksis ikke at falde ind i pædagogrollen og de medfølgende selvfølgeligheder. Dette lykkedes i de fleste tilfælde, men ikke alle. I nogle situationer, specielt under de første observationer, kom jeg til at *go native*, som tidligere beskrevet. Jeg endte med gennemgående at påtage mig den rolle, der i den enkelte situationer var ”mindst mulig akavet”. Da rollen som voksen, men hverken forældre eller pædagogisk personale, som tidligere nævnt, er en underlig rolle, som ikke er naturlig i denne sammenhæng, var det derfor i mange situationer akavet for mig, og jeg havde svært ved at finde ud af hvilken rolle, jeg skulle indtage. Derfor valgte jeg forskellige roller i de forskellige situationer, hvor det gennemgående var ”mindst mulig akavet”, der var styrende for mit valg af rolle. Det var samtidigt vigtigt for mig ikke at være en ”byrde” for pædagogerne. Derfor hjalp jeg også med de praktiske ting i de travle situationer som eksempelvis frokost og inden børnene skal på legepladsen, da jeg i en sådan situation ville føle det meget akavet, og nærmest ubehøvlet, som voksen at sidde at se på pædagogerne have travlt uden at hjælpe til. Jeg følte, der ville være en risiko for, at jeg ville skade forholdet til pædagogerne, som jeg senere skulle interviewe, hvis jeg ikke hjalp til i disse situationer. Jeg mener dog, at jeg fandt en acceptabel balance mellem de forskellige roller, og i de

mange ikke-pressede situationer kunne jeg indtage en mere eller mindre passiv og observerende rolle.

2.3.2.3. Feltnoter

I forhold til at skrive feltnoter mens man observerer eller vente og gå et andet sted hen og skrive dem, valgte jeg ikke at have min blok og kuglepen med på stuen, men valgte i stedet at holde pauser, hvor jeg satte mig i et andet rum og skrev noter. Dette gjorde jeg for at aktørerne i feltet ikke skulle føle sig overvåget eller kontrolleret (Kristiansen & Krogstrup 1999:151). Det passer heller ikke så godt til rollen som den deltagende observatør at lave noter undervejs i observationen, da denne rolle forudsætter at man er deltagende i de aktiviteter, der foregår. Idet min rolle undervejs ændrede sig, var der situationer, hvor det ikke ville have forstyrret feltet, at jeg havde taget noter, men jeg besluttede alligevel at holde fast i min måde at tage feltnoter på, da det i fungerede for mig i praksis. Under observationen af personalemødet tog jeg noter undervejs, da det i denne mødesituation virkede mere ”normalt” at sidde med blok og kuglepen, og da jeg fra starten var bevidst om, at jeg her ville påtage mig en mere observerende feltrolle.

Jeg skrev yderligere noter på vej hjem fra mine observationsdage, altså umiddelbart efter observationerne, hvor det hele stadig var i frisk erindring. Derefter, lige når jeg var kommet hjem eller senere samme dag, renskrev og uddybede jeg noterne på computer, hvilket også har medvirket til refleksionen over, hvad jeg har observeret og oplevet (Kristiansen & Krogstrup 1999:152).

2.3.3. Kvalitative interviews

Min interviewtilgang er inspireret af både det semistrukturerede interview, som det fremsættes af Steiner Kvale og Svend Brinkmann (Kvale & Brinkmann 2009:45), og af Margaretha Järvinens interaktionistiske perspektiv på kvalitative interviewundersøgelser (Järvinen 2005:27-35). Det kvalitative interview er, ifølge Kvale og Brinkmann, hverken en åben hverdagssamtale eller et lukket spørgeskema (Kvale & Brinkmann 2009:45). Men en samtale, der er kontrolleret og struktureret af den ene deltager i samtalen, forskeren, og defineres som *”et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener”* (Kvale & Brinkmann 2009:19). Det kvalitative interview er derfor betragtet som en velegnet metode til at skabe adgang til viden om det informanterne

tænker, og det der ligger bag deres handlinger. Dog er jeg af den opfattelse, at det som interviewer ikke er muligt at optræde fuldstændigt neutralt og ”indhente beskrivelser af den interviewede”, hvorfor jeg også er inspireret af den interaktionistiske forståelse. I Järvinens interaktionistiske tilgang er intervieweren med til at producere den viden og forståelse, man opnår gennem interviewet. Undersøgelsens materiale og resultater er formet af intervieweren og interviewpersonen i fællesskab. Interviewet er et møde hvor holdninger, forudsætninger, og interesser mødes og brydes mod hinanden. På denne måde danner de i fællesskab et fælles bud på *”en række plausible forståelser af verden”* (Järvinen 2005:29).

Jeg lægger mig således op af hermeneutikken, hvor forforståelser, ligesom i socialkonstruktivismen, har betydning for, hvordan du møder feltet (Pedersen 2012:188; Juul 2012:122). Forforståelserne skabes af både historiske og samfundsmæssige italesættelser, men også af personlige erfaring og værdier (Pedersen 2012:188). Forskeren kan ikke træde ud af verden og som neutral observatør betragte verden udefra. Forskeren vil altid medbringe fordomme og forståelser i forståelsesprocessen. Fordommene og forståelserne er produktive for erkendelsen, da man ikke uden disse vil kunne stille relevante spørgsmål, og dermed erfare det observerede (Juul 2012:122). Mine erfaringer og mit kendskab til feltet, som er præsenteret tidligere, har derfor betydning for min forforståelse og vil derfor påvirke mine forståelser og mine erkendelser. Mit kendskab til feltet samt mine fordomme og forventninger til, hvad jeg ville finde, har derfor påvirket, hvad der har været mit fokus, og hvad jeg her spurgt ind til. Men har netop også påvirket hvad jeg ikke har haft øje for, og derfor har overset.

Som følgende citatet beskriver, betragtes mening i det interaktionistiske perspektiv som en proces snarere end en stabilitet: *”Interviewet er ikke en ”tapning” af interviewpersonens subjektive erfaringer og meninger, men er et socialt møde, hvor erfaringer bliver fortolket og mening bliver skabt”* (Järvinen 2005:29-30). I interviewsituationen dannes mening gennem interaktionen mellem interviewer og interviewperson, og påvirkes af begge erfaringer. Mening er et socialt fænomen, der skabes i og tilhører en specifik kulturel kontekst, snarere end det er individuelt forankret (Järvinen 2005:39). Det stemmer godt overens med, at jeg er interesseret i den mening, der hersker i daginstitutionen, som en specifik kulturel kontekst, mere end jeg er interesseret i den enkelte pædagogs (individs) mening. Dog mener jeg ikke, at man helt kan se bort fra det enkelte individ, men at individerne sammen påvirker hinanden og skaber noget i fællesskab, med hver deres

individuelle meninger, erfaringer og holdninger. Jeg betragter mine interviewpersoner som eksperter på deres praksis og erfaringer.

Mine kvalitative forskningsinterviews tager udgangspunkt i empirien indsamlet gennem mine observationer. Jeg har gennem mine observationer opnået en forståelse for og relation til feltet, som jeg bruger i interviewsituationen. Observationerne kan bidrage med en viden om og forståelse for *hvem* der gør *hvad*, men ikke en forståelse af *hvorfor*. Men det kan interviewet.

Ved at inddrage mine observationer som baggrund for interviewene, kan jeg opnå en forståelse af, hvad der ligger til grund for handlingerne, og dermed *hvorfor* der blev eller bliver handlet, som der gør. Det kvalitative interview er yderst anvendeligt i kombination med observationsmetoden.

2.3.3.1. Interviewguides

Som styringsværktøj til de kvalitative interviews havde jeg udarbejdet en semi-struktureret interviewguide til hvert interview (Bilag 1, 2, 3). Med en semi-struktureret interviewguide gives der plads til, at jeg kan stille åbne spørgsmål og spørge uddybende ind til det interviewpersonerne fortæller og følge eventuelt spændende spor, der dukker op i samtalen, men samtidigt sikres jeg også en retningslinje uden at være fastlåst. Interviewguiden har også den funktion under interviewet, at den kan minde mig om mine forskellige fokuspunkter (Kvale & Brinkmann 2009: 45, 151).

2.3.3.2. Udførelse af interviews

Jeg var allerede inden dette projekts opstart bevidst om, at der som oftest er travlt i en daginstitution og pædagoger ikke er en faggruppe, det er let at få lov at afholde interviews med. Gennem processen med at skabe kontakt til caseinstitutionen blev jeg dog endnu mere opmærksom på denne udfordring. I caseinstitutionen blev det også tydeligt, da det let kunne lade sig gøre at lave interviews med både de to familiepædagoger og med lederen, som alle har mulighed for, til dels, selv at planlægge deres tid. Det var dog sværere at få mulighed for at interviewe pædagogerne, da de er mere fastlåste tidsmæssigt i deres arbejdsdag. Jeg oplevede dog stor velvilje, og ved at jeg også var fleksibel og fra starten havde været interesseret i at interviewe flere pædagoger sammen, blev det muligt at afholde to interviews med i alt fire pædagoger. Den ene familiepædagog

fungerede som *gatekeeper* i processen med at skaffe informanter til interviewene med pædagogerne, og jeg har derfor ikke selv udvalgt de fire pædagoger.

Jeg afholdt fire interviews med i alt syv informanter. Med de syv informanter, der har forskellige funktioner i daginstitutionen, opnår jeg en bred forståelse af metoder, tilgange og refleksioner over arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutionen, samtidig med at antallet af interviews ikke er større, end jeg kan sikre kvaliteten af analyse af de enkelte interviews (Kvale & Brinkmann 2009:134).

Det første interview jeg afholdte var med de to familiepædagoger. Fordi jeg havde talt med dem begge flere gange inden interviewet, blandt andet til det indledende møde og i forbindelse med mine observationer, var det ikke nødvendigt hverken med en række indledende spørgsmål eller at fortælle om mig selv og mit projekt, da relationen mellem os allerede var etableret. De var begge meget engagerede, og de begyndte at fortælle om en familie, de lige var begyndt at arbejde med allerede inden, jeg nåede at stille mit første spørgsmål. Dette interview blev derfor meget semi-struktureret, med tryk på semi. Jeg lod i høj grad dem styre, hvad vi talte om ud fra deres engagement, og samtidig holdt jeg øje med, at jeg fik afdækket de forskellige spørgsmål og interessepunkter, jeg havde forberedt på forhånd. Jeg lod dem styre samtalen af flere grunde. For det første er de i mine øjne eksperter på dette område, og jeg er derfor meget interesseret i deres viden, og jeg så derfor samtalen som en oplagt mulighed for at afdække området yderligere. For det andet besvarede de i høj grad de spørgsmål og belyste de emneområder, jeg havde forberedt i min interviewguide, uden at jeg styrede samtalen hen på disse emner. Jeg spurgte løbende ind til det, de fortalte om, som jeg fandt relevant og interessant. På den måde var jeg også med til at styre samtalen, og brugte interviewguiden til at styre hvilke emner, der blev vendt tilbage til og dykket ned i.

De to interviews med pædagogerne i institutionen forløb anderledes. Jeg havde ikke tidligere talt med nogen af pædagogerne i længere tid, og jeg måtte derfor indlede de to interviews med at fortælle om mig selv og mit projekt. På samme måde var jeg nødt til at få dem til at fortælle om sig selv, blandt andet hvor længe de havde arbejdet i institutionen, og hvilket af de to teams i børnehaven de var en del af. Denne indledende del har til formål dels at skaffe nogle konkrete informationer, dels at sætte rammen for interviewet og skabe tryghed i situationen. Derfor var jeg også bevidst om mit sprogbrug og kropssprog, og jeg forsøgte at tilpasse det til situationen og interviewpersonerne, for at begrænse det asymmetriske magtforhold, som der kan være under et

forskningsinterview (Kvale & Brinkmann 2009:50-52). Dette var et aspekt som var mest relevant ved interviewene med pædagogerne, og ikke i forbindelse med interviewene med hverken familiepædagogerne eller lederen, da jeg allerede havde etableret en relation til dem. I interviewene med pædagogerne var der behov for at skabe den trygge ramme og opbygge en positiv relation. Hertil hjalp det også, at interviewene foregik hos dem i mødelokalet i daginstitutionen. Begge disse interviews var mere styret af mig og interviewguiden, selvom jeg også her var meget opmærksom på at følge de spor, pædagogerne lagde ud i samtalen.

I det sidste interview, som var med lederen af daginstitutionen, behøvede jeg heller ikke hverken at opbygge en tryk ramme for interviewet eller præsentere mig selv og projektet, da jeg både til det indledende møde og gennem forløbet havde været i løbende kontakt med lederen. Da der i dette interview kun var én informant, var det en mere ”klassisk” interviewsituation. Interviewet skilte sig også ud fra de andre ved at have nogle andre fokuspunkter end de forrige.

2.3.4. Bearbejdning af empiri

I forhold til bearbejdningen af min empiri har jeg valgt at transskribere alle interviewene, idet jeg anser transskriberingen som værende et solidt grundlag for den videre analyse, og derudover bidrager til undersøgelsens gennemsigtighed. Både for at sikre detaljerigdommen i interviewene og idet transskriberingen i sig selv er en fortolkningsproces (Kvale & Brinkmann 2009:199), har jeg selv transskriberet interviewene. Herefter kodede jeg interviewene efter en række temaer, jeg havde taget udgangspunkt i ved udarbejdelsen af interviewguiderne, samt temaer der dukkede op i løbet af interviewene. Arbejdet med empirien, herunder interviewene, har været en løbende frem-og-tilbage proces, hvor empirien har styret, idet jeg har taget udgangspunkt i det jeg fandt i empirien.

Her ses et udvalg af de temaer jeg gennem arbejdet med empirien kom frem til og derefter kodede efter:

- *Tillid*
- *Børnesyn*
- *”Den gode historie”*
- *Ledelsen rolle*
- *Familiepædagogernes rolle/funktion*
- *Familieprojektet*

- *Sparring mellem pædagoger (herunder usikkerhed, tabu)*
- *Helhedssyn*
- *Svære samtaler*
- *Opgaver ud over det sædvanlige*

For at sikre gennemsigtigheden har jeg angivet, hvor de anvendte citater stammer fra ud fra følgende systematik:

“(L:58)”, hvor L refererer til interviewet med lederen og tallet refererer til linjenummeret i det transskriberede interview.

Bogstavet F refererer til interviewet med familiepædagogerne.

P1 og P2 refererer til de to interviews med pædagogerne.

Af hensyn til daginstitutionens anonymitet, har jeg, som det tidligere fremgår, udskiftet kommunens og områdets navne med pseudonymer og sløret eller udeladt navne på institutionen og samtlige ansatte.

2.3.4.1 Afgrænsning

Jeg har valgt kun at beskæftige mig med børnehavedelen af daginstitutionen. Men da det er en integreret daginstitution, er mange ting gældende i både vuggestue og børnehave. Derfor skelner jeg mellem at skrive daginstitution, når det er gældende for hele institutionen og at skrive børnehaven eller børnehavedelen, når det er specifikt på denne del af institutionen.

3. Præsentation af caseinstitutionen

I det følgende vil jeg beskrive den daginstitution, som udgør undersøgelsens case.

Daginstitutionen er en integreret institution, der er sammenlagt af tre mindre institutioner, af to omgange, senest i år 2011. Vuggestuedelen består af tre stuer og børnehavedelen er delt i to teams, hvor der er mindre spise-grupper i hvert team. I daginstitutionen er der ansat:

- En leder
- En souschef,
- Tolv pædagoger, hvoraf en også er familiepædagog
- En fuldtidsfamiliepædagog
- Seks pædagogmedhjælpere
- To køkkenansatte

Derudover er der en pædagogstuderende og der er ofte ansat folk i virksomhedspraktik eller løntilskud, i kortere eller længere perioder.

Der er stor spredning i hvor længe personalet har været i institutionen, fra nyansatte til en pædagog der har været ansat i 37 år. Der er dog en overvægt at pædagoger, der har været ansat længe i institutionen. Af de fire pædagoger jeg interviewede, havde tre været ansat mellem 10 og næsten 40 år, og én der havde været i institutionen i tre år. Også lederen har været i institutionen meget længe. Der virker derfor til at være en stabil personalegruppe, selvom der også er mange korttidsansættelser som tidligere nævnt. Kønsmæssigt er der ingen eller meget lille spredning, da alle fastansatte i daginstitutionen er kvinder, mens studerende og virksomhedspraktikanter nogle gange er mænd.

Daginstitutionens børn

Institutionen er normeret til 114 enheder, hvilket i gennemsnit svarer til 30 vuggestuebørn og 60 børnehalebørn. Børnehalebørn tæller én enhed mens vuggestuebørn tæller to enheder. Der kan derfor være stor variation i hvor mange børn daginstitutionen har.

Daginstitutionen ligger i et boligområde med mange socialt udsatte familier og mange familier med anden etnisk baggrund. Daginstitutionen har hovedsageligt børn fra dette område, hvilket vil sige at

institutionen har en overvægt af tosprogede børn og mange socialt udsatte børn. Kommunen har kvoter for hvor stor en andel af børn af anden etnisk herkomst, der må være i en daginstitution. Dette medfører, at daginstitutionen har tomme pladser, som kun kan blive besat af etniske danske børn. Der er dog mange etnisk danske familier, specielt dem som ikke bor i området omkring daginstitutionen, som ikke vil have en plads i daginstitutionen, deraf de tomme pladser.

På den ene stue i børnehavedelen i daginstitutionen har man ønsket at finde ud af hvor mange børn, der er i en udsat position. Man har derfor lavet en kategorisering og optælling af hvor mange børn man vil kategorisere som værende i en udsat position, hvor mange børn der er i en gråzone og hvor mange børn, der er velfungerende. De tre kategorier defineres af en af pædagerne således:

Zone 1:

”De velfungerende børn [...] fungerer og har det godt og kan både håndtere det sociale, og sproget har de massere af, så de skal nok få sagt hvad de gerne vil” (P2:181,184).

Zone 2:

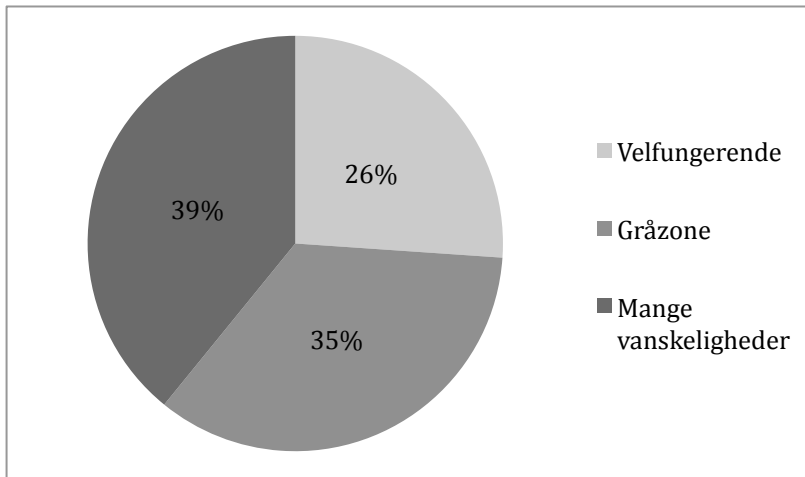
”De børn i midten som vi skal huske, men som ikke giver særlig meget udtryk for sig selv. De skal nok få sagt noget, men det er ikke dem som du ser på samme måde, og det er dem som vi sådan kalder gråzone børnene. De har brug for støtte, de har brug for hjælp med enten relationer eller sproget eller med noget andet, men det er lidt nemmere og have med at gøre, det er ikke dem der skaber de store konflikter og sådan” (P2:175).

Zone 3:

”Er de børn som har rigtig mange vanskeligheder, hvor PPR er inde over, hvor sprogpædagerne er inde over, hvor der er rigtig meget arbejdet med.” (P2:173) og hvor der er *”et massivt arbejde med familien eller et eller andet som gjorde at man samtidig med at man havde det her store arbejde med børnene også gik fra stuen rigtig meget i forhold til møder og planlægning”* (P2:284).

Stuen har 23 børn, som er fordelt således: 6 er velfungerende, 8 er gråzone, 9 har mange vanskeligheder, hvilket vil sige at de er tilknyttet familiegruppen, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) eller andet (P2:172-188). Det vil sige at 39% af børnene har mange vanskeligheder, det man ville kalde udsatte, 35% er i gråzone mens kun 26% er velfungerende.

