

Hvordan inkluderes flygtningebørn?

Et kvalitativt studie af pædagogernes holdninger til inklusionen af flygtningebørn i de danske daginstitutioner.

Af Morten Endrup og Jeppe Rohde Fransson

Aalborg Universitet, København, august 2016

Speciale på Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde

Vejleder: Inge Bryderup

Anslag: 238.945

Indholdsfortegnelse

Abstract	5
1. Indledning	7
2. Problemfelt	9
2.1 Inklusion	9
2.2 Daginstitutionens pædagogiske felt	11
2.3 At "blive" flygtningebarn	13
2.4 Flygtningebørns sociale problemer	15
2.5 Flygtningebørn i daginstitutionerne	18
3. Forskningsgennemgang	21
3.1 Forskning om flygtningebørn og deres risikofaktorer	21
3.2 Forskning om intervention overfor flygtningebørn	22
4. Problemformulering	24
5. Opgavens teoretiske forankring	25
5.1 Videnskabsteori	25
5.2 Fænomenologi	25
5.3 Interaktionisme	28
5.4 Fænomenologisk Interaktionisme	32
6. Empiri og metode	33
6.1 Indsamling af empiri	33
6.1.2 Præsentation af daginstitutioner, informanter og interviewsituation	33
6.2 Kvalitative interviews	35Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
6.3 Fokusgruppeinterview	36
6.3.1 Metodiske overvejelser omkring fokusgruppeinterview	38
6.3.2 Spørgeguide til fokusgruppeinterview	41
6.4 Metodekombination	41
6.5 Transskribering	42
7. Analysestrategi	44
7.1 Analysens opbygning	455
8. Analyse	47
8.1 Pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn	47
8.1.1 Inklusion af flygtningebørn	47
8.1.2 Tanker om inklusion af flygtninge i almene daginstitutioner	52
8.1.3 Barrierer i forhold til inklusionsarbejdet	55
8.1.3.1 Sprogbarrierer	56
8.1.3.2 Kulturbarrieren	60
8.1.3.3 Barrieren i forhold til forældresamarbejdet	63
8.1.3.4 Barrieren med ressourcer	65
8.1.3.5 Uddannelsesbarrieren	66
8.2 Analyse del 2: Pædagogernes skabelse af virkelighed	70
8.2.1 Inklusion	71

<i>8.2.2 Tanker om inklusion af flygtninge i almene daginstitutioner</i>	78
<i>8.2.3 Barrierer i forhold til inklusionsarbejdet</i>	79
9. Konklusion	91
10. Perspektivering	98
Litteraturliste	100

Abstract

Every day more people leave their home country, family and friends because of war and persecution. Of these many are children that will continue their childhood in Denmark and part of that childhood entails being a part of the Danish daycare system. It is on this background this study has been made and its purpose is to study how the pedagogues that work with the refugee children view the social inclusion of them, how those opinions are made and what the consequences of those opinions can be.

To answer those questions we have utilized the method of the focus group interview and single person interviews to gather empirical evidence. To analyze the gathered material we have used the both the theory of phenomenology and interactionism. With phenomenology we have a tool to map and illustrate the pedagogues' opinions about the inclusion of refugee children in the Danish daycare system while interactionism provides us with the possibility to go beyond those opinions and see how they are constructed through various acts of interactionism. Our analysis is divided into two parts: One focusing on mapping the pedagogues' opinions of their work with including the refugee children and the other focusing on the processes that creates those opinions and their possible consequences.

Our study concludes that a great amount of opinions are shared by all if not most of the pedagogues. Those opinions include that the pedagogues feel it is sometimes necessary to exclude the refugee children in the short run to be able to include them successfully in the long run. They also share the opinion that the long term goal is for the children to grow up and be an active part of society which according to them includes learning the Danish language and values. Besides these criteria of success the pedagogues also experience a lot of shared hindrances on their way to achieving these goals. The most prominent of those issues are language barriers, cultural differences, working together with the children's parents and a lack of education and funds.