Figur 3: Fordeling af børn i forskellige positioner, egen fremstilling



Betragtes stuen som repræsentativ for hele daginstitutionen, er der således tale om en daginstitution med en klar overvægt af børn med udfordringer.

Institutionens fysiske indretning

Daginstitutionen er fysisk set en stor institution. Den består af tre længer, som har været de tre adskilte institutioner, der over to gange er blevet lagt sammen. Den ene længe er vuggestueafdelingen, mens børnehaven råder over de to andre længer. Områderne mellem længerne er fællesarealer. Fra fællesarealerne er der direkte udgang til en stor legeplads, der løber langs med hele institutionen.

Begge de to børnehavelænger består af mange små rum, der alle sammen er indrettet forskelligt. Nogle steder er der borde med dertilhørende stole, enten i børnehøjde eller i voksenhøjde, men med høje skamler til børnene. Der er også indrettet små kroge og hjørner, der lægger op til bestemte typer lege, som dukker, butik, køkken, udklædningstøj og et læsehjørne. På den ene stue er der i et af rummene bygget et "kugle-bassin" med farvede plastikkugler børnene kan lege i.

Dørene mellem børnehavegrupperne og fællesrummene er lukkede med kroge øverst på døren, som børnene ikke kan nå. Krogen gør at dørene altid står på klem, men at man ikke kan gå ud, uden at åbne krogen. Der også døre mellem de små rum i de enkelte børnehavedele, disse døre kan, og bliver, lukket når personalet mener der er brug for det. Når børnene spiser frokost i deres spise-grupper, er dørene for det meste lukkede mellem de forskellige rum.

Hverdagsrytmen i børnehaven

Hverdagsrytmen i børnehaven minder om mange andre børnehaver, men jeg vil alligevel lige skitsere den op, for at beskrive den præcis rytme i denne børnehave, som er rammen for det arbejde der gøres i løbet af dagen.

Om morgnen er der morgenmad i fællesrummet for de børn, der kommer tidligt. Herefter åbner de forskellige stuer, og børn og voksne fordeler sig ud på deres stuer. Børnene må gerne besøge hinanden og lege på en anden stue end deres egen. Men dørene er lukkede med krog, så de skal spørge, før de kan komme ind eller gå tilbage til deres egen stue. Om formiddagen er der både fri leg og børneigangsatte aktiviteter, som pædagogerne deltager i. Der kan også være pædagogigangsatte aktiviteter i større eller mindre grupper, som forskellige kreative aktiviteter, spil, bagning eller ture ud af huset. Til frokosttid spiser børnene i mindre grupper med en fast tilknyttet voksen. Mad og service kommer ind på stuerne fra køkkenet på rulleborde. Børnene er med til at dække bord, øser selv mad op på tallerknen og tager af bordet igen efter maden. Når børnene har spist, skal de ud og lege på legepladsen og de børn, der har behov for det, sover til middag. Børnene er på legepladsen i to timer. I dette tidsinterval afholder pædagogerne deres pause og der kan holdes møder. Når børnene kommer ind igen, er der eftermiddagsmad. Eftermiddagsmaden er mindre fast struktureret end frokosten, og spises i større grupper samlet i børnehavegruppen. Om eftermiddagen er der igen både fri leg, børneigangsatte og pædagogigangsatte aktiviteter. Om eftermiddagen går en del af personalets tid med at tale med forældrene, når de kommer og henter deres børn. Sidst på eftermiddagen samles de sidste vuggestuebørn og børnehalebørn i en af børnehavegrupperne. Klokkeren 16.45 lukker daginstitutionen.

Familieprojekt

I 2011 startede daginstitutionen sammen med Thorkildlund Kommune projektet Familieprojektet. Det har været et ønske fra daginstitutionens side i mange år, også før de forskellige sammenlægninger, at oprette et familieprojekt.

Familieprojektet består af fire elementer:

- En tidlig og forebyggende indsats for alle børn og forældre i institution.
- Familiegruppen/Familiepladserne: En særlig indsats overfor fire børn og deres familier.

- Fælles kompetenceudvikling for personalet.
- Løbende metodeudvikling af projektet.

På baggrund af politisk beslutning i kommunens Børne- og ungeudvalg, dagtilbudsloven og servicelovens bestemmelser, samt kommunes Børnepolitik er man kommet frem til følgende definition af målgruppen for Familiepladserne i Familieprojektet:

Målgruppen er børn, der:

- hører til inden for almenområdet.
- er i trivselsrelaterede vanskeligheder, og derfor har brug for særlig opmærksomhed og støtte i kortere eller længere tid.
- hyppigt befinder sig i en marginaliseret position i dagtilbuddet set i forhold til jævnaldrende legerelationer, venskaber og/eller andre børnefællesskaber.
- ikke umiddelbart har opnået bedre trivsel, udvikling og læring på trods af, at der har været arbejdet målrettet og systematisk med at inkludere barnet i børnefællesskabet.
- oplever vanskeligheder og manglende overskud til at indgå i samspil med andre, trækker sig fra kontakt med andre børn og voksne eller udviser en pågående kontaktform.
- kommer fra kriseramte familier, der reagerer på belastninger, som er udsprunget af en social begivenhed som skilsmisse, sygdom eller dødsfald i nær familie.
- reagerer på en række socialt belastende baggrundsfaktorer såsom forældrene med lav indkomst, lav eller ingen uddannelse, arbejdsløshed og eneforsørgerstatus.
- er i risiko for at komme i en situation, der ikke kan klares uden hjælp fra anden side.

(Målgruppebeskrivelse for familiepladser 2011:3-4)

Det fremhæves derudover at en bagvedliggende antagelse er, at forældrene spiller en afgørende rolle for at barnet, der har udfordring, kan opnå bedre trivsel, udvikling og læring. Derfor må forældrene samarbejde med daginstitutionerne og deltage i bestræbelserne på, at udvikle barnets kompetencer. Derfor er der også lavet en forældremålgruppe. Opsummerende er målgruppen forældre, der er i stand til - og interesseret i - at indgå et kontinuerligt samarbejde og arbejde med både, at forsøge at bedre barnets trivsel, og forstå barnets intentioner og handlinger (Målgruppebeskrivelse for familiepladser 2011:3-4).

Der er tilknyttet to familiepædagoger til projektet. Den ene er fuldtidsfamiliepædagog og er derfor ikke tilknyttet en fast stue, men arbejder med de fire børn i Familiegruppen på deres stuer og som en del af børnegruppen. Derudover er hun med til forskellige forældresamtaler og kan vejlede og sparre med institutionens pædagoger om de børn og udfordringer de møder. Den anden familiepædagog er samtidig stuepædagog og arbejder derfor mest med de børn fra Familiegruppen,

der er på hendes stue. En del af arbejdet i Familiegruppen er også et udvidet forældresamarbejde, hvor der holdes tæt kontakt med forældrene med jævnlige forældresamtaler. Til samtalerne arbejdes der med forældrenes forælderrolle og relation til deres barn. Begge familiepædagoger arbejder også med en tidlig og forebyggende indsats for alle børn og forældre i institutionen. i form af blandt andet observationer af børn, tillidsarbejde med forældrene og sparring med pædagogerne.

Fuldtidsfamiliepædagogen har, udover sin pædagoguddannelse, en diplomuddannelse i vejledning, supervision og konflikthåndtering og er uddannet familierådgiver i Børns Vilkår. Den anden familiepædagog, som også er stuepædagog, er uddannet pædagog og er i gang med en efteruddannelse som familieterapeut (på opfordring af kommunen).

I Familieprojektet arbejder de også med konceptet ”Forældrekafe”, hvor forældrene ca. hver 14 dag kan komme i løbet af eftermiddagen til kaffe og en snak med familiepædagogen og få råd og vejledning.

Familieprojektet er organisatorisk placeret mellem ”den generelle indsats” på den ene side, som består i både det daglige pædagogiske arbejde for alle børn og den daglige pædagogiske indsats for børn i udsatte positioner. Og på den anden side ”den specifikke indsats” som er foranstaltninger i form af PPR, tilknytning til Familiehuset, psykologisk- eller psykiatrisk udredning eller andet fra familieafsnittet hos kommunen.

4. Analyse

Analysen er for overskuelighedens skyld opbygget i fem delanalyser. Undervejs i analysen inddrages relevante teorier til at analysere empirien. Teorien vil blive præsenteret i de enkelte afsnit, i takt med at de anvendes. I første del undersøges hvilket børnesyn, der er dominerende i caseinstitutionen. I analysens anden del analyseres forholdet mellem pædagoger og forældre i daginstitution og hvilken rolle tilliden spiller i denne relation. I den tredje del undersøges hvordan pædagogerne arbejder med de narrativer, der fortælles om børnene og hvilken betydning dette har for børnene. Analysens fjerde del handler om de organisatoriske forhold og hvilken betydning kulturen, ledelsen og pædagogernes interne forhold har for det pædagogiske arbejde i institutionen. I det femte afsnit analyseres helhedsperspektiver i det pædagogiske arbejde i daginstitutionen med fokus på de socialt udsatte børn.

4.1. Analysedel 1: Børnesynet i daginstitutionen

Det fremgår af serviceloven, at det er voksne, i form af kommunalbestyrelse, fagpersoner og børnenes forældre, der skal sørge for at børn trives:

”Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at de opgaver og tilbud, der omfatter børn, unge og deres familier, udføres i samarbejde med forældrene og på en sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed.” (Serviceloven §19.).

I dagtilbudsloven fremgår det ligeledes, at det er voksne, der skal give barnet omsorg og sikre dets udvikling.

”Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.” (Dagtilbudsloven §7.).

”Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.” (Dagtilbudsloven §7. stk. 2).

Forståelsen af børn som afhængige af voksne, og at det er de voksnes ansvar, at børn trives, kan således betragtes som en rammebetingelse for daginstitutioners arbejde generelt. Det kan ligeledes

betrages som en grundforståelse i både serviceloven og dagtilbudsloven, at barnet som udgangspunkt er godt, og at de rette omgivelser vil fremme dets udvikling.

Spørgsmålet er så, hvordan de enkelte daginstitutioner griber arbejdet an inden for denne rammebetingelse. I det følgende vil jeg vise, hvordan denne daginstitution arbejder ud fra grundforståelsen i serviceloven, og jeg vil undersøge hvilke børnesyn, der arbejdes efter i daginstitutionen.

Ser man på daginstitutionens nedskrevne værdier og pædagogiske fundament, fremgår det som første punkt under overskriften ”Daginstitutionens Børnesyn” at *”Det er voksnes ansvar at børn trives – børn er afhængige af voksne”* (Værdier og pædagogisk fundament:1 – Dokumentet er vedlagt som bilag 4). Denne forståelse ses altså også som et væsentligt element i denne daginstitutionens værdigrundlag.

Selv om børnesynet og forståelsen af børn og barndom ændres over tid, kan det givetvis ikke forventes, at hverken det pædagogiske personale eller en institution som helhed har et fuldstændigt sammenhængende og konsistent børnesyn, som afspejler den givne tid. Børnesynet vil sandsynligvis være sammensat af en række forskellige elementer fra de forskellige forståelser fra både den tidligere og den nye barndomsforskning. Flere konkurrerende og modsatrettede børnesyn kan altså være på spil samtidig i en persons eller institutions forståelse af børn. Meninger og praksis er ifølge Hanne Warming ofte sammensat af en række byggesten eller rødder, som ikke bare sættes sammen, men som vikles ind i hinanden, og dermed er med til at forandre hinanden (Warming 2011:31-32).

Det børnesyn, der er mest fremtrædende i pædagogernes beskrivelser og fortællinger i de gennemførte interviews, er forståelsen af børn som kompetente aktører, *Det kompetente barn*. Jeg vil i det følgende kort præsentere dette børnesyn, inden jeg gennemgår hvordan børnesynet kommer til udtryk i pædagogernes tilgang til børn og forældre, samt hvordan det fremgår af daginstitutionens nedskrevne værdier og pædagogiske fundament.

4.1.1. Det kompetente barn

I forståelsen *det kompetente barn* er barnet en del af ”det nye barndomsparadigme” (Gulbrandsen et al. 2012:55), hvor man ser børn som selvstændige aktører, og som borgere i samfundet med krav og rettigheder. I denne forståelse betragter man barnet som værende på lige fod med voksne, i stand til både at forstå den verden, det befinder sig i, og at reagere og handle på egne følelser, og det der sker omkring det. Barnet er som udgangspunkt kompetent og kan markere indhold og grænser for egen integritet. Det er socialt fra fødslen, samarbejder kompetent med voksne og giver både verbale og nonverbale tilbagemeldinger til forældrene (Juul 1995:56-57). Barnet er i dette perspektiv ikke et ”ufuldstændigt” menneske, men en ligeværdig hel person, der bør behandles med samme respekt som alle andre. ”*Samspillet mellem voksne og børn er en gensidig læreproces, hvor graden af ligeværdighed er ligefrem proportional med begge parter udbytte.*” (Juul 1995:83). Jo mere ligeværdighed og respekt den voksne behandler barnet med, jo mere vil det kompetente barn samarbejde og spejle deres forældre retvendt (Juul 1995:49-50). Socialisering er en gensidig påvirkning og læring, der skabes og formes i interaktionen mellem barn og voksen (Warming 2011:40). Både børn og voksne er i denne forståelse både kompetente og ikke-kompetente. Både børn og voksne handler og reagerer både intuitivt, ubevidst, velovervejet og intentionelt (Warming 2011:41).

Denne tankegang danner grundlag for rationalet om, at godt socialt og pædagogisk arbejde inddrager barnets perspektiv (Warming 2011:41). Dette børnesyn ser man aftryk af både i familieopdragelse og i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner generelt. Tanken om, at barnet skal være selvhjulpent, og at det har værdi for barnet selv at kunne forskellige ting, afspejles i det kompetente børnesyn. I dette børnesyn er barnet mere modstandsdygtigt, da det har sine egne evner og i højere grad handler intentionelt, og er ikke lige så påvirkeligt som i andre børnesyn.

Forskellige måder at betragte børn og barndom på, og at disse måder ændres over tid og i forskellige kulturelle settings, kan ses i tråd med den socialkonstruktivistiske forståelse, hvor viden er en opfattelse af virkeligheden, som konstrueres gennem interaktion mellem mennesker. Man skaber sin egen opfattelse og forståelse af verden gennem interaktion med andre. I denne forståelsesramme findes der altså ikke én sandhed, men det man opfatter som sandhed afhænger af hvilket perspektiv, man betragter verden ud fra (Pedersen 2012:188). Måden vi forstår verden på, og de kategorier vi bruger, er historisk og kulturelt betingede (Pedersen 2012:201). Begrebet ”barndom” er et godt eksempel på, at den måde hvorpå vi forstår et begreb eller en ”sandhed”

ændres gennem tiden, og begrebet dermed tillægges forskellig betydning i forskellige historiske og kulturelle kontekster (Pedersen 2012:201-202). Ud fra denne forståelse er barndommen altså et konstrueret begreb. På samme måde konstruerer pædagogerne i daginstitutionen forståelsen af børnene, og dermed også forståelsen af de socialt udsatte børn. Det fremgår af det pædagogiske fundament, at man i daginstitutionen arbejder ud fra en forståelse af, at der ikke findes en sandhed, men mange sandheder (Værdier og pædagogisk fundament:1). Det kan derfor betragtes som, at daginstitutionen har en socialkonstruktivistisk tilgang til forståelsen af og arbejdet med børn og familier. Samtidig er det også daginstitutionen, der konstruerer Familieprojektet, og deres øvrige arbejde med børnene, ud fra deres forståelse af udsatte børn.

4.1.2. Forståelsen af børn som kompetente i daginstitutionen

I daginstitutionens nedskrevne værdier og pædagogiske fundament står der:

”Hvert enkelt barn er et unikt menneske med ligeværdige rettigheder.

Vi prøver at forstå barnet ud fra deres egen oplevelse og forståelse af sig selv. Børn er eksperter på egne følelser, forståelser og oplevelser.” (Værdier og pædagogisk fundament:2).

Denne beskrivelse af tilgangen til børn abonnerer tydeligt på forståelsen af barnet som kompetent aktør, da denne forståelse understreger vigtigheden af barnets aktive og kompetente bidrag (Warming 2011:40). Det beskrives, at man i denne daginstitution (”vi’et” i denne sammenhæng er daginstitutionen) ser børn som værende dem, der ved mest om deres egne følelser og forståelser af omverden. Institutionen ønsker derfor at forstå barnet ud fra denne betragtning. Dette kan ses som træk fra forståelsen af barnet som kompetent, da socialisering i dette perspektiv sker gennem en interaktion mellem barn og voksen, hvor begge parter påvirkes af den anden og *”derfor kan den voksne ikke handle kompetent uden indsigt i barnets perspektiv – og omvendt”* (Warming 2011:41). Barnets forståelse af sig selv og dets input til interaktionen med den voksne er altså afgørende for, at den voksne kan handle kompetent, og i denne sammenhæng hjælpe barnet på den bedst mulige måde. Det er denne forståelse, der ligger til grund for rationalet om, at for at kunne udføre godt, kompetent pædagogisk og socialt arbejde må man inddrage barnets perspektiv og forståelse (Warming 2011:41). Dette ses i nedenstående eksempel:

Et pædagog fortæller om en dreng, som tager de andre børns legetøj og slår dem. De arbejder med problematikken ud fra drengens egen beskrivelse:

”Han fortæller selv, at han har en lille trolld, der sidder inde i maven på ham, som rigtig gerne vil have alle de andres legetøj. Og så prøver vi at snakke med trolden om, at det skal trolden lade være med, og vi må finde på noget legetøj, som trolden kan få i stedet for. Og han er simpelthen nået dertil nu, hvor han kan komme og sige: ”Min trolld vil gerne have hans legetøj. Du må hjælpe mig.” Og så kan vi ligesom prøve at hjælpe ham den vej rundt” (P2:595).

Dette er et eksempel på, at der arbejdes ud fra en forståelse af barnet som kompetent og dermed i stand til selv at kunne fremsætte sit perspektiv og forståelse af udfordringerne. Barnet er refleksivt og kan i interaktionen med de voksne italesætte sin lyst til at tage de andres legetøj. Han beskriver denne lyst, som en trolld der er inde i hans mave. Og han har kompetencerne til at kunne bede om hjælp, når han synes, det er svært. Pædagogerne arbejder med barnets egen forståelse af problemet, ud fra den forståelse at han er ekspert på sig selv, og de tager udgangspunkt i hans perspektiv. Det fremgår af citatet, at denne fremgangsmåde skaber en bedre konfliktløsning og endda forhindrer at drengen får skabt flere konflikter med de andre børn, idet at han kan gå til pædagogerne, inden lysten til at tage de andres legetøj får lov til at kontrollere ham. Når pædagogerne forstår hans perspektiv, betyder det, at han tør spørge om hjælp, og han kan derved bedre arbejde med udfordringen. Denne måde at arbejde med udfordringen giver drengen en oplevelse af og en mulighed for at kontrollere impulsen og lysten til at tage de andres legetøj. Med hjælp fra pædagogerne får han oplevelsen af kontrol over situationen. Havde pædagogerne ikke anerkendt hans oplevelse af situationen og hans formulering af problemet som en trolld, men bare havde skældt ham ud for at tage de andres legetøj, havde det formentlig kun udløst en endnu større konflikt. Dette eksempel med narrativet om trolden, der kommer på besøg i drengens mave, vil jeg vende tilbage til og uddybe i afsnittet om den narrative tilgang.

En pædagog fortæller om pædagogernes arbejde med børnene: *”hernede kigger man på hvad kan barnet eller hvilke ressourcer har barnet, og hvad kan vi arbejde med hernede og hvordan kan vi få det barn videre frem?” (P1:117).* Som pædagogen beskriver her, og som det fremgik af citatet med trolden, tyder det på, at man i daginstitutionen arbejder ud fra de kompetencer, børnene har, og ud fra hvordan pædagogerne kan bruge disse kompetencer til at hjælpe barnet videre med dets udfordringer. I stedet for at skælde ud og prøve at stoppe problemet på den måde.

Lederen udtaler i forbindelse med, hvordan de kan hjælpe børnene på længere sigt: *”Jeg tror også nogen gange vi får givet børnene redskaber med til selv at håndtere de udfordringer de er i.” (L:858).* Dette citat tyder også på en forståelse af barnet som kompetent. Med lidt hjælp, her ved at

arbejde med at give barnet nogle redskaber, er barnet selv i stand til at håndtere de problemer og udfordringer det er i.

4.1.3. Kompetent, men behov for beskyttelse

Selv om man betragter barnet som et kompetent, selvstændigt og aktivt individ, må man ikke glemme, at det stadig er et barn, og at det i kraft af sin alder og modenhed er afhængig af voksne. Specielt børn der er så små som dem i børnehaven. Der ligger et dilemma i måden, man betragter børn på. På den ene side, som her, betragtes børn som kompetente og aktive subjekter, og på den anden side er de børn og har derfor et beskyttelsesbehov. I det socialsystem, hvori daginstitutioner indgår, skal børn inddrages og have indflydelse, men samtidig er det systemets opgave at beskytte børn mod overgreb eller dårlig trivsel. Hvis man ensidigt betragter et barn som et selvstændigt og kompetent individ, der er medskabere af sit eget liv, er der en risiko for, at man overser barnets behov for omsorg og beskyttelse og samtidig overser barnets vanskeligheder.

Det er altså en svær balancegang mellem, at børn er kompetente og derfor skal høres og have indflydelse på eget liv, men at de heller ikke skal have mere ansvar, end de har ressourcer til. Der er et spændingsforhold mellem barnets ret til beskyttelse, som er en passiv ret, og retten til inddragelse, som er en aktiv ret (Jensen 2014:5).

Daginstitutionens leder gentager flere gange, at det er deres fornemmeste rolle at være ”barnets advokat”: *”men de [forældrene] skal vide at vi stadigvæk er barnets advokat. Altså vi tier ikke stille hvis det er noget vi synes skal oplyses.”* (L:492). Med dette udtryk ligger der også en forståelse af barnet, som noget, der skal beskyttes. Dette viser, at man i daginstitutionen, selv om man betragter børnene som kompetente, også er opmærksom på at de stadig er børn og derfor har et beskyttelsesbehov.

Ifølge Birgitte Schjær Jensen er inddragelse og beskyttelse ikke nødvendigvis modpoler, men kan komplementere hinanden (Jensen 2014:268). Hvis man formår at arbejde med begge måder at se børn på, kan man få det bedste fra dem begge, til barnets bedste. Dog er det en pointe, at selv om barnet har status som kompetent individ, har det stadig ikke ret til at bestemme, hvad der er bedst for det. Det er stadig de voksne, forældrene, myndigheder og her daginstitutionen, der har definitionsmagten til at beslutte, hvad der er bedst for barnet.

4.2. Analysedel 2: Det sociale bånd, tillid og skam

Jeg vil i dette afsnit undersøge den relation, som pædagogerne har til forældrene, da forældrene er en stor del af daginstitutionens arbejdet med børnene. For at kunne komme nærmere dette vil jeg anvende Thomas Scheffs teori om sociale bånd.

4.2.1. Vigtigheden af tillidsfulde relationer

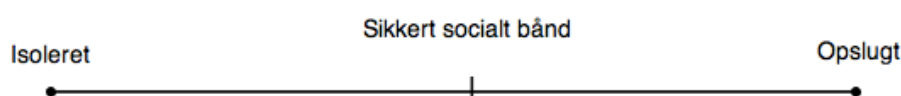
Alt arbejdet med familierne i daginstitutionen er gennemsyret af et ønske om at skabe tillid hos familien til det pædagogiske personale og institutionen. Som en af familiepædagogerne fortæller her: *"Egentlig vil jeg sige, at det aller-, allerstørste arbejde her, er tillidsarbejdet. For uden tilliden kommer du ingen vegne. Fordi så vil alt, hvad vi taler om, eller ikke alt, men meget, vil måske blive misforstået."* (F:181). Der er en klar holdning om, at uden tillid kommer man ingen vegne. Det gentages igen og igen af både pædagoger, familiepædagoger og af lederen, at grundstenen i deres arbejde med forældrene handler om at skabe tillid, så forældrene tør at få hjælp.

Det er svære sociale situationer og relationer, pædagogerne står i og skal opbygge. Når pædagogerne skal fortælle forældrene, at der er noget, der er behov for at blive arbejdet med, hos deres barn eller hos dem, kan forældrene føle, at de "anklages" for ikke at være gode forældre. En sådan anklage eller kritik kan ifølge sociolog Thomas Scheff lede til en følelse af skam hos forældrene (Bo 2012:7-8). Følelsen af skam, der er en samlet betegnelse for følelserne pinlighed, forlegenhed, utilstrækkelighed og akavethed (Bo 2012:8) kan opstå i interaktionen mellem mennesker gennem kontinuerlig selvovervågning, eller hvis man føler sig negativt vurderet af andre (Bo 2012:7,14). I denne sammenhæng vil der altså kunne opstå skam i interaktionen mellem forældre og pædagoger, hvis forældrene føler sig negativt vurderet af pædagogerne. Forældrene kan føle sig negativt vurderet, hvis de føler, at pædagogerne tænker dårligt om dem, for eksempel at de er dårlige til at være forældre, hvilket kan føre til følelse af utilstrækkelighed.

Det, pædagogerne kalder tillid, kan betragtes som det, Thomas Scheff kalder *et sikkert socialt bånd* (Bo 2012). Thomas Scheff har hentet begrebet om det sociale bånd hos psykologen John Bowlby, der er kendt for sine tilknytningsteorier. Et sikkert socialt bånd kan derfor sidestilles med Bowlbys begreb om en *sikker base*, forstået som et lille barns tillidsfulde relation til sin omsorgsperson. Thomas Scheff har dog fokus på relationer mellem mennesker generelt og ikke kun på barn-forældre relationen (Bo 2012:11-12). Det sociale bånd mellem mennesker kan være sikkert eller

usikkert. Teorien bygger på en grundlæggende antagelse om, at mennesker har et behov for sikre sociale bånd i relationer til andre mennesker og derfor kontinuerligt arbejder for at opnå dette. Sådanne sikre sociale bånd skal dog forstås som et ideal, der derfor aldrig helt kan opnås. Der skelnes mellem to forskellige typer af *usikre sociale bånd*; for løse sociale bånd og for stramme sociale bånd (Bo 2012:10). Disse kan betragtes som værende hver sin ende af et kontinuum, hvor det sikre sociale bånd findes ved at opnå balance mellem de to yderpunkter, det for stramme og det for løse sociale bånd.

Figur 4: Illustration af sikkert socialt bånd. Egen fremstilling



Er det sociale bånd for løst, er individerne i relationen *isoleret* fra hinanden, og parterne står stejlt på deres eget perspektiv og egne ønsker. Der er for stor afstand mellem parterne, og de kan derfor ikke se eller forstå den anden parts perspektiv. Samarbejde er derfor vanskeligt i sådan en relation. Er det sociale bånd i relationen for stramt, er individerne *opslugte* i relationen, hvilket er ødelæggende for både individerne og relationen. Individerne opgiver sider af sig selv, deres egne behov, ønsker og perspektiver, og der lukkes samtidig af for nye eller andre perspektiver udefra. Udvikling og forandring er derfor meget vanskelig i en *opslugt* relation (Bo 2012:11). Sagt med andre ord: der er for meget indlevelse i den andens perspektiv, og man opsluges i den fælles forståelse.

I pædagogernes relation med forældrene er det derfor vigtigt at opnå en relation, hvor der hverken er så stor afstand, at pædagoger og forældre ikke er i stand til at forstå den anden part og den anden parts perspektiv, eller er så kort afstand, at pædagogen indlever sig så meget i forældrenes perspektiv, at pædagogerne opsluges, og derfor ikke er i stand til at byde ind med nye perspektiver og løsningsforslag. En pædagog fortæller om vigtigheden af at skabe tillid mellem dem som pædagoger og forældrene:

”der er ingen tvivl om, at vi skal have opbygget en tillid til hinanden. At forældrene også skal synes, at det stykke arbejde vi kommer med, at det er godt nok og fornuftigt nok, og at det er til deres barns bedste og til familiens bedste” (P2:667).

For at pædagogerne kan arbejde med familien, skal forældrene kunne se pointen med det pædagogerne foreslår, de skal kunne forstå pædagogens perspektiv. Hvis der er et usikkert socialt bånd mellem pædagogen og forældrene, sandsynligvis et for løst socialt bånd, hvor der er for stor afstand mellem parterne, er forældrene, ifølge teorien, ikke i stand til at se problematikken fra den anden part, pædagogens, perspektiv. På samme måde er pædagogen heller ikke i stand til at forstå og se forældrenes perspektiv. Det er derfor nødvendigt at skabe et sikkert socialt bånd, det pædagogerne kalder tillid, hvis pædagogerne skal kunne fortælle de svære ting til forældrene, og forældrene skal være i stand til at lytte, således at pædagoger og forældre kan arbejde sammen om barnets trivsel. Det er en balancegang, hvor pædagogerne skal være indlevende og forstående og dermed prøve at mindske afstanden mellem dem og forældrene, for at relationen ikke er isoleret, men samtidig må pædagogerne heller ikke være for indlevende, så relationen bliver opslugt.

En pædagog udtrykker det således:

”det handler jo meget om at få tillid, forældrene skal også turde åbne op. Altså, det er jo vores, tænker jeg, og synes jeg, at det er vores fornemmeste opgave: det er jo at skabe tillid. At forældrene skal have tillid til, at det vi byder ind med, altså de skal kunne rumme det.” (P2:661).

Forældrene skal både kunne være ærlige og fortælle pædagogerne det, de synes er svært, og samtidig kunne forstå og kunne rumme de forslag og den eventuelle kritik, pædagogerne kommer med. Begge dele kræver, at forældre og pædagoger har et sikkert socialt bånd.

4.2.2. ”Frygten for systemet”

Pædagogerne oplever, at der blandt forældrene er en stor frygt for ”systemet” og for at få hjælp. De er bange for, at deres barns navn kommer ind i ”systemet”, og for hvad det kan have af konsekvenser for både dem og deres barn. Der er en frygt for at barnet vil blive fjernet, eller det vil skade barnets muligheder i skolen. En af pædagogerne forklarer, hvordan hun oplever, at forældrene reagerer, når hun fortæller, at hun gerne vil have dem ind til en samtale:

”... der kræver det virkelig en lang forklaring og en god tillid og meget, meget modellering af forældrene, om at det her det er godt, det er ikke farligt og alt skal nok gå og deres børn bliver ikke taget fra dem. Det er i hvert fald det vi oplever, at det er meget farligt når vi begynder at nævne, at vi kunne hjælpe dem på den ene eller anden måde. Og mange forældre vælger at udeblive fra

møder de første mange gange, fordi de simpelthen er så angst for hvad det er, der skal siges og nævnes.” (P2:679).

I og med at daginstitutionen er en del af systemet, er der heller ikke meget tillid til daginstitutionen, som lederen udtrykker her: *”Der er altså nogen, der ikke har ret meget tillid til systemet når de starter her. Og vi er jo en del af systemet.” (L:421).*

Der er derfor et stort behov for at opbygge en tillid, og et sikkert socialt bånd, mellem forældrene og personalet i daginstitutionen, hvis de skal opnå et samarbejde omkring barnets trivsel.

4.2.3. Hvordan pædagoger og familiepædagoger skaber et sikkert socialt bånd til forældrene

Det interessante er så, hvordan pædagogerne møder forældrene for at opnå denne tillid, altså opnå en relation med et sikkert socialt bånd.

En pointe, der går igen og fremhæves af alle de interviewede i daginstitutionen, er, at det tager lang tid at opbygge en tillidsfuld relation. Som lederen her fortæller:

”Vi har muligheden, fordi vi ser jo deres barn hver dag hernede, for at motivere og prøve at skabe endnu mere tillid. Det er jo en stor del af det, vi også arbejder i, det er, at skabe tillid til forældrene, altså at forældrene også får tillid til os. Og det tager altså lang tid, det er ikke bare noget, man vedtager i dag, og så er det der i morgen, vel? Det tager rigtig lang tid at opbygge den tillid der.” (L:464).

Pædagogerne oplever, at det tager lang tid at opbygge en relation mellem pædagogerne og forældrene med et sikkert socialt bånd. Det kræver kontinuerligt, vedvarende arbejde over lang tid. Men de oplever, at de har mulighed for det, da de møder forældrene hver dag, når forældrene afleverer og henter deres børn i daginstitutionen. Denne daglige kontakt giver mulighed for at opbygge en positiv relation.

Ifølge Thomas Scheff er mennesker enormt sensitive overfor eventuelt manglende respekt i mødet med andre mennesker. Derfor er der konstant en risiko for, at den ene eller begge parter i interaktionen kommer til at føle skam eller forlegenhed (Bo 2012:15). I denne situation er der desuden en ulighed mellem de to parter, forældrene og pædagogerne, og der vil derfor være større sandsynlighed for at forældrene kommer til at føle skam, end at pædagogerne gør. En anden vigtig

pointe, i forhold til hvordan pædagogerne arbejder med at skabe et sikkert socialt bånd til forældrene, er derfor, at pædagogerne møder forældrene med respekt. Respekt er vigtig for ikke at skabe en følelse af skam eller forlegenhed, som begge er følelser, der forstyrrer en gnidningsfri interaktion (Bo 2012:15).

En pædagog fra vuggestuen fortæller, hvordan hun møder forældrene, når et nyt lille barn skal indkøres i vuggestuen:

”... vi har nogle erfaringer hernede omkring indkøring af børn. Men du kender dit barn bedst, så vi vil rigtig gerne have at du er med inde over” (P2:746).

Pædagogerne anerkender, at forældrene ligger inde med den største viden om barnet, og prøver derved at skabe et samarbejde. Pædagogen uddyber:

”Jeg tænker bare, det at møde ind med at sige til forældrene: ”Det er dig, der er ekspert på dit barn. Du kender dit barn bedst”. På en eller anden måde så tror jeg, at det giver et eller andet. Fordi, jamen man får lynhurtigt opbygget en tillid til hinanden ...” (P2:749).

Ved at møde forældrene med respekt og tydeligt vise, at de tror på, at forældrene ved bedst om deres barn, kan pædagogerne undgå, at forældrene føler sig negativt vurderet og dermed føler utilstrækkelighed, uværdighed eller forlegenhed. Hvilke alle er følelser, der er synonyme for skamfølelsen. Dermed kan pædagogerne lægge grunden for en gnidningsfri relation, og dermed et sikkert socialt bånd mellem forældre og pædagoger. Pædagogen har, som det ses i den sidste del af citatet, tydeligvis også gode erfaringer med at opbygge tillid ved at starte relationen med at møde forældrene med respekt for, at de er eksperter på lige præcis deres barn.

4.2.4. Opgaver ud over det ”sædvanlige”

Pædagogerne i dagsinstitutionen har mange opgaver, som kan ses som værende ”udover det sædvanlige” pædagogiske arbejde. Pædagogerne hjælper socialt udsatte forældre med opgaver af forskellige karakter, også mange opgaver som ikke umiddelbart virker som pædagogiske opgaver. Disse opgaver kan give mulighed for at skabe positiv relation mellem pædagoger og forældre. Opgaverne kan være at agere ”sagsbehandler” og hjælpe med kontakt til kommunen, som i eksemplet her:

”Nu var jeg ”sagsbehandler” og var med til at skrive alle deres boligsøgninger og har været med til at læse alle deres breve fra kommunen, for at kunne finde ud af hvad er det egentlig der sker med denne her dreng og hvor skal han hen og hvad skal der ske. Jeg var talerør for familien til samtlige kommuners PPR, med lærerne på den nye skole han skulle starte på og alt det her fordi de simpelthen ikke formåede at have den kontakt og får sagt de ting der skulle siges. Så jeg var deres talerør og deres sagsbehandler og i det hele taget deres kæmpe støtte.” (P2:772)

En anden opgave kan være at hjælpe en far til en lille pige med, at hun får ordentligt tøj på, som i eksemplet her:

”pigen skal være sammen med far [moderen er midlertidigt indlagt], som aldrig har haft taget sig af hende på den måde før, fordi det har altid været mors opgave. Så ja hun kommer og er fuldstændig uredt og tøjet sidder forkert og der er ikke noget der passer sammen. ”Hvis du kommer med en stor pose af hendes tøj, så sørger vi for at hun ser fin ud i løbet af dagen. Og hvis du kommer med en børste og nogle elastikker så skal vi nok klare det”. (...) Det her med ”puha nu skal jeg ned og møde alle mine venner og jeg ligner bare brrrr...”, (...) det kan være det, der er rigtig problematisk for barnet selv.” (P2:758)

Det kan altså være meget forskellige opgaver, pædagogerne går ind og hjælper familierne med. Disse opgaver, der rækker ud over det ”almene” pædagogiske arbejde, giver mulighed for at skabe en tættere relation mellem pædagoger og forældre, da pædagogerne kommer tættere på familien og bliver inddraget i nogle mere private sager.

Følgende er et eksempel på, at det ekstra arbejde, pædagogerne har gjort for forældrene, har skabt en relation mellem pædagoger og forældre med et så sikkert bånd, at forældrene følte sig trygge nok til at få mere hjælp. Pædagogen fra det første eksempel fortæller:

”Jeg endte med at blive deres sagsbehandler. Og først da jeg blev det, så tillod de at vi fik en psykolog på banen til at komme ned og få kigget på deres dreng, og da det skete så skete der en åbning for forældrene. Og så fik vi lov til at arbejde” (P2:709).

Her skabte det ekstra arbejde ”ud over det sædvanlige”, pædagogen gjorde for familien, en tillid og en tryghed hos familien, så de også accepterede at få hjælp til at arbejde med deres barns problemer.

Man kan være betænkelig ved, om den hjælp pædagogerne støtter familierne med, også har en negativ effekt. Denne ekstra støtte kunne øge den ulighed, der er mellem pædagoger og forældre og

måske skabe en slags afhængighedsforhold mellem dem. Dette kunne have været interessant at undersøge nærmere, hvis der havde været tid og ressourcer til en større undersøgelse, hvor man også havde inddraget forældrene.

4.2.5. Forældre Kaffe

I forbindelse med familieprojektet afholder den familiepædagog, der er fuldtidsfamiliepædagog forældre kaffe en eftermiddag, cirka hver anden uge. Her kan forældrene komme og få en kop kaffe og lidt uformel snak. De har også mulighed for at søge råd eller vende forskellige udfordringer med hinanden og med familiepædagogen. Dette forum, hvor forældre og familiepædagog ser hinanden jævnligt og måske i længere tid end i en hente- eller afleveringssituation, giver familiepædagogen og forældrene mulighed for at lære hinanden bedre at kende. Forældre kaffen har derfor også den funktion, at familiepædagogen kan opbygge en positiv og tillidsfuld relation til forældrene. En af familiepædagogerne fortæller selv om forældre kaffen:

”... i forhold til det her med forældre kaffen onsdag eftermiddag, (...) det er en rigtig god mulighed hvor vi får spredt vores budskab og vi viser os synligt i forældre gruppen. Vi er her, så hvis der er noget, så er vi her. I kan komme og tale med os” (F:899).

Familiepædagogen bruger altså forældre kaffen til at promovere sin rolle eller sin funktion, som én forældre kan komme og tale med ”hvis der er noget”. De vil gerne fremstå som nogle forældre kan vise tillid til og stole på.

En af pædagogerne fortæller om familiepædagogen og forældre kaffen:

”altså hun [familiepædagogen] kan jo også nogle gange den der lette tilgang ved en forældre kaffe, få forældre inddraget i husets hverdag og føle sig velkommen og set og hørt, på en anden måde end vi kan i dagligdagen.” (P1:411).

Pædagogen beskriver her, at familiepædagogen gennem forældre kaffen kan se og anerkende forældre på en anden måde, end pædagogerne kan i en travl hverdag.

Det kunne altså tyde på, at forældre kaffen giver familiepædagogen (det er kun den ene familiepædagog, som afholder det) mulighed for at se og anerkende forældre og dermed – gennem en længerevarende forløb – at opbygge en mere tillidsfuld relation til forældre.

4.2.6. Forældrene som kompetente

Familiepædagogerne anerkender forældrenes viden om lige præcis deres familie og deres barn, når de har samtaler med forældrene. *"Vi spørger også familierne, hvad gør de derhjemme? Hvad virker for dem? [...] Vi har ikke svaret, vi må prøve at finde det sammen."* (F:736). Dette viser en form for ydmyghed over for forældrene og den viden, de har om deres barn og deres familie. Der er ikke to børn eller to familier, der er ens, derfor er det heller ikke sikkert, det samme virker for forskellige børn.