Our study also showcases that these opinions are a result of interactions not just between the pedagogues themselves, but also between them and the refugee children, their parents and even institutional interactionism. All these interactions are processed by the individual pedagogue and in the end form the individual's opinion of the work with inclusion and the refugee children.

In the end our study also looks beyond the questions we tried to answer and ask questions and pose dilemmas about the subject that are worth looking further into. These include but are not

limited to the pedagogues lack of knowledge about PTSD and trauma in general, them not working culturally sensitive and the general lack of education about refugee children.

1. Indledning

Hver dag forlader mennesker deres hjem, familie, venner m.m., fordi de flygter fra krig og forfølgelse. Blandt disse flygtninge er ikke kun voksne, men også en gruppe børn, som forlader deres hjemland med traumatiske oplevelser i bagagen. Når de endelig ankommer i eksillandet, deres nye hjem, er alt dog ikke automatisk godt. Her kan de blive fanget i status af usikkerhed, skiftende situationer, hvor det kan tage lang tid at få afklaret deres situation. Udover at have disse aspekter i deres liv, så bliver flygtningebørnene også berørt af alle de problemstillinger, som andre børn oplever. Alle disse oplevelser kan være med til at påvirke børnenes psykiske tilstand og generelle velbefindende, også efter at de har fået godkendt deres ansøgning om opholdstilladelse, og flygtningebørn kan derfor på baggrund af dette kategoriseres som værende særligt sårbare (Montgomery & Linnet: 2012: 27). Det skal i samme overbæring noteres, at der i denne opgave er sat fokus på flygtningebørn, som er kommet til Danmark med deres familier.

Når disse børn kommer ud i de danske daginstitutioner sker det på samme vilkår som alle andre børn på trods af eventuel traumatisering, mangelfulde sprogfærdigheder og andre konsekvenser af de store omvæltninger i deres liv. Dette kan være en særlig udfordring for pædagogerne, som står til at skulle tage imod dem, og det er en udfordring, som kan være ny for mange, da flere daginstitutioner først i nyere tid er begyndt at modtage flygtningebørn¹. Dette kan kræve meget af pædagogernes faglighed og de står dermed overfor en særlig udfordring i forhold til deres inklusionsarbejde.

Det er pædagogernes syn på dette inklusionsarbejde i forhold til flygtningebørn i daginstitutioner, som vi vil gå ind og undersøge nærmere med vores speciale. Et arbejde som i høj grad er præget af pædagogernes faglighed og viden, men som også kan være påvirket af dybt forskellige opfattelser og interesser, som det illustreres i Morten Ejrnæs og Merete Monrads undersøgelse af pædagogernes faglighed, "Enighed, Uenighed og Udvikling" fra 2010. Undersøgelsen formidler forskningsresultater omkring pædagogers faglighed baseret på deres holdninger og formuleringer af faglige spørgsmål. Undersøgelsen var foretaget i 2009 på temadage med 491 pædagoger i 12 forskellige kommuner (Ejrnæs & Monrad: 2010: 4-5). Undersøgelsen var baseret på vignetmetoden og indeholdte spørgeskemaer baseret på tilknyttede cases (Ibid.: 8-9). Undersøgelsen illustrerer flere punkter indenfor bestemte emner i pædagogikken, hvor pædagogerne er enige og uenige om, hvordan forskellige situationer