Familiepædagogerne er her interesseret i den viden, forældrene ligger inde med. Dette kan tolkes som et udtryk for, at pædagogerne og familiepædagogerne betragter forældrene som kompetente på samme måde, som de betragter børnene som kompetente. De ser nogle kompetencer og ressourcer i forældrene, som de mener, kan bidrage positivt til barnets trivsel. Derved bliver relationen mellem pædagoger og forældre mere ligeværdig, selv om der stadig vil være en ulighed i relationen, da pædagogerne sidder med en "magt" og en faglig viden, som forældrene ikke har.

Som lederen udtrykker i følgende citat, er arbejdet for at øge barnets trivsel et samarbejde mellem daginstitutionen og forældrene. *"Vi snakker jo med forældrene rigtig meget, hvad kan de gøre derhjemme og hvad kan vi gøre og hvordan kan vi supplere hinanden."* (L:201). I samarbejdet ligger en forståelse af, at begge parter bidrager. Man har altså i institutionen som udgangspunkt en forventning om, at forældrene kan bidrage kompetent til arbejdet med at øge barnets trivsel.

Lederen: *"Forældre, de vil deres børn det bedste alle sammen, men der er nogle, der er lige på kanten af at det er nok ikke helt godt."* (L:198).

Lederens citat kan tyde på, at institutionen som udgangspunkt betragter forældrene som kompetente, eller i hvert fald ser at forældrene gør som de gør i den bedste mening, men at de alligevel er opmærksomme på, at nogle af forældrene ikke formår at løfte denne opgave. Derved er det ikke alle forældrene de ser som kompetente. Dette tyder altså på at der ikke er en konsekvent betragtning af forældrene i daginstitutionen, men at de vurderer den enkelte familie for sig selv om udgangspunktet er en betragtning af forældrene som kompetente.

I forlængelse af at pædagogerne som udgangspunkt ser forældrene som kompetente samarbejdspartnere, må de også nogle gange sætte krav til forældrene. Lederen udtrykker det således:

”Så kan vi også sige til forældrene: ”hvis du ønsker dit barn skal have en god skoleuddannelse, så kræver det af dig, at de sørger for at lave deres lektier, at de møder til tiden, at de har en ordentlig madpakke. Altså, og det kræver hele tiden, at du holder dem i øret, de her børn, med at få passet deres lektier”. Sørg for at de kommer ind i nogle sportsklubber eller et eller andet. Altså der er nogle fundamentale ting som er naturlige i en almindelig familie, men er du i en familie hvor man ikke selv er vant til at gå på arbejde, de er jo heller ikke rollemodeller for deres børn, men det er vi. Vi er rollemodeller fordi det er vores arbejde. Men selvom du ikke er rollemodel, kan du godt støtte dit barn i at passe skolen, passe deres daginstitution bare.” (L:214).

Det at pædagogerne og lederen sætter krav til og har forventninger til forældrene, kan ses som et udtryk for flere ting. For det første at pædagogerne betragter forældrene som kompetente, og de forventer at forældrene er i stand til at leve op til de krav og forventninger, pædagogerne stiller til dem. For det andet at det er et samarbejde mellem pædagoger og forældre at øge barnets trivsel, og som i eksemplet her, barnets fremtidsudsigter.

4.2.7. Ledelsens rolle

Pædagogerne er opmærksomme på, at et sikkert socialt bånd er en skrøbelig balance mellem to typer usikre bånd, der let vælter til en af siderne. Det sikre sociale bånd i relationen er ikke ”fast etableret”, når det først er opnået en gang. Det er en løbende proces, hvor det sikre bånd kontinuerligt skal skabes og genskabes af begge parter. Pædagogerne beskriver, at de sommetider har en fra ledelsen med til de svære samtaler med forældrene, og at det netop er lederen eller souschefen, der har ansvaret for at sige de alvorlige eller svære ting til forældrene. En pædagog fortæller: *”Jeg kan stadig være barnets pædagog og ligesom være på forældrenes halvdel også, og passe på dem, hvor man kan sige, så kan [ledelsen] få sagt de lidt svære ting” (P1:271).* På den måde er der en rollefordeling, hvor pædagogerne skaber den gode relation til forældrene og bibeholder den i de svære samtaler, mens de lader den ”dårlige” relation være mellem forældrene og ledelsen. Pædagogen uddyber senere: *”Vi skal være barnets pædagog, og vi skal stadig kunne samarbejde med forældrene bagefter” (P1:289).* Denne forståelse af relationen tager udgangspunkt i en forståelse af, at konflikter eller konfrontationer er skadelige for relationen og en sådan konfrontation vil ødelægge en tillidsfuld relation. Dette er modstridende med forståelsen af det sociale bånd. Her er konflikter eller konfrontationer ikke nødvendigvis dårlige. Hvis man har en relation med et sikkert socialt bånd, vil relationen, i kraft af det sikre sociale bånd, godt kunne klare

en konflikt eller en konfrontation. En konflikt eller en uenighed vil kunne bekræfte det sikre sociale bånd ved, at begge parter er i stand til at være i relationen og lytte til den anden part uden at være hverken for opslugt eller for isoleret. Det er derfor interessant, at pædagogerne i daginstitutionen argumenterer for, at det er bedre at uddelegere forskellige roller og få ledelsen til at være ”bad cop” og sige de svære ting til familien. Denne rollefordeling kan måske endda være uhensigtsmæssig for relationen, da det kan tyde på et mindre sikkert socialt bånd mellem pædagoger og familie, når pædagogerne ikke føler, at de kan tage en konfrontation. Det skal dog tilføjes, at pædagogerne klarer mange af samtalerne med familierne selv, og at de selv står for at tage mange konfrontationer eller eventuelle konflikter, og det kun er i et begrænset omfang, at ledelsen inddrages.

4.2.8. Tillidsbrud

Det er ikke altid, at pædagogerne eller familiepædagogerne lykkedes med at skabe eller fastholde en god relation til forældrene. Familiepædagogerne beskriver her et eksempel på en relation, hvor tilliden eller det sikre sociale bånd ikke lykkedes.

”... en anden familie, hvor vi også arbejdede med drengen frem til at han skulle i skole. Der var vi så nødt til at skrive en underretning, for drengen fortalte, at han blev slået derhjemme. Han havde også en lillebror. Men der fik vi ødelagt tilliden fra familien. Så der valgte vi så, at da der skulle arbejdes med lillebror, så gik det direkte i PPR. Så var det PPR, der overtog den del med det samme, fordi mor havde mistet tilliden til os.” (F:105).

Der er to ting i dette citat, der er interessante at tage fat i. Det første er, at det er et eksempel på en relation, hvor det sociale bånd ikke var sikkert nok til at håndtere en konflikt. Når familiepædagogerne og forældrene ikke formår at opnå en relation med et sikkert socialt bånd og dermed tillid mellem dem, har det den konsekvens at familiepædagogerne ikke kan arbejde med familien og barnet i familieprojektet. Så er der en anden instans, der tager over.

Det andet interessante ved citatet er pædagogernes forståelse af tillid. Ud fra dette citat og empirien som sådan, tyder det på, at pædagogerne har en speciel forståelse af tillid. En forståelse af tillid som en meget fast struktur, som når den først er opbygget, enten er der eller ikke der. Og ikke en forståelse af tilliden som noget, der løbende skal genskabes.

4.2.9. Opsamling

Tillid er fundamentet i det pædagogiske personales arbejde med forældrene i daginstitutionen. Med tillid forstås en relation med et sikkert socialt bånd. Ifølge pædagogerne hersker der en frygt for ”systemet” blandt mange af institutionens forældre. Der er derfor en stort behov for at opbygge den omtalte tillid for, at forældrene er villige til at indgå i et samarbejde med pædagogerne for at øge deres børns trivsel. Personalet er opmærksomme på, at det tager lang tid og kræver et stort arbejde at opbygge en tillidsfuld relation. Pædagogerne og familiepædagogerne arbejder med opbygningen af denne tillidsfulde relation ved at møde familierne med respekt og anerkendelse. Derudover har familiepædagogernes forældrekafe også en funktion i forhold til at lære forældrene at kende og opbygge en relation. Pædagogerne hjælper ofte forældrene med støtte og opgaver ud over det almene pædagogiske arbejde. Dette giver også pædagogerne mulighed for at opbygge et tættere bånd til familierne. I interviewene fortalte pædagogerne om eksempler, hvor sådanne ekstra opgaver havde skabt mulighed for at forældrene også tog imod hjælp til deres barn. Når det ikke lykkedes for familiepædagogerne at opnå en relation til forældrene med et sikkert socialt bånd eller denne tillid brydes, kan familiepædagogerne ikke arbejde med familien i familieprojektet og familien sendes i stedet videre til en anden instans, eksempelvis PPR.

4.3. Analysedel 3: Pædagogernes arbejde med narrativer

Jeg vil i dette afsnit undersøge hvordan pædagogerne arbejder med de narrativer der skabes, fastholdes og genskabes om de udsatte børn i daginstitutionen. For at kunne analysere dette vil jeg anvende Michael Whites narrative teori. Indledningsvis præsenteres den narrative teori.

4.3.1. Narrativer

I daginstitutionen arbejder pædagoger og familiepædagoger meget med, hvordan forældre, pædagoger og de andre børn ser det enkelte barn. Sagt på en anden måde: der arbejdes med de narrativer eller fortællinger, der fortælles og genfortælles om barnet, og dermed er med til at skabe barnets identitetskonklusioner (White 2006b:15,18). Med de følgende eksempler vil jeg vise, hvordan pædagogerne arbejder med at ændre disse narrativer og identitetskonklusioner.

Ifølge Michael White er både historiske og kulturelle forhold, sammen med det enkelte individs livshistorie, med til at skabe den historie, eller det narrativ, der skaber en persons identitetskonklusioner (White 2006b:15). Menneskers identitet bliver skabt og fastholdt gennem de gentagende fortællinger, man fortæller om sig selv, og som andre fortæller om én og til én. Identiteten fastholdes yderligere gennem genfortællinger af genfortællingerne (White 2006 b:18). Genfortællinger af genfortællinger er for eksempel, når de andre børn gentager en fortælling, om at et andet barn driller, og man derfor ikke vil sidde ved siden af det barn. Som en pædagog fortæller: *”De andre [børn] blev ved med at sige: ”Ham vil jeg ikke sidde ved siden af, så vil jeg ikke ...”.*” (P1:90). Fortællingen gentages igen og igen og bliver dermed den dominerende fortælling om barnet (White 2006 a:10,13). Den dominerende fortælling skaber negative identitetskonklusioner hos barnet, hvilket betyder, at barnet kan få et billede af sig selv som en person, som ingen gider sidde ved siden af. Fortællingen bliver den måde, som både forældre, pædagoger og de andre børn ser barnet, og fortællingen styrer derfor også de forventninger, de har til barnet og dets adfærd.

4.3.2. Ændring af fortællingen om barnet

Pædagogerne i daginstitutionen vil gerne ændre en sådan fastholdelse af negative identitetskonklusioner hos barnet. Dette gør de ved at forsøge at ændre fortællingen om barnet.

For det første er der fokus på eksternalisering af problemet fra barnet, altså at gøre problemet til noget selvstændigt, eksternt barnet (White 2006 a:9-10). Som White udtrykker det, er det *"ikke personen eller relationen, der er problemet. Det er derimod problemet, der er problemet."* (White 2006 a:11).

I daginstitutionens "Værdier og pædagogiske fundament" pointeres, at *"Vi taler ikke om, at barnet er eller har et problem, men om at barnet er i vanskeligheder eller i en udsat position"* (Værdier og pædagogiskfundament:2). Her kan ses, at det fra daginstitutionens side vægtes, at man fokuserer på at eksternalisere problemet fra barnet. At det ikke er barnet, der hverken er eller har problemet, men at problemet er noget uden for barnet.

Ved at tingsliggøre og personificere en persons problemer kan man eksternalisere problemet fra personen (White 2006a:9). Følgende er eksempler fra praksis, der viser, hvordan pædagogerne og familiepædagogerne arbejder med eksternalisering, tingsliggørelse og personificering af børnenes problemer.

Når familiepædagogerne arbejder med et barn i familiegruppen, arbejder de ud fra den eksternaliserende tilgang og udforsker barnets perspektiv på problemet. Tidligere nævnte jeg historien om drengen med trolden i maven. Trolden der vil stjæle de andre børns legetøj. Og hvor drengen nu kan komme til pædagogerne og få hjælp "når trolden kommer på besøg, og vil have de andres legetøj". Her har familiepædagogerne arbejdet med eksternalisering og personificering af drengens problem for at komme frem til formuleringen om trolden. Pædagogerne på stuen og drengen arbejder sammen om problematikken ud fra den fælles forståelse af det som en eksternt personificeret trold, som de sammen kan tale om og forholde sig til. Det bliver derved lettere at angribe og arbejde med problematikken, når den ikke er iboende og dermed en del af drengens personlige egenskaber (White 2006a:9). Derudover har eksternaliseringen den effekt, at drengen ikke får et negativt billede af sig selv som ham, der tager de andres legetøj. Men i stedet får et billede af sig selv, som "ham der kan styre", når trolden kommer på besøg og vil drille. Det negative narrativ om ham erstattes med et positivt narrativ om ham som værende i kontrol. Dette kan være med til at give drengen selvtillid og opbygge mere positive identitetsforståelser.

Et andet eksempel fortæller en pædagog om:

”Vi havde også et barn, der hele tiden når det gik forbi noget, når det skulle gå fra A til B, så var det med arme og ben der blev ramt på alle de andre børn, der kom forbi vedkomne. Det var rigtig svært for de andre børn og for ham” (P2:586).

I stedet for at skælde ud begyndte pædagogerne at tale med drengen om det med at slå og sparke ved at sige: *“Ej kan du lige fortælle de der ben og de der arme, at de skal altså blive inde på maven, eller hold dine hænder på hovedet, for så slår de ikke. Du er nødt til at snakke med hænderne om det.” (P2:589).*

I det første eksempel med trolden arbejder pædagogerne videre med den eksternalisering, familiepædagogen er kommet frem til ved at udforske og bruge drengens eget perspektiv på problemet. I dette eksempel eksternaliserer pædagogerne drengens adfærd over på armene og benene som noget ”udenfor” drengen, som han så kan tale med og få kontrol over. Pædagogen fortsætter: *”Så simpelthen få den der skyld væk fra, at det er barnet selv, men at det er armene eller benenes skyld, når der bliver slået og sparket.” (P2:592).* Pædagogen udtrykker det selv som ”at fjerne skylden fra barnet”. Når de gør problemet til noget eksternt, gør de det lettere for barnet at tale om og samarbejde om adfærden. Hvilket åbner mulighed for, at både barnet selv og pædagogerne kan se barnet uden problemet, når problemet ikke længere er en iboende del af drengen, men er noget eksternt (White 2006a:11).

Når problemet ikke længere betragtes som en iboende egenskab hos barnet, muliggøres det, at der kan fortælles en alternativ fortælling om barnet. Dette kan være med til at åbne muligheder for at skabe nye, mere positive identitetskonklusioner hos barnet.

I følgende eksempel fortæller souschefen på personalemødet om en udsat dreng i børnehaven med nogle udfordringer, de har været særligt opmærksomme på, og hun orienterer om, hvordan hun gerne vil have, at pædagogerne arbejder med drengen fremadrettet.

Observation:

Hun [souschefen] fortæller, at han ikke har det godt med at gå i børnehaven, og han føler, at han bliver skældt meget ud. Hun siger, at det hovedsageligt skal være de voksne på hans stue, som han kender og er ved at blive tryk ved, der skal tage konflikter eller evt. ”skæld ud”. Hun pointerer, at selvfølgelig skal andre voksne i institutionen bryde ind og sætte grænser, hvis de ser noget, der ikke er ok. Det er

vigtigt, at der er voksne omkring ham, der sætter grænser, men er det noget, der kan vente, eller hvis det er noget, som ikke er slemt (giver eksempel med at løbe udenfor uden jakke), så skal man i stedet gå til hans stuepædagoger. Sådan, at der ikke er ti voksne, der siger til ham, at han ikke må gå ud uden jakke. Derefter siger hun *”Mød ham, når han ikke laver noget skævt. Se ham i de situationer. Anerkend ham”* *”Lad os styrke den historie om ham.”* (Observationer personalemøde).

Når hun opfordrer pædagogerne til at anerkende drengen i de situationer, hvor han gør noget godt, og ikke slå ned på de ting, han gør, som er skidt, så handler det om at fjerne fokus fra den dominerende fortælling om ham. Det negative narrativ som er fortællingen om, at han er sådan et barn, der laver ballade og får meget skæld ud, hvilket, som hun også fortæller, gør at han ikke trives med at være i børnehaven. Ved i stedet at sætte fokus på de gode ting han gør og derved skabe en alternativ fortælling og styrke denne alternative fortælling, et positivt narrativ, kan pædagogerne give drengen en mere positiv forståelse af sig selv og derved øge hans selvværd og hans trivsel i børnehaven.

Pædagogerne arbejder ikke kun med at ændre fortællingen mellem dem og barnet. De arbejder også med at ændre fortællingen om barnet blandt de andre børn i institutionen. De andre børn er også med til at genfortælle den dominerende fortælling om barnet, som vi så det i eksemplet tidligere, hvor børnene ikke ville sidde ved siden af et specifikt barn. En pædagog fortæller her om, hvordan de taler med børnegruppen:

”... det her med den gode historie, hele tiden fortælle de andre børn den gode historie om det barn, der har udfordringer, og så forklare hele tiden hvorfor man tror, at vedkomne gør, som han gør. Sæt ord på, sæt ord på, sæt ord på.” (P2:550).

Ved at pædagogerne inddrager de andre børn og er opmærksomme på at styrke den alternative, positive fortælling om barnet, kan de være med til at styrke den nye fortælling om barnet. Og barnet kan derved få en anden position i børnegruppen. Pædagogerne inddrager de andre børn ved at forklare dem om de udfordringer, barnet har, og hvorfor det gør, som det gør, og hvordan de kan hjælpe ham eller hende, som det ses i dette citat fra en af pædagogerne:

” “men det har han brug for lige nu, og det er de voksne der har bestemt det” (...) *“og det skal I hjælpe ham med lige nu”* og *“måske er det jer en anden dag”*. (...) *Det ligesom når*

man sidder og spiser og der er en der ligger og vælter rundt på gulvet, "Hjælp ham lige med bare at blive siddende, I behøver ikke alle seks at ligge dernede sammen med ham". Og det er det med at "det er fordi det er svært for ham lige nu", og det kan de faktisk godt rumme hvis man får en ordentlig forklaring på det som barn." (P1:542).

Denne inddragelse og de forklaringer pædagogerne giver, kan ses som en socialisering af børnene. De lærer at anerkende hinanden og forstå, at man med sine ord og handlinger kan være med til at såre en anden. Og de lærer, hvordan de kan hjælpe hinanden.

Pædagogerne er også opmærksomme på, hvordan de internt taler sammen om børnene og på ikke at skabe negative genfortællinger. En pædagog fortæller, at når hun har talt med en kollega og har "fået luft" for frustrationer eller en negativ oplevelse med et barn, "får vi altid sluttet af med, synes jeg, at det kan godt være, at [barnet] gør sådan og sådan, men [han/hun] kan faktisk også bum bum bum." (P2:564). Dermed har de fokus på ikke at fastholde sig selv og de andre pædagoger i den negative fortælling om barnet.

4.3.3. At få forældre til at se barnet – ikke problemet

At arbejde med den alternative fortælling og eksternalisering af problemet er ikke kun noget pædagogerne gør alene eller i samarbejde med barnet. Denne proces inddrages forældrene også i. De samtaler, som familiepædagogerne har med forældrene, kan betragtes som en slags "eksternaliserende samtale" (White 2006 a:176), hvor familiepædagogerne i samtalen med forældrene prøver at adskille barnet og problemerne og at konkretisere problemerne, så de bliver lettere at tale om og derved lettere at arbejde med og håndtere. Ydermere giver eksternaliseringen forældrene mulighed for at se noget andet end problemerne, når de ser deres barn. Den eksternaliserende samtale kan derved være med til støtte forældrene i at bryde de negative identitetskonklusioner, der er skabt om barnet (White 2006a:179).

Denne eksternaliserende samtale åbner mulighed for en anden type samtale: den "gen-forfattende samtale", som kan bidrage til etableringen af mere positive identitetskonklusioner (White 2006 a:178). Når problemet er eksternaliseret fra barnet, kan man begynde at opbygge det nye, mere positive narrativ om barnet, som kan bidrage til en ændring af barnets identitetskonklusioner.