¹ <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mange-daginstitutioner-tager-imod-flygtningeboern-foerste-gang-i-aar>

skal håndteres, men overordnet viste undersøgelsen to ting. For det første, at det pædagogiske arbejde er overvejende situationsbestemt. Små ting i de forskellige cases endte med at præge pædagogernes endelige holdning. For det andet, er der næsten total enighed blandt pædagogerne omkring de grundlæggende mål og forskellige hensigtserklæringer. Når det kommer til, hvordan disse skal realiseres i praksis, er der dog stor uenighed, og den pædagogiske faglighed bør dermed ikke anskues ud fra hensigtserklæringer alene (Ibid.: 40). Et eksempel på dette findes i diskussionen om forældreinddragelse. Her lægger pædagogerne vægt på, at begge forældre skal inddrages så vidt muligt. Når det kommer til inddragelse af forældre, som kræver, at der bliver taget særlige hensyn til deres børn, så er pædagogerne dog meget splittede om, hvordan dette skal håndteres (Ibid.: 25). Denne splittelse ses igennem hele undersøgelsen (Ibid.: 40), hvilket kan være problematisk, da denne gruppe af fagpersoner skal kunne arbejde sammen trods forskellige opfattelser og bruge deres faglighed til at inkludere disse flygtningebørn med deres særlige behov og unikke problemstillinger, hvilket kan være en udfordring.

Vi ønsker konkret at undersøge, hvad pædagogernes eget syn på inklusionen af flygtningebørnene og hvad dette betyder for udførelsen af deres arbejde samt hvilke begrænsninger og muligheder det præsenterer. Vi vil med vores speciale ikke endegyldigt kunne konkludere, hvordan arbejdet med at inkludere flygtningebørn i daginstitutionerne skal være. Vores speciale vil i stedet klarlægge pædagogernes syn på inklusionen af flygtningebørn i daginstitutioner og påpege muligheder og begrænsninger, som pædagogernes syn sætter for dette arbejde.

Til at undersøge dette har vi valgt at benytte os af et fænomenologisk og interaktionistisk perspektiv. Med fænomenologien ønsker vi åbent at kortlægge pædagogernes syn på inklusionen af flygtningebørn og forståelse af dette arbejde. Tilføjelsen af interaktionismen giver os mulighed for at gå ind bag om dette syn og se på, hvordan dette syn skabes og kan variere afhængigt af kontekst.

Vores speciale tager udgangspunkt i empiri hentet fra to kvalitative interviews med pædagoger fra Børnehuset Dommervænget i Roskilde og et fokusgruppeinterview med tre pædagoger fra Sydbyens Børnehave i Slagelse.

2. Problemfelt

I dette afsnit vil vi redegøre for de felter, som vi finder relevante i forhold til at kunne besvare vores problemformulering. Vi vil starte med at definere vores forståelse af begrebet inklusion, da det er denne form for pædagogisk arbejde, vores opgave fokuserer på. Dernæst vil vi redegøre for flygtningebørnene og deres livssituation. Vi vil starte med at komme ind på deres fortid i deres hjemland, rejsen til Danmark og opholdet i Danmark, samt de konsekvenser disse forskellige oplevelser kan have for barnet og dets familie. Dernæst vil vi se på de sociale problemer, som disse oplevelser kan resultere i og til sidst vil vi have fokus på flygtningebørnenes situation i daginstitutionerne.

2.1 Inklusion

Hvor man indenfor pædagogikken, ifølge Janne Hedegaard Hansen, tidligere adskilte de "normale" og de "særlige" børn, så bliver dette i dag set som selve problemet. Svaret på dette har i stedet været inkluderende praksisser, hvor alle børn får lige muligheder for at deltage i og bidrage til fællesskabet. Adskillelse ses ifølge denne tankegang ikke længere som en pædagogisk løsning (Hansen: 2015: 114).

Hvor borgerne (og børnene) tidligere, ifølge Janne Hedegaard Hansen, har været tænkt i de tre kategorier: "kan ikke og kommer ikke til at kunne", "kan komme til at kunne" og til sidst "kan", så er kategorien "kan ikke og kommer ikke til at kunne" ikke længere eksisterende i den politiske retorik (Ibid.: 112). Dermed bliver specialundervisning set som et udtryk for manglende tillid til det enkelte barns ressourcer og potentiale. Løsning ses derfor i stedet for som værende inkluderende praksisser, som møder barnet som et menneske med ressourcer og potentiale til at bidrage i de pædagogiske fællesskaber. Dermed menes, at alle skal have mulighed for at udnytte deres potentiale, så de kan udvikle sig og lære og dermed undgå at leve et liv i eksklusion. (Ibid.: 113).

Med inklusion i forhold til socialt udsatte, som eksempelvis flygtningebørn, er det ifølge Janne Hedegaard Hansen vigtigt, at man kontinuerligt forholder sig til, om de rent faktisk er inkluderede og accepterede i fællesskabet, eller om der bare bliver båret over med dem. Da det ikke er muligt at opsætte specifikke kriterier for dette, da dette afhænger af den konkrete situation og det konkrete barn samt fællesskab, er det vigtigt hele tiden at gøre sig disse overvejelser, så flest mulige børn har mulighed for at deltage aktivt i fællesskabet, hvilket er

en betingelse for udvikling og læring. Det er derfor pædagogernes opgave at fællesskabet skal gøre plads til så mange børn som muligt (Ibid.: 115).

Inklusion er dog et begreb, som tilskrives mange forskellige betydninger, og den endelige definition afhænger af ens perspektiv. I forskningen skelnes der i mellem ”fuld inklusion” og ”ansvarlig inklusion”. ”Fuld inklusion” har fokus på individets rettigheder og spørgsmål om retfærdighed. Inklusion ses her som en rettighed. Eksklusion ses derfor som værende diskriminerende (Ibid.). ”Ansvarlig inklusion” er en mere virkelighedsnær tilgang til inklusion, hvor inklusion opfattes som en vision, man altid skal stræbe efter, men aldrig helt kan opnå (Ibid.: 114-115).

Samtidig definerer Rasmus Alenkær inklusion på lignende vis med sin definition af det, som han kalder ”kvalitativ definition”:

”Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af, samfundets almene arenaer” (Alenkær: 2008: 25)

Med dette begreb ønsker Alenkær at adskille inklusionsbegrebet fra begrebet ”rummelighed”. Med ”rummelighed” skal forstås at nogle mennesker tåles, men ikke er på lige fod med andre. Der ligger dermed en forståelse, i mellem linjerne, om at nogle mennesker anses for at være mere normale end andre. Det er denne opfattelse, som Alenkær ser udover med ”kvalitativ inklusion”. Her er alle specielle og ingen er mere normale end andre. Også selvom, at nogle har brug for særlige indsatser for at deltage på lige fod i fællesskabet (Kjærgaard: 2015: 25).

Det er på baggrund af disse forståelser af inklusion, at vi har valgt at forstå begrebet i vores opgave. Vi lægger os op af Rasmus Alenkærs kvalitative definition af inklusion, hvor der er fokus på, at inklusion har til formål at give alle mulighed for at være en del af og drage nytte af fællesskabet. Samtidig anerkender vi forståelsen af, som Janne Hedegaard Hansen præsenterer med begrebet ”ansvarlig inklusion”, at det er en kontinuerlig proces, som aldrig helt vil kunne opnås til fuld effekt. Dermed ser vi inklusion i forhold til vores opgave, som pædagogernes kontinuerlige arbejde med at give flygtningebørnene lige adgang til fællesskabet.

2.2 Daginstitutionens pædagogiske felt

Daginstitutionspædagogikkens felt har ifølge Bayer og Kristensen lige fra starten af været præget af gentagne brydninger og opbrud med idéer om barnet, dets natur, behov og udvikling. Gennem tiden har forskellige pædagogiske teorier og grundsyn været med til at præge, hvad det pædagogiske formål var (Bayer & Kristensen (red.): 2015: 12). En forståelse af daginstitutionspædagogikkens felt giver dermed indblik i pædagogernes tanker, idéer og syn på børnene, institutionens rolle og deres egen rolle som pædagog.