I følgende citat fortæller familiepædagogerne om en far, der havde et meget negativt syn på sin datter:

”Han [faren] har på et tidspunkt kaldt hende en tasmansk djævel, og især da hun var yngre. Og det var også der, hvor jeg var med til første samtale. Og hele den samtale handlede egentlig bare om at tale hans datter op, fordi vi synes, hun var så meget andet end en tasmansk djævel.” (F:703).

I eksemplet ser faren pigens problemer eller udfordringer, som noget iboende i hende, hun er problemet i hans optik, deraf hans italesættelse af hende som en tasmansk djævel. Familiepædagogerne forsøger at fortælle en alternativ historie om pigen. Fortælle hvordan de oplever hende, og for eksempel hvad de ser, hun er god til. Derved forsøger de at åbne nogle nye perspektiver for faren, nye måder at se pigen på (White 2006 a:10).

Familiepædagogerne fortæller om deres tilgang til de samtaler, de har med forældrene:

”Det er vores intention, at vi gerne vil være dem, der arbejder med problemerne i familierne, men uden at vi kun dykker dem [forældrene] - ”dit barn er også sådan, og du er også sådan, og du også.” Altså der vil vi gerne være med til at sige: ”Vi har fået øje på sådan og sådan i dit barn, vi har fået øje på det her, og vi har fået øje på, at du faktisk er en rigtig god forældre, når der sker det der, eller når du. Eller vi kan se at der kan være brug for, at du får den og den hjælp og måske fremadrettet”. Altså at vi peger på nogle af de der ting, men at vi også peger på nogle muligheder.” (F:829).

Her fortæller den ene familiepædagog om de samtaler, de har med forældrene, og hvordan de griber sådan en samtale an. Det første hun beskriver, er det, White ville kalde *genfortællingen*, det hun kalder at ”dykke” forældrene. Genfortællingen er at fastholde den fortælling, der allerede eksisterer, om at barnet er en ballademager eller en, der er dum eller tarvelig. I stedet fokuserer familiepædagogerne på, at de også har observeret, hvad forældrene er gode til, og hvordan de sammen kan arbejde med problematikkerne og hjælpe barnet videre.

Familiepædagogerne fortæller om en samtale, de har haft med en familie, hvor moderen, da de spørger hende, hvad deres dreng er god til, må tænke sig længe om, før hun kommer frem til, at han er god til at vaske hænder, inden han skal spise. Hun kan ikke komme i tanke om andet, han er god til, og det kommer også frem, at hun ikke rigtig leger med drengen (F:674). Familiepædagogerne fortæller i nedenstående citat om deres arbejde med familien fremadrettet:

”I det næste stykke tid skal vi hjælpe denne her familie med at få øje på, hvilket dejligt barn, det er, de har. Hvad er det faktisk, barnet er god til.” (F:661). ”Så nu skal vi blive opmærksomme på, hvad vi også skal tale lidt op i forhold til barnet hos moderen. Både når hun er der, men måske også når hun ikke er der. Men primært også at få hende til at se ham.” (F:679). ”Vi skal faktisk øve hende til at se ham med andre øjne, øve hende i at stille fokus nogle andre steder, når hun kigger på sit barn.” (F:685).

Det familiepædagogerne beskriver, de vil gøre, er at forsøge at skabe en alternativ fortælling om drengen. De vil *gen-beskrive* (White 2006 a:13) den fortælling, som forældrene fortæller om drengen. Ved at åbne for ny perspektiver og skabe en anden fortælling om drengen, åbner de for muligheden for, at forældrene kan se og forstå deres dreng anderledes. Og ved at også forældrene kan være med til at fortælle denne gen-beskrivelse af historien om drengen, kan man skabe nye, mere positive identitetskonklusioner hos drengen.

Familiepædagogen beskriver: *”Man kan jo ikke lave om på folk, på den måde, men vi kan jo ligesom at have sat nogle små frø, nogle små spirer til, at de kan få øje på deres barn på den anden måde i nogle situationer.” (F:823).* Det handler altså for familiepædagogerne meget om gennem den gen-beskrivende samtale at give forældrene mulighed for at se det positive i deres barn, at se ud over problemerne og på den måde være med til at skabe en alternativ fortælling om barnet og styrke det positive narrativ.

4.3.4. Forældrenes forståelse af dem selv

En af familiepædagogerne fortæller et eksempel om en dreng, der er god til at spille teater, og de har flere gange opfordret hans mor til at komme og se ham optræde. Til sidst kommer moderen og ser teaterstykket:

”Og det er jo en meget lille ting, og jeg skal selvfølgelig heller ikke gøre det større, end det egentlig er. Men jeg tror bare, at for den dreng der har det en kæmpe betydning resten af hans liv, at hans mor måske fik set det der stykke. Ikke noget man går rundt og siger, men bare en følelse. Og for hende har det måske også: ”Hov, jeg så faktisk min dreng som andet end bare en irriterende unge, som jeg selvfølgelig også er glad for, men som også er irriterende”.” (F:624) og ”få den der forståelse af, ”gud, sådan kan han også være”.” (F:659).

Det, at drengens mor kommer og ser ham spille teater, kan ses som værende en unik eller enestående hændelse (White 2006a:27,31; White 2006b:70) både for drengen og for moderen. For drengens identitetsfortællingen (White 2006a:179) kan det betyde, at moren ud fra denne unikke hændelse ser sin dreng være rigtig god til noget og være glad for noget. Hun kan dermed se ham være noget helt andet, end det hun er vant til at se, eller som hun er for fastlåst i sin egen fortælling om ham til at se. Med denne unikke hændelse får hun mulighed for at se noget andet og åbne op for nye perspektiver. Og dermed får hun mulighed for at begynde en ny, alternativ fortælling om drengen. Dette kan være med til at udfolde ny mening og dermed en ny identitetsfortælling og nye identitetskonklusioner for drengen. For drengen kan det, at han i denne situation følte sig set og anerkendt af sin mor også være en enestående hændelse, som også kan have positiv betydning for hans selvfølelse og identitetsfortælling, idet at han kan finde ny mening i hans relation til moderen.

Familiepædagogen fortæller i samme sammenhæng, at *”han blev stjerneglad, han blev kisteglad over, at hans mor kom og så ham. Og mors bemærkning bagefter var ”Ej, jeg vidste ikke at han ville blive så glad for at se mig”.*” (F:617). Den samme hændelse kan derfor også have været en unik hændelse for moderen, i den forstand at hun får ny viden om og forståelse af, hvor meget hun betyder, og hvor meget hendes tilstedeværelse og anerkendelse betyder for hendes barn. Denne enestående hændelse kan derfor for moderen være hjælp til udfoldelse af ny mening i hendes rolle som mor. Og dermed være med til at skabe nye, og måske mere positive, identitetskonklusioner også for hende. En sådan unik hændelse kan på den måde være med til at skabe et vendepunkt for moderen i hendes liv (White 2006a:29) og i hendes forståelse af hende selv som mor. Det er altså ikke kun børnenes identitetsforståelser, der arbejdes med at ændre, men der arbejdes også forældrenes identitetsforståelser, forståelsen af dem selv som forældre.

Mange af disse forældre har svært ved forældrerollen (P1:21), og de kan derfor have en fortælling om dem selv som dårlige forældre. Det er derfor, som familiepædagogen siger det, at det handler om at *”få forældrene til at forstå deres egen betydning for deres barn. Det forstår de ikke altid”* (F:615). De gode oplevelser med deres børn kan derfor, som i eksemplet ovenfor være afgørende for forældrenes forståelse af, hvad de betyder for deres barn og dermed forståelsen af dem selv som forældre. Hvilket man kan forestille sig har en positiv betydning for relationen til deres barn og dermed for barnets trivsel.

4.3.5. Opsamling

Pædagogerne arbejder med at skabe og fokusere på alternative fortællinger om de børn, der har det svært og derved skabe nogle positive narrativer om disse børn. Pædagogerne inddrager både de andre børn i børnehaven og i høj grad forældrene i dette arbejde, for også at ændre deres fortælling om barnet. Ved at eksternalisere problemet fra barnet, hjælper pædagogerne barnet med at håndtere problemet, og de hjælper forældrene til at se andet end problemer, når de ser deres barn. Alt dette kan hjælpe børnene til at skabe nogle mere positive identitetskonklusioner om dem selv. Pædagogerne kan også hjælpe familierne til at skabe enestående hændelser, hvor de formår at se både hinanden og sig selv på en anden måde og åbne op for nye perspektiver og meninger. Også dette kan have positiv effekt på både barnets og forældrenes identitetsforståelser.

4.4 Analysedel 4: Organisationskulturen og ledelsens betydning

I det følgende vil jeg se på hvilken kultur, der er i daginstitutionen, og hvilken betydning dele af denne kultur - nemlig ledelsens rolle og pædagogernes interne forhold - har for det pædagogiske arbejde.

Jeg havde ikke fokus på at undersøge organisationskulturen, da jeg foretog mine observationer og interviews. Jeg har derfor ikke undersøgt, hvorvidt der blandt personalet er forskellige sociale grupper, såkaldte subkulturer, med forskellige orientering (Jacobsen og Thorsvik 2008:113), eller om hvorvidt kulturen i vuggestuen og børnehaven er forskellig.

Dog finder jeg det alligevel meget relevant at se nærmere på den empiri, jeg trods alt har om både ledelse og personalets beskrivelse og vægtning af, hvordan de arbejder sammen, og det arbejdsmiljø eller den kultur der er i dagsinstitutionen. Jeg blev under min transskribering af interviewene opmærksom på, hvor meget dette betyder for pædagogerne. Jeg har derfor en forståelse af, at dette har betydning for pædagogernes handlemuligheder og adfærd i arbejdet med udsatte børn i daginstitutionen. Selvom dette ikke har været et fokuspunkt i mine interviews, mener jeg alligevel, at både mine interviews og mine observationer kan underbygge denne forståelse.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv hvor der ikke findes en objektiv sandhed, men hvor sandheder konstrueres i forskellige grupper påvirket af historie, omgivelser og kultur, kan man betragte de dominerende sandheder i en kultur som konstruerede over tid. Denne forståelse ses hos Jacobsen og Thorsvik, hvor *"organisationskultur kan beskrives som et mønster af grundlæggende antagelser der har fungeret tilstrækkeligt godt til at det bliver betragtet som sand"* (Jacobsen og Thorsvik 2008:118). Der dannes dermed en række sandheder i en organisation, som bliver grundlaget eller kernen for organisationskulturen. Organisationskulturen består af en række antagelser og sandheder, som medlemmerne tager for givet og ikke stiller spørgsmålstejn ved (Jacobsen og Thorsvik 2008:118).

4.4.1. Organisationsværdierne afspejling i pædagogernes arbejde

Sådanne fast etablerede sandheder om daginstitutionen, ses i det pædagogerne fortæller om deres tilgang til børnene, og om hvordan de arbejder. Et citat der beskriver dette godt, er citatet fra afsnittet om det kompetente barn, hvor en pædagog beskriver, at i denne daginstitution, til forskel

fra en institution hun arbejdede i tidligere, ”ser man på børnenes ressourcer i stedet for at se på børnenes ”problemer”.” (P1:116). Og som en anden pædagog fortæller:

”Det er vores tilgang til forældre, børn osv. Det er bare tilgangen der er. Det er også det [den anden pædagog] siger så fint, at vi kigger på børnenes ressourcer, vi kigger ikke på de ressourcer de ikke har. Fordi det nytter ikke noget.” (P1:607).

”det her med at de [børnene] kommer alle sammen med noget særligt, de er alle sammen noget i den de er (...) Og de har alle sammen noget at tilbyde det her fællesskab og det her børnehus.” (P1:578).

Citaterne viser, at pædagogerne har en forståelse af, at den bedste måde at arbejde med børnene på er at fokusere på deres ressourcer og tage udgangspunkt i disse. Den sandhed, der konstrueres, og tages udgangspunkt i, i daginstitutionen, er, at alle har værdi i sig selv, og at alle er gode til noget. Derfor fokuseres der på barnets ressourcer og på forståelsen af, at det ikke er barnet selv, der er problemet, men at problemerne opstår i samspillet med omgivelserne. Fokuseringen på børnenes ressourcer og dermed forståelsen af at alle er gode til noget, kan ses i tråd med Michael Whites narrativer. Ved at fokusere på det børnene er gode til, i form af de ressourcer de har, er pædagogerne også på den måde, med til at skabe et mere positivt udgangspunkt for fortællingen om børnene.

Disse pædagogiske sandheder, der er grundstenen i daginstitutionens kultur, ses også i dokumentet ”Værdier og Pædagogisk fundament”, hvor institutionens værdigrundlag og børnesyn er nedskrevet og defineret. Dette dokumentet bør ifølge teorien optimalt fungere som grundlag for den fælles kultur og forståelse i institutionen. Her fremgår det eksempelvis at *”Det er de voksnes/pædagogernes opgave og ansvar at se barnets ressourcer og potentialer og hjælpe børnefællesskabet/det sociale fællesskab at se og opleve dem”* (Værdier og pædagogiske fundament:1) og, som jeg har vist tidligere, at *”Vi taler ikke om, at barnet er eller har et problem, men om at barnet er i vanskeligheder eller i en udsat position”* (Værdier og pædagogiske fundament:2). De nedskrevne ”Værdier og Pædagogisk fundament” kan betragtes som et artefakt, der dermed formidler information, om hvad der kendetegner de underliggende kulturelementer (Jacobsen og Thorsvik 2008:123). Jeg oplevede, at disse sandheder fungerer som et fælles grundlag for det pædagogiske personales forståelse af børn, af hvordan man bør arbejde pædagogisk med børnene, og af hvordan man bedst arbejder med de særligt udsatte børn og familier. Disse værdier

og bestemte italesættelser blev gentaget adskillige gange både i mine interviews og i de samtaler jeg havde med pædagogerne i forbindelse med mine observationer.

Sandhederne eller forståelserne læres videre til nye, der kommer til institutionen, enten som nyansatte, i praktikforløb eller en som mig, som både leder og personalet i interviewene meget gerne ville forklare eller ”oplære” i, hvordan de gør, og derfor hvad de forstår som sandheden (L:355). Pædagogerne fortæller i interviewet, hvordan de arbejder med at introducere og forklare nyttilkomne, hvorfor de gør, som de gør overfor børnene med udgangspunkt i daginstitutionens værdier (P1:616,626). Denne oplæring af nyttilkomne underbygger også organisationskulturen og dermed fastholder kulturen (Jacobsen og Thorsvik 2008:117).

En bestemt kultur opretholdes ikke, hvis ikke den opfattes som rigtig. Kulturen bliver hele tiden prøvet af på virkeligheden gennem praksis, og den vil derfor blive ændret, hvis de grundlæggende antagelser viser sig ikke længere at passe (Jacobsen og Thorsvik 2008:117). Dette ses i nedenstående citat, hvor pædagogen beskriver, hvordan de reflekterer over deres pædagogik, og hvordan de gør tingene i hverdagen, når der kommer nye input og tiltag i institutionen:

”Vi lærer også hele tiden noget nyt, og jeg tror da også, at det er derfor, der er så mange af os, der har været her i så mange år. Det der med, at jeg føler jo ikke, at jeg er gået i stå, og jeg får hele tiden nye input, og der kommer hele tiden nye tiltag også. Nogle gange for meget, men det der med at vi også får vendt vores pædagogik og vores dagligdag, så kunne vi også gøre sådan, det er jo også en professionel tilfredsstillelse” (P1:732).

Kulturen og de grundlæggende værdier i daginstitutionen er altså ikke passive konstanter, men afprøves aktivt i praksis og gennem refleksioner. Opfattes de stadig som rigtige, opretholdes kulturen.

4.4.2. Ledelsens rolle

Ledelsen i en organisation kan have stor betydning for medarbejderne og organisationens effektivitet (Jacobsen og Thorsvik 2008:407-408). Lederen i daginstitutionen går op i at videreuddanne sine medarbejdere. Hun udtrykker det selv således:

”altså faglig viden kan man aldrig få nok af” (L:70) og ”jo mere fælles udvikling vi kan have i en personalegruppe jo mere løfter det [...] den fælles kompetenceudvikling er meget min stil” (L:86).

Med disse værdier er lederen med til at udvikle og opretholde en kultur omkring værdsættelse af høj faglighed i daginstitutionen. Disse værdier fremgår også i daginstitutionens pædagogiske fundament:

- ” Fælles kompetenceudvikling i personalegruppen er afgørende for kvaliteten i dagtilbuddet.”
- ” Høj faglighed i hele personalegruppen specifikt fremmer udsatte børns livschancer via øget trivsel og læring.” (Værdier og Pædagogisk fundament:3).

Derudover spiller ledelsen, altså lederen eller souschefen, en aktiv rolle i de forløb og forældresamtaler omkring børn i udsatte positioner, hvor der er behov for en ekstra indsats, hvilket også er beskrevet i analysens anden del om tillid og sociale bånd. En af pædagogerne fortæller, at ledelsen er med til de svære samtaler med forældrene: ”Jeg har i hvert fald ofte gjort det, at så har jeg en fra ledelsen med” (P1:270). Og lederen fortæller: ”Og jeg er, ikke altid, men oftest, med til samtale med forældrene hvor vi siger, vi har skrevet den underretning og det har vi gjort fordi, sådan og sådan.” (L:275). Derved er ledelsen meget integreret i det daglige arbejde i daginstitutionen. En af pædagogerne fortæller, at souschefen ugentlig agere vikar for den ene af familiepædagogerne, når hun ikke kan være på sin stue (P1:456).

4.4.3. Særlige opgaver

Som det tidligere er beskrevet, har pædagogerne en del opgaver i forbindelse med de mange socialt udsatte forældre, som ikke umiddelbart er en del af de almenpædagogiske opgaver i institutionen. Ledelsen prioriterer, at pædagogerne har tid til disse særlige opgaver, når der er børn eller familier, der har behov for yderligere hjælp og støtte i en periode. Pædagogerne fortæller om en række eksempler på situationer, hvor de i kortere eller længere tid har haft ekstra opgaver i forbindelse med forskellige børn og familier. Ledelsen er i disse situationer gået ind og erstattet pædagogen på stuen, så pædagogen kunne gå fra og have tid til at lave det ekstra arbejde eller holde møder med familien (P2:793). Et eksempel var en mere praktisk opgave, hvor en pædagog lavede en lang række piktogrammer, både til institutionen og familien, da de havde en dreng, der havde behov for at få vist tingene på billeder og ikke kun få dem fortalt (P2:790). Et andet eksempel, som tidligere er nævnt i analysens anden del om tillid og sociale bånd, er samme pædagog, der over lang tid hjalp en familie med en række boligmæssige forhold og kontakt til kommunen (P2:700). At der sættes tid af til at pædagogerne kan gå fra det daglige arbejde på stuen og prioritere at forberede en særlig

opgave er afgørende for, at pædagogerne har mulighed for at arbejde med de familier, og dermed de børn, der har behov for ekstra støtte eller en ekstra indsats i en periode. Det ville de ikke have haft mulighed for, hvis ikke ledelsen prioriterede dette, for eksempel ved at souchefen går ind og vikarierer for pædagogen på stuen.

Pædagogerne betragter disse ”ekstra” opgaver som en væsentlig del af deres pædagogiske arbejde. De er bevidste om, at det er særlige opgaver, der er kendetegnende for den gruppe familier, der er i denne daginstitution. Selvom det er prioriteret fra ledelsens side, at pædagogerne skal have tid til disse opgaver, kunne pædagogerne godt bruge mere tid, da de i forvejen er pressede, og det kan i praksis være svært at få tid til de ”ekstra” opgaver, der dukker op.

Pædagog A: *”Så der er altid mulighed for at få den støtte og hjælp til at få gjort det.”*

Pædagog B: *”Eller man gør i hvert fald alt hvad man kan ikke. Men jeg tænker da stadigvæk at altså hvis man havde nogle flere timer, til andet ekstra arbejde, det ville jo være guld værd. For vi har jo et timetal over os, og vi skal selv dække sygdom og ferie og alt muligt. Så det er et stort puslespil der skal gå op ikke. Men der er ingen tvivl om at der virkelig bliver gjort så meget som overhoved muligt for at støtte op omkring de familier.”* (P2:794).