Fra 1995 og frem forekom der ifølge Bayer og Kristensen markante brydninger indenfor daginstitutionspædagogikkens felt. Både indenfor feltets interne udvikling, men også i forhold til eksterne politiske forholds mulighed for at påvirke pædagogernes vidensfelt (Ibid.: 165). Rent internt betød det blandt andet, at ”det nye børnesyn” blev indført. Dette betød, at barnet nu blev anset som et juridisk og ligeværdigt subjekt. Et led i denne selvstændiggørelse af barnet var den endelige afskaffelse af revselsretten i 1997 (det blev nu entydigt ulovligt at slå sine børn) samt flere internationale konventioner som FN's Børnekonvention (1989), FN's standardregler om ligestilling af handicappede (1993) og Danmarks formelle tilslutning til Salamancaerklæringen (1994). Børnerådet blev nedsat i 1997 og fik i tråd med Børnekonventionen til opgave at sørge for, at børns vilkår blev varetaget (Ibid.: 166). Der var især fokus på de fire hovedprincipper: 1) retten til ikke at blive diskrimineret, 2) retten til at der tages udgangspunkt i barnets bedste, 3) retten til overlevelse og 4) udvikling og retten til medbestemmelse. Disse principper gik også igen i Salamancaerklæringen, som også tilføjede, at der skulle skabes inkluderende læremiljøer for alle børn. For at dette kunne blive en realitet blev der i erklæringen sat fokus på tidlig identificering, vurdering og stimulering af børn med særlige uddannelsesmæssige behov (Ibid.: 167).

Disse lovmæssige ændringer var ifølge Bayer og Kristensen dog kun en del af det nye børnesyn. Samtidig var ny viden indenfor pædagogik og psykologi med til at bringe forandring til feltet (Ibid.). Man gik fra at se daginstitutionernes opgave som værende pasning til at være udvikling, som blev et centralt begreb indenfor feltet. Man mente at dagstilbuddene skulle give mulighed for at udvikle børnene og ikke bare fungere som opbevaring og pasning. Erik Sigsgaard gjorde ligeledes op med pasning og opdrageri, som han mente var skadende for barnets evne til selv at bestemme (Ibid.: 168). Det var dermed ikke kun i lovgivningen, at barnet blev set som værende kompetent, ligeværdig og medbestemmende (Ibid.: 169).

En del af det nye børnesyn var, at barnets liv nu skal forstås i samspil med samfundets moderniseringsprocesser. Analyser af det moderne børneliv samt sociologiske teorier udgjorde grundlaget for opfattelsen af dette samspil, som inkluderer forandringer i velfærdsstaten, forsvindende traditioner og en individualisering af moderne livsvilkår. Analyser fra blandt andet Anthony Giddens påpegede, at disse ændringer var med til at skabe splittelse mellem dem, som grundet deres opvækst og baggrund, havde forudsætninger for at klare sig, og dem, som på baggrund af samme faktorer risikerede at blive marginaliseret. I forlængelse af dette viste analyser fra Daniel Stern, at socialisering ikke er en passiv proces, og daginstitutionerne derfor ville kunne spille en betydende rolle (Ibid.: 171).

Disse ændringer af det pædagogiske felt var også med til at producere en ny type pædagog i overensstemmelse med det nye børnesyn. Ligesom at børnesynet blev mere ligeværdigt og mindre autoritært, blev pædagogen det også, og de blev i højere grad set som værende medfortolkere af børnenes hverdagsliv. Samtidig med dette blev det problematiseret om udviklingspsykologi og pædagogiske retninger direkte kan transformeres til praksis. Denne type af pædagog ser denne viden, som noget der er udviklet "oppefra" og ikke tager udgangspunkt i deres arbejds erfaringer i praksis. Denne nye type pædagog mener i stedet, at den pædagogiske praksis skal forstås på baggrund af samfundsmæssige og institutionelle strukturer og til dels deres egen forståelse. Her bliver begreber som habitus og tavs viden brugt til forståelsen af, hvad der betyder noget for det pædagogiske arbejde i praksis (Ibid.: 177-178).