Den ene familiepædagog, som også er stuepædagog, fortæller her om sin splittelse mellem sin funktion på stuen og de ekstra opgaver. Eksempelvis en samtale med en mor, der dukker op, og som hun også gerne vil tage sig af:

”Jeg kan ikke bare gå, for jeg er skemalagt, hvis jeg går fra stuen nu, så er der kun en kollega tilbage, som skal tage sig af børnene, og det dur ikke. Og det har vi jo gjort nogle gange, pludselig kommer der en mor som bare ser helt rådvild ud, og jeg står og snakker med den her forældre, men min hjerne er stadigvæk der inde på stuen fordi jeg tænker der er en kollega der står [alene], og nu har stået i en halv time og vi står stadig og snakker. Og jeg prøver at være anerkendende og jeg prøver at lytte og bum bum bum og hvad er det den her familie kæmper med og bakser med lige nu, men min fod er nærmest også tilbage inde på stuen fordi der skal jeg også være. Den kamp er der.” (F:979)

Så selv om alle i daginstitutionen, både pædagoger og ledelse, betragter disse arbejdsopgaver som en naturlig og meget vigtig del af det pædagogiske arbejde, og de tids- og ressourcemæssigt prioriteres, er det stadig et dilemma, da pædagogerne ikke kan være flere steder på en gang. Så i praksis kan det være svært at udfylde disse opgaver uden af føle, at andre opgaver tilsidesættes.

4.4.4. Pædagogernes interne forhold

Når pædagogerne beskriver kulturen i institutionen i forhold til mulighederne for at spørge hinanden om hjælp og deres forhold til deres kolleger, er det tydeligt, at der er en tryk stemning, hvor det er okay at vise, at man er i tvivl. En pædagog beskriver kulturen omkring at spørge om hjælp således:

”Den åbenhed der er, omkring at jeg godt kan komme til min kollega med, ”jeg står lige her, og jeg ved simpelthen ikke, hvad jeg skal gøre”. Det tror jeg også er en styrke, i stedet for det der, ”det klare jeg, det skal jeg nok”. Men at kunne bruge hinanden og også give udtryk for ”jeg er smadder usikker lige nu, jeg ved simpelthen ikke, nu bliver du lige nødt til at tage over her”. Og den tryghed er det rigtig vigtigt, synes jeg, at vi har i vores personalegruppe” (P1:251)

Pædagogen beskriver, at det blandt pædagogerne er legitimt at være i tvivl og spørge om hjælp, når der er en situation, man er i tvivl om eller er usikker på, hvordan man skal håndtere. Det er okay at vise denne usikkerhed overfor hinanden. Hun beskriver selv relationerne, eller kulturen, som tryghed. Og fremhæver vigtigheden af denne tryghed blandt pædagogerne.

Den tilsyneladende trygge relation mellem pædagogerne kan ud fra Thomas Scheffs teori om sociale bånd (Bo 2012:10-11) betragtes som relationer med sikre sociale bånd. Pædagogerne er ikke bange for at tabe ansigt (Goffman i Bo 2012:14) eller føle skam eller utilstrækkelighed overfor hinanden, selv om de blotter deres usikkerhed og spørger om hjælp, når de er i tvivl. Som en af pædagogerne siger: *”... det er jo ikke fordi jeg ikke er dygtig nok, hvis jeg skal spørge [en anden pædagog]” (P1:245)*. Dette tolker jeg, som at pædagogerne har et sikkert socialt bånd, da de ikke er bange for at tabe ansigt og dermed føle skam. Dette bliver understreget af følgende citat fra en pædagog: *”først og fremmest så snakker vi jo med hinanden på stuen ”ser du det samme som jeg ser?” eller ”er du bekymret her?”.” (P2:293)*, hvor hun beskriver sparringen mellem pædagogerne på stuen som en selvfølge. Denne selvfølge tolker jeg som et udtryk for at en sådan samtale er gnidningsfri, og at hun altså ikke bekymrer sig over at spørge sine kollegaer til råds. Denne sparring mellem stue-kollegaer kan tolkes som et udtryk for den dominerende kultur i institutionen.

I daginstitutionens værdier og pædagogiske fundament er det også fremhævet, at usikkerhed er i orden: *”Der er legalt, at usikkerhed kan komme til os alle og på forskellige tidspunkter.” og ”Det er legalt, at vi kommer til at begå fejl.” (Værdier og pædagogisk fundament:3)*. At det er legalt at være i tvivl, som det både fremgår af daginstitutionens nedskrevne værdisæt, og som pædagogerne

fremhæver i deres fortælling om institutionen, medvirker til at skabe et trygt miljø blandt pædagogerne. At de svære situationer derfor vendes med en kollega, familiepædagog eller ledelsen, inden der handles, tror jeg er til det bedste for barnet og familien, idet pædagogerne ikke tvinges til at handle på usikkert grundlag, men kan sparre med hinanden og derved handle på et velovervejet grundlag.

4.4.5. Familiepædagogernes betydning

I denne daginstitution har pædagogerne endnu en mulighed for at spørge om råd, få sparring og faglige input til situationer, hvor de har brug for en andens vurdering. En pædagog fortæller om familiepædagogen: *"hun er jo altid god at sparre med og vende tingene med, og lige få nogle input. Vi er ikke altid enige, men vi kan altid vende tingene sammen i hvert fald og få flere nuancer på."* (P1:409). Dette citat tyder også på, at pædagogerne og familiepædagogerne har et sikkert socialt bånd, idet det fremgår, at det er legitimt at være uenige, altså at pædagogen kan udtrykke at hun ikke er enig med det familiepædagogen bidrager med, men at de begge stadig kan være i relationen. En anden pædagog fortsætter i forhold til sparring med familiepædagogen: *"Jeg bruger [familiepædagogen] meget, hvis jeg er i tvivl om noget og har brug for noget sådan lidt uforpligtende vejledning, til hvad gør jeg nu her..."* (P1:420). Pædagogerne bruger familiepædagogerne til sparring om både store og små ting om børn og forældre i hverdagen i institutionen. Dette observerede jeg også flere gange. Følgende er et eksempel på den sparring familiepædagogen giver pædagogerne om de forskellige ting, der dukker op i hverdagen.

Observation:

Familiepædagogen og jeg kommer ind på en stue, hvor der sidder en lille dreng og græder. Ved siden af ham sidder en pædagog og to andre børn. Familiepædagogen italesætter, at drengen er ked af det overfor drengen, og at det er okay, og at vi har set ham. Pædagogen fortæller os, hvorfor hun tror, drengen er ked af det, og at hun oplever nogle udfordringer med drengens mor. Familiepædagogen og pædagogen snakker lidt frem og tilbage om, hvordan de skal gribe situationen med moderen an. De bliver enige om, at pædagogen skal blive ved med det, som hun allerede gør, at tale med moderen om det og fortælle hende, hvor vigtigt det er, at han kommer i ordentlig tid i seng.

Familiepædagogen fortæller, da vi har forladt stuen, at det var et godt eksempel på den sparring, hun giver pædagogerne på de forskellige problematikker og ting, der kan dukke op med både børnene og deres forældre.

(Observationer i forbindelse med indledende møde).

De to familiepædagoger har en ekstra faglighed i form af deres videreuddannelser. I deres funktion som familiepædagoger kan pædagogerne komme til dem og spørge, når der er et barn eller en situation, der er i tvivl om, eller som de gerne vil have en andens vurdering af.

Derudover er det familiepædagogernes funktion at udføre en form for supervision (F:878), udover den der udføres fra kommunens side. Umiddelbart ville man tænke, at der kunne være ulemper ved denne ordning, men følgende citat vidner om, at det tværtimod er en enorm stor tryghed for pædagogerne:

”[familiepædagogen] kan ligesom supervisere uden at det bliver “farligt” for os også. Fordi det er altid en lille smule følsomt, når der kommer nogen og fortæller en, at man gør noget skidt ved de børn her, det er jo ikke så rart. Så det har været rigtig godt også at kunne bruge hende til den side af det.” (P2:399).

At supervisionen prioriteres, øger også fagligheden i det at pædagogerne bliver opmærksomme på, hvad de gør, hvad der fungerer, og hvad der fungerer mindre godt, og de kan derved justere deres handlinger derefter. Begge familiepædagoger har en videreuddannelse og er dermed kvalificerede til at udføre denne opgave. Familiepædagogernes funktion som ekstra faglig ressource, både til sparring og til supervision, understøtter kulturen omkring, at fagligheden er vigtig.

4.4.6. Kulturens betydning for det pædagogisk arbejde

Ud fra hvad jeg har set i mit begrænsede empiriske grundlag, fungerer de konstruerede sandheder, som et grundlag for forståelsen af børnene, og for hvordan man bedst arbejder med de særligt udsatte børn og familier i daginstitutionen. De sandheder, jeg har kunnet observere, er blandt andet: resourcesynet, at man fokuserer på det, barnet er god til, i stedet for det barnet ikke er god til. At man ikke forstår et barns udfordringer som iboende i barnet, men at barnet er i en vanskelig position. Derudover er der fokus på fagligheden og legitimiteten i at være i tvivl og spørge om hjælp. Disse sandheder fungerer som grundlag for den dominerende kultur i daginstitutionen.

Pædagogerne kan hurtigt få sparring på deres observationer eller bekymringer for et barn, enten hos de andre pædagoger, hos familiepædagogerne eller hos ledelsen, hvilket gør, at de har mulighed for at handle ud fra en fagligt velovervejet plan for, hvad der er bedst for det enkelte barn.

Ledelsen prioriterer, at pædagogerne har tid til og mulighed for at arbejde med særlige eller ekstra opgaver for at hjælpe et specifikt barn eller familie. Denne prioritering af opgaver og af pædagogernes tid, er afgørende for, at pædagogerne kan gøre det ekstra for et udsat barn eller en familie, som det barn eller den familie har behov for. Og dette ”ekstra” arbejde er der behov for, når man arbejder med udsatte børn og familier.

Derudover kan det tolkes, at en væsentlig del af kulturen er, at der er en tryghed blandt pædagogerne, forstået som at det er legitimt at blive usikker eller i tvivl og spørge til råds. Pædagogerne bruger i høj grad hinanden til at sparre med om både små og store ting i dagligdagen. Her spiller familiepædagogerne også en rolle, da de både med sparring og supervision, støtter pædagogerne og derudover har en ekstra faglighed at byde ind med.

Som en af pædagogerne siger har kulturen og pædagogernes trivsel betydning for børnene.: *”trives huset, så trives pædagogerne, og så trives børnene også”* (P1:493).

4.5. Analysedel 5: Helhedssynets forskellige perspektiver

Jeg fandt i min undersøgelse, at der var to indgangsvinkler på at arbejde helhedsorienteret i daginstitutionen. Den ene er familiepædagogernes arbejde, som primært har fokus på forældrenes kompetencer. Den anden er pædagogerne, hvis indgangsvinkel er med udgangspunkt i børnene. Jeg vil i det følgende præsentere begge disse tilgange og diskutere dem i forhold til helhedsperspektivet.

Helhedssyn kan forstås som en bestemt tankeramme eller en teoretisk model, som bestemmer det pædagogiske personales opfattelse af barnet, samt barnet og familiens udfordringer, ressourcer og behov. Denne tankeramme er dermed også med til at bestemme, hvordan praktikerne, der arbejder ud fra denne model, opfatter problemet, og hvordan de forklarer problemet, altså hvad de ser som bagvedliggende faktorer (Guldager 2008:20). Det er denne tankeramme, der styrer hvilke samspil af faktorer og forhold praktikerne vurderer har betydning for familien eller barnets udfordringer (Guldager 2008:57). Hvordan der arbejdes helhedsorienteret i daginstitutionen, er interessant at undersøge nærmere, da jeg med min problemformulering er interesseret i hvordan pædagogerne i denne daginstitution arbejder med de socialt udsatte børn i institutionen, og hvilket perspektiv de arbejder ud fra.

Jens Guldager præsenterer i bogen ”Udsatte Børn – Et helhedsperspektiv” (2008) tre teoretiske perspektiver i helhedssynet, som han finder relevante for arbejdet med udsatte børn og familier (Guldager 2008:46). Med begrebet perspektiv forstås den måde, hvorpå man ud fra en bestemt position betragter og forstår en given problemstilling. Ens perspektiv bygger på og tager udgangspunkt i den forforståelse, man har om den givne problemstilling. Praktikerens forståelse påvirkes, forenklet set, af tre forbundne felter (Guldager 2008:46). Jeg vil i den efterfølgende analyse tage nogle af disse underperspektiver op.

De tre felter er:

1. Et metateoretisk og videnskabsteoretisk udgangspunkt, herunder diskussionen om *objektsyn* og *subjektsyn*. Dette handler om helt grundlæggende spørgsmål, som hvad man betragter som ”sandhed”, og hvordan man kan, og om man overhovedet kan, opnå objektiv viden.
2. Et teoretisk og værdimæssigt udgangspunkt, herunder spørgsmålet om valg af *tidsperspektiv*. Dette drejer sig om de teoretiske perspektiver, den enkelte praktiker vælger at arbejde efter, altså om praktikerne har fokus på barnets fortid, nutid eller fremtid.

3. En samfundsmæssig placering. Dette felt drejer sig om, hvilken samfundsmæssig placering man har, og hvilke interesser man som praktiker varetager i forhold til henholdsvis systemet og de aktører, der er involveret.

(Guldager 2008:46-47).

Som jeg dokumenterede i analysens fjerde del om organisationskulturen, bliver alle nye ansatte i daginstitutionen oplært i den fælles kultur og forståelse, som er dominerende i daginstitutionen. Denne fælles forståelse i daginstitutionen bygger på en række bestemte teoretikere som Jesper Juul og Berit Bae (P1:617,629), og er det teori- og værdimæssige udgangspunkt for det perspektiv, hvormed pædagogerne betragter og forstår et barns udfordringer. Den fælles kultur og den fælles forståelse, der er i institutionen, påvirker den måde, hvorpå pædagogerne ser bestemte problematikker.

4.5.1. Helhedsperspektivet i daginstitutionen

Guldager argumenterer for at den helhedsorienterede tænkning er meget udbredt inden for det pædagogiske og socialpædagogiske område (Guldager 2008:35). At man i arbejdet med socialt udsatte børn, skal arbejde helhedsorienteret fremgår også af serviceloven (Serviceloven §46. Stk. 2.). Hvilket også peger på, at denne tilgang er meget udbredt i det pædagogiske arbejde med børn som helhed. Det er tydeligt, at det også er den helhedsorienterede tankegang, der arbejdes ud fra i denne institution. Den ene af de to familiepædagoger formulerer det således:

” Fordi, det er jo sjældent en problematik alene. Der er nogle ting, der spiller sammen, og så er der nogle udløsende faktorer som vi så kan se, men tit er der noget andet som også ligger til grund for at problemerne er der.” (F:309).

Citatet viser, at familiepædagogen er opmærksom på, at der for det første sjældent er tale om en problematik alene, idet der ofte er flere forskellige problematikker, der spiller sammen. For det andet påpeger hun, at der ofte ligger noget andet bag problemerne, og at årsagen til problematikken ikke nødvendigvis lige er det, du først kan se. Det er derimod ofte noget andet, som man ikke umiddelbart kan se, der er årsagen.

Lederen af daginstitutionen fremhæver også helhedsperspektivet i deres arbejde. Hun fortæller:
”Og det er der hvor jeg mener, der opererer vi os ind i det, jeg kalder for socialpædagogik, fordi vi

prøver på at have blikket hele vejen rundt.” (L:222). Hendes formulering: ”at have blikket hele vejen rundt” forstår jeg, som at man ser på det, der er omkring barnet, altså barnets omgivelser, i en vurdering af barnet og de udfordringer, barnet er i. De forhold og faktorer der spiller ind på barnets adfærd og trivsel medinddrages i den samlede vurdering. Dette tyder på at helhedsforståelsen er gennemgående i institutionen.

4.5.2. Familiepædagogerne: Stort fokus på at arbejde med forældrene i familieprojektet

I det følgende afsnit vil jeg præsentere familiepædagogernes indgangsvinkel til arbejdet med udsatte familier. Dette er interessant at undersøge nærmere, da jeg i undersøgelsen af daginstitutionen fandt, at de to ”typer” pædagoger, dvs. familiepædagogerne og de almene pædagoger, havde to forskellige tilgange til arbejdet med udsatte børn og familier. Og disse to forskellige tilgange er både interessante i et helhedsorienteret perspektiv og interessant i forhold til undersøgelsens formål, at undersøge hvordan der i daginstitutionen arbejdes med udsatte børn.

Som jeg fremhævede i analysens anden del om sociale bånd og tillid, er der i institutionen ud over arbejdet med børnene, også et stort fokus på arbejdet med forældrene. Specielt familiepædagogerne taler meget om forældrenes problematikker, forældrenes behov for støtte og samtaler, og om hvordan de arbejder med forældrene. Familieprojektet er også en anden konstellation end det almene pædagogiske arbejde. Lederen af daginstitutionen definerer familieprojektet således:

”Det er den her tidlige indsats, altså en tidlig, tidlig, tidlig indsats i de problemer, der ikke er druk eller stoffer eller vold, eller sådan af alvorlig karakter, eller handicaps af nogen art. Det er mere der, hvor man måske stadig tror på, at god rådgivning og vejledning, kan hjælpe til at barnet kommer i bedre trivsel.” (L:512)

Som lederen fremhæver her, arbejdes der i familieprojektet med de problematikker, som man mener vil kunne løses med rådgivning og vejledning af forældrene, men fokus, som det også fremgår, er at hjælpe barnet til bedre trivsel. Dette kan forklarer, at der hos familiepædagogerne er så stor opmærksomhed på arbejdet med forældrene.

Familiepædagogerne fortæller blandt andet om en dreng, de havde haft i familieprojektet. Forløbet blev afsluttet, fordi drengen skulle begynde i skole. Drengen havde en lillesøster, der også gik i institutionen.

”... og da vi synes, at der var noget vi kunne arbejde med i forhold til familien, så tilbød vi så mor, at hun kunne få lillesøster med i projektet. Hun kunne overtage pladsen der, for så kunne vi stadig fortsætte med at arbejde med familien og så havde vi stadig lidt hånd i hanke med familien og med drengen, som faktisk er videre. Men så kunne vi arbejde videre med dem, fordi vi var ikke færdig med dem efter de der få måneder. For der var stadig nogle ting som mor baksede med, hun havde glæde af at have den her supervision med os, have de der samtaler.” (F:95).

I eksemplet her handler det for familiepædagogerne meget om ”at have hånd i hanke med familien” og at have mulighed for at arbejde videre med moderen, fordi der var noget som moderen ”baksede med”, men ikke mindst fordi de oplevede, at moderen havde gavn af deres supervision og støtte.

I et andet eksempel om en anden familie fortæller familiepædagogerne:

”... vi har ikke afsluttet [forløbet i familiegruppen] endnu, men vi vil gerne afslutte. Men moren vil stadig have brug for nogle samtaler, (...), det har primært været på at få mor og far til at samarbejde bedre omkring barnet” (F:134).

I dette eksempel fortæller de, at deres primære fokus i denne sag har været at arbejde med forældrene og få dem til at samarbejde bedre. Men også i dette eksempel er familiepædagogerne meget opmærksomme på moderens behov for samtaler. En stor del af familiepædagogernes arbejde er også at arbejde med børnene. Dette fremgår både flere gange i interviewet og også mange gange i løbet af mine observationsdage. I interviewet pointerer de selv vigtigheden af arbejdet med børnene i institutionen:

”Men vi skal huske, at vi skal altid arbejde noget i institutionen også, det er ikke kun et spørgsmål om forældrene skal gøre noget andet. Vi skal som regel også ind og gøre noget andet, eller få øje på nogle andre ting.” (F:782).

4.5.3. Almenpædagogerne: Fokus på børnene

De almene pædagoger, som ikke arbejder med det samme formål som familiepædagogerne, fremhæver i højere grad arbejdet med barnet, hvor forældrene inddrages. Men deres fokus er på børnene, ikke på forældrene. Pædagogerne fremhæver også arbejdet med forældrene, men det er på en anden måde. De ser mere forældrene som medspillere i løsningen af barnets problemer i form af inddragelse og medejerskab.

Pædagog A: *"Og så tænker jeg, at det der også rykker, det er, at vi har jo forældrene med inde over meget hurtigt. Vi vil rigtig gerne, åbenhed og forældrene med inde over, når der er noget. Det tror jeg også skaber tryghed for forældrene. Og det hjælper deres børn."*

Pædagog B: *"Ja, fordi så handler det om dem selv, fordi de er medindehavere af det der skal ske omkring deres barn, så er det ligesom om at det også rykker hos dem selv, fordi de ikke er sat udenfor. De har lyst til at være en del af det her, de vil gerne se det rykke for deres barn, når der er en problematik der skal kigges på. Ikke problematik, udfordring."*

(P1:147).