Det var også i denne periode, at inklusion gjorde sit indtog på det daginstitutionspædagogiske felt. Inklusion har været med til at bygge en bro mellem almen- og specialpædagogikken, men er i den sidste del af 00'erne også blevet kædet sammen med økonomiske besparelser, efter den økonomiske krise. Inklusion fik ligeledes stor betydning i forhold til den pædagogiske faglighed og feltets nye børnesyn, selvom pædagogerne altid har forholdt sig til ting som; hvad man kan forvente, at børn kan, hvad der bør være daginstitutionernes opgave og hvordan man skal forholde sig til mangfoldighed. Inklusion skal derfor i højere grad ses, som denne tids udtryk for daginstitutionspædagogikkens individuelle og sociale kurs (Ibid.: 207).

Pædagogerne er dermed præget til dels af overordnede elementer som daginstitutionspædagogikkens felt og tilhørende hensigtserklæringer, men også personlig erfaring og egne holdninger. Alle disse faktorer vil derfor kunne være med til at påvirke det pædagogiske arbejde på den ene eller anden måde. Da vi nu har afdækket daginstitutionernes

pædagogiske felt, vil vi også afdække flygtningebørnenes livssituation, da det er arbejdet med denne gruppe, som vores problemformulering fokuserer på.

2.3 At "blive" flygtningebarn

Når ens ansøgning om asyl bliver godkendt, går man fra at blive betegnet som asylansøger til i stedet at blive betegnet som flygtning, og denne ændring af status symboliserer et nyt kapitel for de mennesker, som har været igennem så meget på deres søgen efter et bedre liv. Blandt disse finder vi som sagt også en masse børn, som allerede i en tidlig alder kan have været ude for mange traumatiserende oplevelser, mens etnisk danske børn har haft muligheden for en helt anden livssituation uden ekstrem fattigdom, sult, krig, forfølgelse og vold, som en del af hverdagen (Shapiro & Christiansen: 2011: 41).

Dette er blot nogle af de problemstillinger, som var meget relevante for flygtningebørnene og deres forældre i deres hjemland, hvor de kan have levet under vilkår, som bør defineres som yderst vanskelige. I "Asylbørn i Danmark" tager Shapiro og Christiansen udgangspunkt i viden fra 2009 om 150 børn fra 70 forskellige familier (Shapiro & Christiansen: 2011: 42). Her kommer 59 % af disse flygtningebørn fra lande, som har været præget af tilbagevendende krige og væbnede konflikter. Halvdelen af de 150 børn kom fra en opvækst i Afghanistan eller Tjetjenien, som er lande, der er hårdt ramt af krige og interne konflikter, hvor der sjældent er mulighed for at familier kan få beskyttelse mod overgreb eller forfølgelse af myndighederne. 15 % af børnene kommer ydermere fra Iran og Syrien, hvor de som kurdere var en undertrykt minoritet, som blev udsat for diskrimination og direkte forfølgelse. Børnene har dermed i høj grad have levet i situationer, som kan have stor indvirkning på deres sindstilstand og udvikling. Desuden har 11 % af de 150 børn selv været udsat for vold, mens 32 % har været vidne til dette. Disse tal kan blive endnu højere, når man lægger mærke til, at henholdsvis 40 % og 22 % ikke har oplyst hverken ja eller nej til disse spørgsmål (Ibid.: 44).

Udover problemstillinger som vold, krig og forfølgelse har flere børn også levet under andre problemstillinger, som ekstrem fattigdom og sult. For selvom at flere af familierne har givet udtryk for, at de havde arbejde og kunne forsørge sig selv, så gør dette sig ikke gældende for alle. 25 % af de 150 børn har oplevet at sulte i en eller flere perioder, før de ankom til Danmark, grundet fattigdom og de væbnede konflikter i deres hjemland. Dette er problemstillinger, som har stor konsekvens for børnenes psykiske, men også fysiske udvikling

(Ibid.: 49). Der tegnes dermed et billede af en kaotisk livssituation, som kan have stor betydning for flygtningebørnenes senere liv.