Pædagogerne i institutionen inddrager forældrene for at få dem til at samarbejde med pædagogerne for at hjælpe barnet – med udgangspunkt i barnet. Det er hovedsageligt barnet, som pædagogerne har kompetencer til at arbejde med, og ikke forældrene, selvom forældrene stadig anses som en vigtig del af løsningen. Det er derfor børnene, der er pædagogernes fokus, mens familiepædagogerne har et andet fokus på forældrene i arbejdet med familieprojektet.

4.5.4. Forskellige perspektiver i helhedsperspektiver

Jens Guldager præsenterer de tre perspektiver, objekt- og subjektperspektivet, tidsperspektivet og perspektivet omkring samfundsmæssig placering, som han mener, er centrale i arbejdet med socialt udsatte børn og familier (Guldager 2008:46-51). I det følgende vil jeg tage fat i de to første perspektiver, da jeg finder dem relevante i forhold til helhedsperspektivet i daginstitutionen. Herefter vil jeg diskutere daginstitutionens fokus på forældrene i forhold til et helhedsperspektiv.

Objekt- og subjektperspektivet

Det objektive perspektiv indebærer, at man betragter barnet som et direkte resultat af sine omgivelser. I denne forståelse kan individet kun handle inden for de rammer omgivelserne sætter, og disse rammer eller livsomstændigheder har man som individ ikke indflydelse på. Det vil sige, at individet eller her barnet vil trives ved gode opvækstforhold eller livsomstændigheder, og barnet vil på samme måde mistrives ved dårlige. Denne forståelse kaldes også strukturperspektivet (Guldager 2008:47-48). I det subjektive perspektiv forstås individet eller her barnet ud fra dets egne oplevelser og meninger. Barnet betragtes som aktiv deltager og aktør i sit eget liv. Dermed er barnet mere eller

mindre kompetent medskaber af sit eget liv og vælger selv sine handlings- og mestringsstrategier. Dette kaldes også aktørperspektivet (Guldager 2008:48). Dette subjektperspektiv eller aktørperspektiv kan ligestilles med synet på barnet som kompetent, som er det dominerende børnesyn i dagsinstitutionen. Kritikken af det objektive perspektiv er, at man med denne forståelse umyndiggør mennesket og fratager det ansvaret for sit eget liv. Kritikken af det subjektive perspektiv er, at man ikke medregner vilkårene for et menneskes handlemuligheder. Der er både i omgivelserne og i individet objektive muligheder og objektive begrænsninger (Guldager 2008:48).

Ifølge Guldager er det essentielt og nødvendigt for det sociale arbejde på børne- og familieområdet, at have øje for begge perspektiver og arbejde med både det objektive og det subjektive perspektiv (Guldager 2008:49). Det er derfor relevant at undersøge, om jeg kan genkende begge perspektiver i arbejdet i daginstitutionen. Det subjektive perspektiv, har jeg allerede ovenfor vist, kan sidestilles med børnesynet det kompetente barn, som er dominerende i daginstitutionens tilgang til børnene og til de udfordringer, børnene er i. Det objektive perspektiv, hvor man betragter omgivelserne som styrende for individets liv og handlingsmuligheder, mener jeg også, at man kan se i daginstitutionen. Ikke i den snævre forståelse som at omgivelserne er den eneste årsag, men som at omgivelserne har en afgørende betydning for barnet. Som det eksempelvis ses i dette citat fra lederen:

”Vi prøver på at tage hånd om barnet, men ud fra en forståelse af, hvad er det for en livssituation, hvad er det også for nogle betingelser, man har at være forældre under, fordi det spiller jo også ind, man kan jo ikke forlange det samme af alle.” (L:225).

De forsøger at se barnet i den kontekst og de forhold, barnet lever under, ud fra en forståelse af, at dette har betydning for barnet og for dets forældre. Dette tyder på, at både de subjektive og det objektive perspektiv er til stede i daginstitutionens tilgang til børnene.

Inddragelsen af barnets omgivelser og familiemæssige baggrund i arbejdet med barnet og de udfordringer, barnet er i, vil blive taget op i det følgende afsnit.

Tidsperspektivet

Det andet af tre teoretiske perspektiver, der præsenteres i Guldagers model, er tidsperspektivet (Guldager 2008: 49-52). Tidsperspektivet er relevant at inddrage, da det tidsperspektiv man anlægger, har stor betydning for, hvordan man betragter forskellige problemstillinger og derved

også, hvordan man arbejder med disse. Man bør i det sociale arbejde inddrage alle tre dele af tidsperspektivet, både fortid, nutid og fremtid, i arbejdet med og vurderingen af et socialt udsat barns udfordringer. Det kan umiddelbart virke banalt at inddrage de tre tidsperspektiver. Ud fra en helhedsforståelse er det jo naturligt, at se på barnets familiære baggrund og opvækst, altså fortiden. Man skal arbejde med barnet, der hvor det er nu, dermed er nutidsperspektiver indlysende, og man gør det for at sikre barnets fremtid, så der vil også fremtidsperspektivet blive inddraget. Men hvordan man vægter de tre tidsperspektiver, kan give forskellige faglige vurderinger af barnets eller familiens ressourcer, udfordringer og behov (Guldager 2008:49-50). Et eksempel på dette er vægtningen af fortiden gennem forståelsen af den sociale arv. Ejrnæs m.fl. har påvist, at teorien om social arv er udbredt og accepteret blandt praktikere (Guldager 2008:50). Denne forståelse af at børn, der vokser op i familier med mange sociale problemer, vil videreføre eller gentage problemerne i deres egne familier eller overfor deres egne børn, vægter fortidsperspektivet i højere grad end de andre tidsperspektiver. Hvis man arbejder ud fra denne teori eller forståelse, vil man derfor være tilbøjelig til at forklare de nuværende udfordringer med forhold i fortiden, eksempelvis forældrenes opvækst under lignende forhold. Når hovedvægten lægges på fortiden, fjernes noget af vægtningen fra de konsekvenser, de nuværende udfordringer har for barnet og familien både i nutid og fremtid (Guldager 2008:50). Når teorien om social arv er så udbredt blandt praktikerne, kan det betyde, at praktikerne kan forledes til at tro, at risikoen for at børn, der vokser op i socialt belastede familier, selv udvikler lignende sociale problemer, er langt større, end den i virkeligheden er. Dette kan medføre en fare for selvopfyldende profetier og risiko for stigmatisering (Guldager 2008:50).

Denne forståelse af den sociale arv og vægtningen af denne som årsagsforklaring på de udfordringer børnene har, ser jeg til dels også i daginstitutionen. Lederen siger det for eksempel således:

”Vi prøver på at sætte os ind i, hvad er det for nogle opvækstbetingelser børnene har. Men hvis du sad med til nogle samtaler, så vil du også opdage, at forældrene egentlig kan fortælle den samme historie, mange af dem, at de har heller ikke fået så meget med hjemmefra. Altså det er den sociale arv. Men vi vil rigtig gerne prøve også nogle gange og bryde det.” (L:203)

Og en af pædagogerne udtrykker sig således:

”Ikke nødvendigvis fordi det er børnene, der har udfordringer, men der kan ligge udfordringer i deres familier, også med at varetage forældrerolle, med at, ja der kan være mange ting. Måske har

man ikke så mange ressourcer selv, måske kommer man selv fra en familie med mindre ressourcer, måske har der været svigt i ens egen barndom, som gør at man tager det med videre, når man selv skal til at være forældre og opdrage sit eget lille barn.” (P1:19).

Forståelsen af problemet som hæftet i fortiden og familiebaggrunden er ud fra ovenstående udbredt i daginstitutionen. Der er altså en tendens til at se familiebaggrunden som årsag til problemerne hos barnet i dag. Med denne forståelse af årsagssammenhænge kan der være en risiko for, at pædagogerne ser meget ensformigt på problematikkerne og måske er tilbøjelige til at tænke, at problemerne ikke kan løses, da denne slags problematikker ”gentager sig selv”. Dette stemmer dog dårligt overens med synet på barnet som kompetent, da der her ligger en forståelse af, at barnet selvstændigt kan handle. Dette viser, at det kan være vanskeligt finde en balancegang mellem på den ene side at være helhedsorienteret og på den anden side ikke at tillægge teorien om social arv for stor vægt.

Fokus på forældre eller helhedssyn?

Dagsinstitutionens fokus på forældrene kan også ses som et udtryk for, at barnets udfordringer betragtes som udtryk for problemer i familien eller ”fejl” i forældrenes opdragelse, som det ses i børnesynet ”Barnet som familiens spejlbillede” (Warming 2011:39). I denne forståelse vil man nemlig mene, at eksempelvis barnets reaktionsmønstre kan spores tilbage til familien. Så når der arbejdes med forældrene, kan det ses som et udtryk for at de udfordringer, pædagogerne oplever med børnene i virkeligheden er problemer hos forældrene.

Man kan så spørge, hvordan dette fokus på forældrene hænger sammen med forståelsen af børnene som kompetente? Man kunne forledes til at tænke, at når pædagogerne betragter børnene som kompetente, som det ses i analysens første del, burde det også være børnene og ikke forældrene, pædagogerne tog fat i for at løse problemerne. Og derved bruge barnets kompetencer til at skabe forandring i dets eget liv.

At der hos familiepædagogerne er så stort fokus på at arbejde med forældrene for at gøre dem til bedre forældre, kan forklares ved at de udfordringer, der udvælges til familieprojektet, er en type problematikker, som skal løses hos eller af forældrene. Altså at der er tale om en anden type problemer end de problemer, der kan løses med barnet alene. Det bekræftes af, at de almene

pædagoger jo i højere grad taler om arbejdet med barnet, og hvor inddragelsen af forældrene er et supplement.

Forskellen kan også forklares ud fra, at det kommer an på det enkelte barns situation og den enkelte udfordring, om man skal se forældrene som baggrunden for problemet, eller som dem man skal samarbejde med for at løse problemet. Dermed er det nok to forskellige slags problematikker, der arbejdes ud fra. Børnesynet er altså ikke så entydigt, da det kommer an på situationen. Nogle gange er barnet kompetent, og så handler det om at tage udgangspunkt i barnet og hjælpe forældrene til at tage del i arbejdet – altså inddrage dem som ressourcer. Andre gange er det ikke børnene, men forældrene der er udgangspunkt for problemstillingen, hvorfor man må gribe det anderledes an. I disse tilfælde kan man stadig betragte barnet som kompetent, men barnet har brug for de rette rammer for at kunne udfolde sine kompetencer.

Så det drejer sig om, hvorvidt man tager udgangspunkt i barnet og inddrager forældrene i arbejdet som samarbejdspartnere, eller om man anser forældrene som årsagen til problematikken og det dermed er forældrene, man skal tage udgangspunkt i.

I nogle situationer giver det mening at tage udgangspunkt i barnet, mens det i andre situationer giver mere mening at tage udgangspunkt i forældrene, da barnets udfordringer skyldes forældrenes adfærd eller måde at være forældre på. Som lederen siger det i citatet tidligere i afsnittet, er de problematikker, der tages ind i familieprojektet, netop de problemer man forventer kan løses med rådgivning og vejledning af forældrene. Det er ikke alvorlige problemer som stof- eller alkoholmisbrug hos forældrene eller vold i familien, da sådanne problemer skal løses i andet regi. Og på samme måde er det heller ikke børn med diagnoser, da de også hører til i andet regi. Familieprojektet vælger at arbejde med de familier, hvor forældrene har brug for at forstå deres rolle som forældre bedre og lære, hvordan de kan udfylde denne rolle bedst muligt overfor deres barn. Eller det kan være familier, hvor forældrene skal lære at arbejde bedre sammen om barnet. I disse situationer giver det mening at arbejde med fokus på forældrene, da forældrenes adfærd har konsekvenser for barnet. I andre situationer giver det mere mening at se på barnet og de ressourcer og kompetencer det har, og hvordan man ved at arbejde med barnet i samarbejde med forældrene kan løse problemerne. Det kan for eksempel være, hvis barnet har svært ved at fungere i børnegruppen og finde legekammerater.

Det store familiefokus kan altså ses som et udtryk for den måde, hvorpå man har valgt at arbejde i institutionen. Et udtryk for hvilke problemer man arbejder med, eller hvilke typer udfordringer de to forskellige funktioner, hhv. pædagogerne og familiepædagogerne, hver især vælger at arbejde med.

Der er blandt personalet i daginstitutionen et ønske om at kunne arbejde sammen og supplere hinanden, både internt i institutionen og med andre instanser uden for institutionen. En af familiepædagogerne fortæller i denne sammenhæng:

”Og vi ville jo brændende ønske hvis man alle sammen kunne samarbejde med hinanden. I forhold til den her helhedstænkning man har, systemiske tænkning, så ville det jo give fantastisk god mening hvis man kunne sige at alle instanser, der er omkring familien, tænk hvis vi alle sammen kunne arbejde sammen med hinanden. Og sige hvis jeg gør sådan, gør en indsats, fra den her den her vinkel, så lavet du en indsats fra den der vinkel og en tredje laver en indsats fra en tredje vinkel og sådan hele vejen, så man kan nå rundt og man kan snakke sammen, så det bliver en fælles indsats som familien har gavn af. Det kunne da være dejligt hvis man kunne det. Men der er vi ikke lige nu.” (F:75).

De har altså i institutionen fokus på samarbejdet hele vejen rundt om barnet og familien, men det er svært at få til at fungere, specielt med parterne uden for institutionen og det er derfor ikke lykkedes helt med samarbejdet endnu. Det tyder altså på, at det kræver hårdt arbejde og velvilje fra alle sider at få samarbejdet til at lykkes. Det er således ikke nemt at arbejde helhedsorienteret.

Man kan sige, at daginstitutionens helhedssyn netop ligger i, at de har familiepædagoger ansat til at lede familieprojekter. Familiepædagogerne har dermed som udgangspunkt fokus på forældrerollen i deres arbejde, og derudover har dagsinstitutionen pædagoger ansat, som primært har fokus rettet mod børnene. Institutionens helhedsorienterede arbejde tydeliggøres af, at de både har pædagoger og familiepædagoger, der udfylder hver deres roller, og derudfra også arbejder tværfagligt sammen, så der også i deres individuelle arbejde skabes en helhed. Altså, at både pædagogerne og familiepædagogerne ved, hvad der foregår både i institutionen med fokus på barnet, og hvad der foregår i familieprojektet med fokus på forældrene.

Hvis pædagoger og familiepædagoger formår at samarbejde og bruge hinandens kvalifikationer, som jeg har vist i analysens fjerde del om organisationskultur, så står man med et stærkere helhedsarbejde, end hvis en pædagog skulle kunne rumme det hele. De to ”typer” pædagoger med hver deres fokus og samarbejdet mellem dem, giver altså bedre muligheder for at lave et ordentligt pædagogisk arbejde ud fra et helhedsorienteret perspektiv.

Arbejdet med at hjælpe forældrene til at blive bedre forældre og lære dem, hvordan de bedst kan hjælpe deres barn, kan også betragtes som en mere fremadskuende og bæredygtig løsning end kun at arbejde med barnet. Da barnet jo også er hos forældrene, når det ikke længere er i daginstitutionen.

4.5.6. Opsamling

Min undersøgelse viser, at der i daginstitutionen arbejdes ud fra et helhedsperspektiv. Det vil sige, at man i daginstitutionen for det første er opmærksom på, at der oftest er flere problematikker eller udfordringer på spil samtidigt. For det andet er de opmærksomme på, at ”have blikket hele vejen rundt” hermed forstået, at de er opmærksomme på at betragte situationen og de udfordringer barnet er i ud fra flere perspektiver.

Daginstitutionens styrke i forhold til helhedsperspektivet ligger i, at den både har de to familiepædagoger, som har et ekstra fokus på forældrene, og den har de almene pædagoger, som har deres hovedfokus på børnene. De to familiepædagoger kan gennem familieprojektet tage sig af de problematikker, hvor der er nogle udfordringer hos forældrene, der skal arbejdes med. De almene pædagoger kan tage sig af den anden type udfordringer, hvor det er barnet, der skal arbejdes med, og hvor forældrene kan inddrages i dette arbejde. Daginstitutionen har altså en styrke i at kunne komme ”hele vejen rundt” med disse to typer pædagoger, når de formår at arbejde sammen og komplementere hinandens arbejde.

5. Metodekritik og kvalitetsvurdering

I dette afsnit præsenteres de metodiske efterrefleksioner jeg har foretaget på baggrund af forskningsprocessen, for derved at udføre en kvalitetsvurdering af specialet. I de følgende refleksioner i forhold til kvalitetsvurdering af undersøgelsen, vil jeg tage udgangspunkt i en kvalitativ forståelse af begreberne *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhed* (Kvale & Brinkmann 2009:270-271).

I forhold til mine interviews og mine informanter har jeg forholdt mig med en hvis ydmyghed, da jeg betragter dem som eksperter inden for deres praksis. Det har gjort det svært for mig at stille mig kritiske i forhold til deres udtalelser. Således blev der skabt en ubalance i interviewsituationerne, da informanterne, som ”eksperter” sad inde med viden, som jeg ikke altid formåede at stille mig kritiske over for, fordi jeg ønskede at bevare den gode relation. Jeg formåede dermed ikke at spørge kritisk eller uddybende ind til relevante udtalelser. Eksempelvis kunne det have været relevant at have fået uddybet hvorfor pædagogerne mente at det er godt at få ledelse til at sige de svære eller ubehagelige ting til forældrene.

Jeg har derudover reflekteret over min rolle som observatør i forskningsprocessen. Det har undervejs i processen været en svært balancegang for mig ikke at komme til at *go native* (Kristiansen & Krogstrup 1999:103-105). Desværre er det ikke altid lykkedes mig, hvilket vil sige at jeg i nogle situationer er endt med at *go native*. Dog har jeg været bevidst om dette undervejs og jeg har løbende ændret min observatørrolle, når jeg har oplevet at jeg ikke formåede at observere feltet med en kritisk distance. Det har alligevel betydet at jeg ikke altid har formået at kunne betragte situationen udefra, hvilket har medført en validitetsproblematik i forhold til at udføre en videnskabelig analyse.

Derudover har mine informanter, enten bevidst eller ubevidst, påvirket hvilken viden, jeg har kunnet få adgang til. Særligt min gatekeeper, har kunnet styre hvilket indtryk jeg har fået af daginstitutionen. Det er blandt andet min gatekeeper, som har udvalgt de fire pædagoger jeg interviewede. Det kan være at det bare har været tilfældigt udvalgt eller de fire som bare gerne ville. Har det været fire som gerne ville, kan det tænkes at de har haft en bestemt agenda og derfor gerne vil udtale sig, hvilket også vil have påvirket min empiri. Der kan også have været et incitament fra gatekeepers side til at vælge nogle som ville fortælle positivt om institutionen. Dette kan have givet et skævt indtryk af den undersøgte institution. Mine tre andre informanter, lederen og de to

familiepædagoger, har jeg selv valgt at interviewe og disse interview har derfor ikke samme risiko for at være specielt udvalgt. Men informanterne har selvfølgelig stadig stor mulighed for, både bevidst og ubevidst, at påvirke mit indtryk og forståelse af daginstitutionen.

På den baggrund vurderer jeg, at der kan rettes en kritik mod undersøgelsens validitet, da det kan have haft den konsekvens, at jeg i interviewsituationen ikke opnåede en tilstrækkelig forståelse og dybde i interviewet.

Ud fra både det interaktionistiske perspektiv og den hermeneutiske forståelse ses viden og fortolkning som noget der skabes i interaktionen mellem interviewer og informant, og på samme måde mellem forsker og empiri. Det er derfor ikke relevant at se på reliabiliteten ud fra den positivistiske forståelse i betydningen reproducerbarhed, men i stedet se begrebet i en kvalitativ ramme, hvor man i stedet kvalitetsvurderer ud fra gennemsigtigheden af undersøgelsesprocessen (Kvale & Brinkmann 2009:271). Jeg har derfor gennem specialet været opmærksom på at sikre gennemsigtighed ved at kortlægge forløbet af undersøgelsen, været eksplicit omkring mit kendskab og mine forforståelser til feltet og været åben omkring overvejelser i forbindelse med metode og udførelse af både observationer og interviews.

Min case i denne undersøgelse, der er udvalgt med den informationsorienterede udvælgelsesstrategi, er som tidligere beskrevet en *eksemplarisk case*, hvilket vil sige at den fungerer som et godt eksempel på en daginstitution med mange socialt udsatte børn, da den ligger i et udsat boligområde. Ved at bruge casestudiet som forskningsdesign har jeg fået mulighed for at studere ”den virkelige verden” i en daginstitution, og fået indsigt i pædagogernes praksis i forhold til udsatte børn i institutionen. Det kan ses i tråd med Bent Flyvbjergs (1991) argument om, at styrken ved casestudiet ligger i den konkrete, kontekstafhængige viden (Flyvbjerg 1991:144).