Med flugten fra hjemlandet bliver børnene revet ud af deres hverdag og liv for at gå en flugt i møde, som er præget af dybt forskellige forhold. 46 % af de 150 børn, som Shapiro og Christiansen tager udgangspunkt i, har oplevet dette brud flere gange på deres vej mod Danmark, da de undervejs har taget ophold i et eller flere lande uden for deres hjemland i minimum seks måneder. Ydermere har 11 % af børnene boet i et eller flere lande i mere en ti måneder og en lille andel af børnene har boet i hele 3-4 forskellige lande undervejs (Ibid.: 47) og dermed kan ens hverdag være forbundet med uvished, konstante brudte relationer og generel utryghed (Ibid.: 48). Udover det generelle problem, som forandring og nye omgivelser kan være for børn i mere almindelige situationer (Montgomery & Linnet: 2012: 68), kan børnene og deres familier risikere at blive udsat for problemstillinger som hjemløshed, sult og overgreb på deres vej mod Danmark (Shapiro & Christiansen: 2011: 47).

Livet bliver dog ikke automatisk mere stabilt så snart, at familierne og deres børn ankommer til Danmark. Status som asylansøger er en tilstand præget af omvæltning, stress og generel belastning og for børnene, som allerede har været udsat for traumatiserende oplevelser, er det decideret skadeligt at tilbringe flere år på et eller flere asylcentre (Smith: 2011: 7). Børnenes velbefindende og udvikling kan i en kontekstuel forståelse ses som et resultat af et sammenspil mellem faktorer som ligger inde for kategorierne biologiske, psykologiske og sociale forhold, hvilket også inkluderer samfundsmæssige og kulturelle forhold. Der er altså tale om længere række af faktorer, som spiller ind i forhold til børnenes trivsel i asylcentre. Nogle af disse er specifikke for børn på flugt, som eksempelvis voldsomme og traumatiske oplevelser i hjemlandet og under flugten. Andre faktorer påvirker børn på almindeligvis som fattigdom og psykisk sygdom (Seidenfaden: 2011: 73-74).

Som asylansøger kan dit liv hurtigt gå i stå. Efter at have klaret den hårde, lange tur til Danmark bliver man fanget i et system, hvor man bliver en del af et "centerliv", som er på stand-by og tager overskuddet fra en. Dette har også betydning for børn, som har behov for at tænke fremad og være positive om fremtiden (Smith: 2011: 7). Samtidig vil børnene stadig opleve brud med skift af daginstitutioner, nærmiljø, venner og andre relationer. De opnår derfor ikke den tryghed, de har brug for. Udover selv at blive rykket fra et asylcenter til asylcenter vil dette også kunne finde sted for barnets venner og anden omgangskreds. Derfor vil der altid være udskiftning af barnets relationer. Tidligere asylbørn kan derfor have svært

ved at danne og opretholde sociale relationer med jævnaldrende. Det fremhæves desuden også, at barnet også kan opleve traumatiserende og voldsomme optrin på et asylcenter i Danmark, hvor der jævnligt kan være tvangshjemsendelser, tvangsindlæggelser eller slagsmål (Seidenfaden: 2011: 76-77).

Dertil skal lægges det faktum, at flere af børnene samt medlemmer af deres familier allerede er traumatiseret, da de ankommer til Danmark. Der findes ikke præcise opgørelser over, hvor mange flygtningebørn, der er traumatiserede, men tal fra 2008 viser, at 34 % af nyankomne asylansøgere lever op til kriterierne for PTSD (Posttraumatisk stress syndrom) (Amnesty International: 2008: 9-10).

Hos børn kan PTSD komme til udtryk ved urolig adfærd, traumatisk leg, traumespecifik frygt, manglende tillid til sig selv og andre, negative forestillinger om fremtiden og tab af allerede opnåede kompetencer m.m. (Montgomery & Linnet: 2012: 28-29), hvilket er faktorer, som pædagoger skal være opmærksomme på og opmærksomme på i deres inklusionsarbejde med flygtningebørn i daginstitutionerne.