På denne baggrund vurderer jeg, at specialets resultater, i forhold til pædagogernes og daginstitutionens tilgang til socialt udsatte børn ikke nødvendigvis kun afgrænser sig til dette specifikke casestudie. Således kan dette casestudie muligvis danne grundlag for nogen grad af generaliserbarhed, hvor der kan tales om en overførbarehed i forhold til andre daginstitutioner under lignende forhold.

6. Konklusion

Med udgangspunkt i den valgte problemformulering har formålet med dette speciale været at undersøge, hvordan pædagogerne i en daginstitution med mange socialt udsatte børn arbejder med disse børn, samt at beskrive hvilke forhold og faktorer, der spiller ind i dette arbejde. Ud fra den valgte kvalitative metode er jeg kommet frem til følgende konklusioner:

Analysen peger på, at daginstitutionen hovedsageligt arbejder ud fra en betragtning af børn som kompetente. Dette ses både i daginstitutionens nedskrevne værdier og pædagogiske fundament, i pædagogernes omtale af børnene og i de eksempler, de fortæller om. De er i daginstitutionen også opmærksomme på, at selv om børnene er kompetente og skal inddrages, er de stadig ”kun” børn, og de har derfor et behov for beskyttelse. Det er derfor vigtigt, at børnene ikke får mere ansvar, end de har ressourcer til. Dette oplever jeg, at de i daginstitutionen er opmærksomme på, og de tager deres rolle som barnets beskytter, eller ”barnets advokat” som lederen udtrykker det, alvorligt.

Min undersøgelse viser, at pædagogernes arbejde med familierne i daginstitutionen er gennemsyret af et ønske om at skabe tillid hos forældrene både til daginstitutionen og til pædagogerne. Tillid er dermed en grundsten i personalets arbejde med forældrene i daginstitutionen. Med tillid forstås en relation - der med Thomas Scheffs begreb - har et sikkert socialt bånd. Ifølge pædagogerne hersker der blandt mange af institutionens forældre en frygt for ”systemet”. Der er derfor et stort behov for at opbygge den omtalte tillid, før forældrene er villige til at indgå i et samarbejde med pædagogerne for at øge deres børns trivsel. Personalet er opmærksomme på, at det tager lang tid og kræver et stort arbejde at opbygge en tillidsfuld relation. Pædagogerne og familiepædagogerne arbejder med opbygningen af denne tillidsfulde relation ved at møde familierne med respekt og anerkendelse. Heri ligger også en forståelse af forældrene som kompetente, i hvert fald i udgangspunktet, hvilket betyder, at institutionen også stiller krav til forældrene. De må også deltage aktivt, hvis deres barn skal trives bedre. Familiepædagogernes tiltag med forældrekafe har også en funktion i forhold til at lære forældrene at kende og opbygge en tillidsfuld relation.

De almene pædagoger hjælper udsatte forældre med støtte og opgaver ud over det almindelige pædagogiske arbejde. Dette giver også pædagogerne mulighed for at opbygge et tættere bånd til familierne. I interviewene fortalte pædagogerne om eksempler, hvor sådanne ekstra opgaver havde skabt mulighed for at forældrene også tog imod hjælp til deres barn, idet at de have fået opbygget tillid til pædagogerne.

Min analyse viser, at pædagogerne arbejder med den fortælling, der hersker omkring det enkelte barn. Pædagogerne arbejder med at skabe alternative fortællinger om de børn, der har det svært, og derved skabe nogle positive narrativer om disse børn. Udover at arbejde med det enkelte barn for at ændre hans eller hendes fortælling om sig selv, inddrager pædagogerne både de andre børn i børnehaven og i høj grad forældrene i dette arbejde for også at ændre deres fortælling om barnet. Pædagogerne er også opmærksomme på, hvordan de taler til hinanden om barnet, for heller ikke her at genfortælle den negative historie om barnet.

Ved at eksternalisere problemet fra barnet hjælper pædagogerne barnet med at håndtere problemet. Gennem eksternaliserende samtaler med forældrene hjælper familiepædagogerne dem til at se andet end problemer, når de ser deres barn. Alt dette kan hjælpe børnene til at skabe nogle mere positive identitetskonklusioner om sig selv. Familiepædagogernes arbejde med at få forældrene til at se noget andet i deres barn end problemer kan også være enestående hændelser for forældrene, hvilket giver forældrene mulighed for at få ændret deres forståelse af dem selv i rollen som forældre. Der er med opmærksomhed på disse narrativer og med skabelse af nye positive narrativer gode muligheder for at skabe ændringer for både barnet og familien.

Ud fra analysen af de organisatoriske forhold - og ud fra det forholdsvis begrænsede empiriske grundlag på det organisatoriske område - fungerer de konstruerede sandheder i daginstitutionen som et grundlag for pædagogernes forståelse af børn, og for hvordan man bedst arbejder med de særligt udsatte børn og familier. Analysen peger på, at den dominerende forståelse for det første er ressourcensynet: At man fokuserer på det, barnet er god til, i stedet for på det, barnet ikke er god til. For det andet at man ikke forstår et barns udfordringer som iboende i barnet, men at barnet er i en udsat position.

Derudover peger analysen, på at en stor del af institutionens kultur er baseret på, at der er en høj grad af tryghed blandt pædagogerne, forstået som at det er legitimt at blive usikker eller i tvivl og spørge om råd. Pædagogerne bruger i høj grad hinanden til at sparre med om både små og store ting i dagligdagen. Her spiller familiepædagogerne også en rolle, da de både med sparring og supervision støtter pædagogerne og derudover har en ekstra faglighed at byde ind med. Ledelsen prioriterer, at pædagogerne har tid og mulighed for at hjælpe forældrene med opgaver, der rækker ud over det "normale" pædagogiske arbejde. Disse opgaver betragtes af både personalet og ledelsen som en del af deres pædagogiske arbejde og er en væsentlig opgave i arbejdet med udsatte børn og familier. Prioriteringen af disse opgaver er afgørende for, at pædagogerne kan gøre den

ekstra indsats for et udsat barn eller en familie, som det barn eller den familie har behov for. Alligevel kan både pædagoger og familiepædagoger føle sig pressede, hvis de føler, at de i konkrete situationer svigter de almene pædagogiske opgaver på stuen.

Analysen tyder på at der i daginstitutionen arbejdes ud fra et helhedsperspektiv. Det vil sige, at man i daginstitutionen i høj grad arbejder med hele familien. Derudover er de opmærksomme på at ”have blikket hele vejen rundt”. Med udtrykket forstås, at de er opmærksomme på at betragte situationen og de udfordringer, barnet er i ud fra flere perspektiver, da der ofte vil være flere problematikker på spil samtidig.

Dermed peger analysen på, at daginstitutionens styrke i forhold til helhedsperspektivet ligger i, at den både har de to familiepædagoger, som har ekstra fokus på forældrene, og de almene pædagoger, som har deres hovedfokus på børnene. De to familiepædagoger kan gennem familieprojektet tage sig af de udfordringer, som kan løses i samarbejde med forældrene, mens pædagogerne kan tage sig af de udfordringer, som hovedsageligt skal løses i samarbejde med barnet. Forskellige udfordringer kan derfor håndteres på forskellige måder i kraft af de to tilgange. Daginstitutionen har altså en styrke i at kunne komme ”hele vejen rundt” med disse to typer pædagoger, når de formår at arbejde sammen og komplementere hinandens arbejde.

Sammenfattende tyder det på at daginstitutionen håndterer det at have mange udsatte børn ved blandt andet at have familieprojektet med de to familiepædagoger, der med tid og videreuddannelse kan arbejde specifikt med udsatte børn og forældre. Og derudover ved at pædagoger og familiepædagoger betragter børnene som kompetente og er bevidste om hvilke narrativer der skabes om udsatte børn og hvordan de kan arbejde med at ændre disse narrativer.

7. Perspektiverende betragtninger – det man også kunne have undersøgt

Gennem forskningsprocessen i forbindelse med dette speciale, er jeg blevet bevidst om en række forskellige, interessante aspekter og forhold, som også ville have været spændende at dykke ned i og undersøge nærmere. Jeg har dog i kraft af specialets begrænsede tids- og omfangsmæssige rammer, og for at holde fokus på at besvare specialets problemformulering, være nødsaget til at foretage en række fravalg og afgrænsninger. Jeg vil i det følgende præsentere udvalgte forhold og aspekter jeg mener det også ville have været interessant at undersøge nærmere.

For det første har jeg måtte afgrænse mig fra at inddrage både børnenes og forældrenes perspektiver. Det kunne have givet en dybere indsigt i daginstitutionen betydning for udsatte børn og familier. Det ville i denne sammenhæng have været interessant at få indblik i forældrenes forhold til institutionen og ”systemet”, og hvad der ligger til grund for den frygt pædagogerne fortæller om. Det ville også være interessant at få nærmere indsigt i om forældrene føler sig anerkendt og inddraget, eller om de føler sig underlagt institutionen og systemets magt, og derfor indordner sig. En sådan ulighed i magtforholdet ville også være interessant at undersøge ud fra et magtperspektiv.

I denne sammenhæng ville det også have været relevant at have inddraget børneperspektivet og undersøgt børnenes oplevelse af at være i daginstitutionen, deres oplevelse af at være med i familiegruppen og om de føler sig inddraget og anerkendt.

Derudover er der, som nævnt flere gange, en overvægt af tosprogede eller ikke-etnisk danske børn i daginstitutionen. Dette faktum kunne det være problematisk ikke at have haft mere fokus på i specialets analyse af pædagogernes arbejde med udsatte børn. Men det har ikke været min oplevelse af børnenes etnicitet spiller en større rolle for pædagogerne, og jeg har derfor undladt at fokusere på det, for ikke at tillægge pædagogerne værdier eller adfærd som er udtryk for en overfortolkning fra min side. Det kunne dog være interessant at undersøge dette aspekt nærmere i en anden undersøgelse. I denne sammenhæng kunne man også have taget fat i den kvoteordning, som betyder at der er tomme pladser i daginstitutionen og undersøgt hvilke konsekvenser dette har for daginstitutionen.

En anden vinkel eller tilgang til undersøgelsen kunne have bestået i at foretage et komparativt studie og sammenligne daginstitutionen fra dette speciale med en daginstitution uden samme overvægt at udsatte børn, som var den oprindelige intention med dette speciale, men som jeg måtte fravælge at tidsmæssige årsager. I et sådan studie kunne man have fået større indsigt i hvad der adskiller det pædagogiske arbejde i en institution som den undersøgte fra en mere gennemsnitlig, almen institution. Både set i forhold til hvilke behov der kommer til udtryk og hvordan disse bliver imødekommet.

Endelig kunne det være interessant, set i lyset af de mange ekstra eller særlige opgaver pædagogerne påtager sig for at hjælpe de udsatte familier og familiepædagogernes funktion, at undersøge mulighederne i at have socialrådgivere tilknyttet daginstitutioner, som man har forsøgsordninger med i nogle kommuner. I den undersøgte institution har man to forskellige instanser i kommunal sammenhæng som pædagogerne kan få råd og vejledning af om specifikke børn og problemstillinger. Dette har jeg også valgt at afgrænse mig fra at undersøge nærmere, men det ville i sammenhæng med tanken om socialrådgivere være interessant at undersøge hvordan disse instanser fungerer i praksis og hvordan de opleves fra pædagogernes side.

Dette er blot nogle af de perspektiver og aspekter jeg er blevet opmærksom på i forbindelse med arbejdet med nærværende speciale. Der er mange flere aspekter end de nævnte, og mange flere end jeg har været bevidst om. Dette er et felt hvor der er mulighed for mange undersøgelser endnu.

8. Referencer

Agerskov, Ulla, Margrethe Pihl Bisgaard og Pia Dyreby Poulin, red. 2015. *Statistisk årbog*. 2015. København. Danmarks Statistik.

Baltzarsen, Maj. 2015. *Et polariseret Danmark*. Cevea.

Bo, Inger Glavind. 2012. Det sociale bånd og følelser i menneskers interaktion – Thomas Scheffs socialpsykologiske perspektiv på stolthed og skam. *Psyke & Logos* 2012, nr.1, årgang 33. S. 7-26.

Bo, Karen-Asta, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg (Red). 2008. *Udsatte børn – Et Helhedsperspektiv*. 1. Udgave, 1. Oplag. København. Akademisk forlag

Bo, Karen-Asta, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg (Red). 2015. *Udsatte børn – Et Helhedsperspektiv*. København. Akademisk forlag

Bryderup, Inge M. 2008. Socialpolitik, socialforskning og socialpædagogik. I Bryderup, Rosendal Jensen, Langager og Nielsen (Red.) *Aktuelle udfordringer i socialpædagogikken*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

BUPL 1:

http://www.bupl.dk/paedagogik/udsatte_boern/guide_se_de_udsatte_boern?opendocument, 15.09.15

BUPL 2:

http://www.bupl.dk/paedagogik/udsatte_boern/guide_se_de_udsatte_boern?opendocument, senest opdateret 06-02-2015, 30.09.15

Christensen, Else. 1996. *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*. København. Socialforskningsinstituttet.

Dagtilbudsloven: Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). Lovbekendtgørelse nr. 167 af 20/02/2015.

(<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168340>, 20.04.16)

DPU's hjemmeside: <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/vida/>, besøgt 09.04.16

- Erlandsen, Torsten, Niels Rosendal Jensen, Søren Langager og Kirsten Elisa Petersen. 2015. Kapitel 1 Grundlæggende videnskabelige perspektiver på udsathed blandt børn og unge. I *Udsatte børn og unge – En grundbog*. (Samme forfattere, Red.). København. Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, Bent. 1991. *Rationalitet og magt. Bd. 1: Det konkrete videnskab*. 1. Udgave, 11. Oplag. København. Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, Bent. 2015. Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard. *Kvalitative Metoder*. 2. Udgave. Kbh. Hans Reitzels Forlag. S. 497-520.
- Guldager, Jens. 2008. Kapitel 1: Helhedssyn – teori og modeller på børne-familieområdet. I Bo, Karen-Asta, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg (Red). 2008. *Udsatte børn – Et Helhedsperspektiv*. 1. Udgave, 1. Oplag. København. Akademisk forlag.
- Guldbrandsen, Liv Mette, Sissel Seim og Oddbjørg Skjær Ulvik. 2012. Barns rett til deltagelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sociologi i dag*. Årgang 42. Nr. 3-4/2012.
- Hestbæk, Anne-Dorthe og Mogens Nygaard Christoffersen. 2002. *Effekter af dagpasning – en redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater*. Arbejdsrapport. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. 2008. *Hvordan organisationer fungerer - en indføring i organisation og ledelse*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, Bente, Barbara Ann Barrett og Mogens Nygaard Christoffersen. 2003. *Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv – hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi?* Arbejdsrapport 8. København. Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, Bente. 2005. *Kan daginstitutioner gøre en forskel?: en undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. Socialforskningsinstituttet 05:08. København. Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, Bente. 2013. *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - Modelprogram Forandring og effekt. VIDA-forskningsrapport 4. Forandring og effekt I: VIDA-forskningsserien* 2013:07. Aarhus Universitet, IUP

- Jensen, Bente, Anders Holm, Peter Allerup & Anna Kragh. 2009. *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-Projektet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, Birgitte Schjær. 2014. *Inddragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde – Reel inddragelse eller symbolsk retorik?* PhD. Aalborg: Aalborg Universitets Forlag.
- Jensen, Niels Rosendal, Kirsten Elisa Petersen og Anne Knude Wind. 2012. *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Institut for Udannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Jensen, Niels Rosendal, Kirsten Elisa Petersen og Anne Knude Wind. 2015. *Daginstitutioner i udsatte boligområder – Pædagogisk udvikling i arbejdet med udsatte børn og familier. Et forsknings- og udviklingsprojekt*. Institut for Udannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Jespersen, Cathrine. 2006. *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. 06.21. København. Socialforskningsinstituttet.
- Juul, Jesper. 1995. *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Schönberg.
- Juul, Søren. 2012. Hermeneutik. I Juul, Søren og Kirsten Bransholm Pedersen (Red.). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – En indføring*. København. Hans Reitzels Forlag. S. 107-148.
- Järvinen, Margaretha. 2002. Hjælpens univers – et magtperspektiv på mødet mellem klient og system. I: Meeuwisse, Anna og Hans Swärd. *Perspektiver på sociale problemer*. 1. Udgave, København: Hans Reitzels Forlag. S. 241-260.
- Järvinen, Margaretha. 2005. Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I: Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag. Danmark. 1. udgave, 2. oplag.
- KL. 2015. *De udsatte børn – Fremtiden er deres*. KL, Kommunernes Landsforening
- Kofod, Klaus Kasper og Kirsten Elisa Petersen. 2011. *Hvad er vigtig pædagogisk viden om socialt udsatte børn i daginstitutionen? – Pædagogstuderendes faglige viden, rettet mod udsatte børn i*

daginstitutionens pædagogiske arbejde. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup. 1999. *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København. Hans Reitzel.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. 2009. *InterView – Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København. 2. Udgave. (Kapitel)

Larsen, Michael S., Anne Bang-Olsen, Peter Berliner, Hanna B. Sommersel, Anne G. Pedersen, Anders Holm, Bente Jensen, Rune M. Kristensen, Niels Ploug & Neriman Tiftikci. 2011. *Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning*. VIDA-forskningsserien 2011:02. København.

Lynggard, Kennet. 2015. Dokumentanalyse. I: Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard. *Kvalitative Metoder*. 2. Udgave. Kbh. Hans Reitzels Forlag. S. 153-168.

MandagMorgen.dk: <https://www.mm.dk/nobelpristager-udsatte-boerns-skaebne-er-afgjort-1-klasse>, 30.09.15.

Mandell, Nancy 1991 *Chapter 4: The least-adult role in studying children* I Waksler, Frances Chaput. 1991. *Studying the Social Worlds of Children*. London; New York. Falmer Press. Side 38-59.

Mehlbye, Jill (red.). 2009. *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport*. København. AKF, Anvendt Kommunal Forskning og Indenrigs- og socialministeriet.

Ministeriet for by, bolig og landdistrikter (MBBL). 2014. *Liste over særlige udsatte boligområder pr. 1. December 2014*. København. Ministeriet for by, bolig og landdistrikter.

Palludan, Charlotte. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Pedersen, Kirsten Bransholm. 2012. Socialkonstruktivisme. I Juul, Søren og Kirsten Bransholm Pedersen (Red.). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – En indføring*. København. Hans Reitzels Forlag. S. 187-232.

Petersen, Kirsten Elisa. 2008. *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, Kirsten Elisa. 2009. *Omsorg for socialt udsatte børn – En analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

Petersen, Kirsten Elisa. 2011. *Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven*. København. Akademisk Forlag.

Ploug, Niels. 2007. *Socialt udsatte børn – Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. 07:25. København. SFI – Det Nationale Forskningscenter For Velfærd.

Reiermann, Jens. 2014. Nobelpristager: Udsatte børns skæbne er afgjort før 1. Klasse. *Mandag Morgen* 08.09.14 (<https://www.mm.dk/nobelpristager-udsatte-boerns-skaebne-er-afgjort-1-klasse>, fundet 30.09.15.)

ServiceLovent: Bekendtgørelse af lov om social service. Lovbekendtgørelse nr. 1284 af 17/11/2015. (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=175036#idcc44e087-df5d-42e4-a6c9-b82107b50646>, 23.03.16)

Socialstyrelsen.dk 1: <http://socialstyrelsen.dk/born/forebyggelse-og-tidlig-indsats/om-forebyggelse-og-tidlig-indsats>, 15.09.15

Vidensportalen: <http://vidensportal.dk/temaer/Tidlig-indsats/indsatser/tidlige-sociale-indsatser-betaler-sig-samfundsokonomisk>, 15.09.15

Warming, Hanne. 2011. *Børneperspektiver: børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. [Kbh.]: Akademisk Forlag. S. 13-47

White, Michael. 2006. A. *Narrativ praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.

White, Michael. 2006. B. *Narrativ teori*. København. Hans Reitzels Forlag.

9. Bilagsoversigt

Bilag 1: Interviewguide Familiepædagoger

Bilag 2: Interviewguide Almen pædagoger

Bilag 3: Interviewguide Leder

Bilag 4: ”Værdier og pædagogisk fundament”