Flygtningebørn har derfor været igennem voldsom omvæltning på deres vej mod livet i Danmark, og denne omvæltning stopper ikke, når de først kommer herop. Oplevelserne i hjemlandet, under flugten og sågar oplevelserne som asylansøger i Danmark, er med til at gøre børnene psykisk sårbar (Nielsen & Nørredam m.fl.: 2011: 87). Disse voldsomme oplevelser, og denne psykiske sårbarhed, kan have stor betydning for deres psykiske tilstand på både kort og lang sigt.

2.4 Flygtningebørns sociale problemer

Med alt det, som flygtningebørn har været igennem, er der også visse risikofaktorer, som er forbundet hermed. Disse er et resultat af problemstillinger mødt i deres liv før, under og efter flugten og har betydning både på kort og lang sigt i børnenes liv. Disse problemstillinger kan ud fra en skandinavisk socialpolitisk og sociologisk tradition defineres som værende sociale problemer. Denne tradition definerer sociale problemer, som værende fattigdom, arbejdsløshed, manglende behovstilfredsstillelse og marginalisering, og de sociale problemer ses her som værende objektivt eksisterende standarder, som ligger under en standard, som er fastsat af velfærdsstaten som værende minimum (Ejrnæs & Guldager: 2010: 11).

I den skandinavisk socialpolitisk sociologiske tradition indgår dermed manglende behovstilfredsstillelse, som den finske sociologi Erik Allardt også ser som relevant i forhold til at kunne deltage på lige fod med alle andre i samfundet. Han opstillede de tre dimensioner "at have", "at elske" og "at være" som værende nødvendige for at forebygge eller senere komme sociale problemer til livs (Egelund & Hillgaard: 2004: 144). Flygtningebørn kan være i risiko for at opleve manglende behovstilfredsstillelse indenfor disse tre dimensioner.

Den første dimension, som Allardt fremstiller, er "at have". Denne dimension dækker over materielle goder som penge, ejendele og bolig samt beskæftigelse, sundhed og uddannelse (Ibid.: 144-145). Flygtningebørn oplever typisk flere barrierer i forhold til denne dimension. Til at starte med, er der det økonomiske aspekt. Flere af børnene kommer fra fattigdom og måtte efterlade hjem og ejendele i hjemlandet (Shapiro & Christiansen: 2011: 42). Under opholdet i asylcentre, dækker de ydelser, som asylansøgerne modtager i Danmark, kun de mest basale behov som mad, tøj, husly og medicin. Der er dermed kun økonomisk grundlag til at overleve uden at kunne udfolde sig liv på anden vis (Juul: 2011: 193-194). Samtidig ses det også i Danmarks Statistiks rapport "Indvandrere i Danmark 2015", at flygtninge oftere ender på offentlig forsørgelse og dermed ikke har det højeste levegrundlag, hvilket kan lede til manglende behovstilfredsstillelse (Danmarks Statistik: 2015: 91).

En anden del af "at have" er bolig. Her har flygtningebørnene fået revet deres rødder op og forladt alt minimum en gang på vejen mod Danmark, og som tidligere nævnt har flere endda lavet længere stop i andre lande (Shapiro & Christiansen: 2011: 47), hvilket har resulteret i manglende stabilitet i forhold til flygtningebørnenes tidligere boligsituation. Ved ankomsten til Danmark bliver boligsituationen ikke nødvendigvis mere stabil. De forskellige asylcentre har forskellige opgaver og formål, som gør, at familierne bliver flyttet mellem centre alt afhængigt af, hvor de er i deres asylproces. Disse flytninger har negativ effekt på børnene, som bliver dybt påvirket af de skiftende boligforhold (Vitus & Christensen m.fl.: 2011: 28-29). Samtidig er boligforholdene på asylcentrene meget beskedne, og der er derfor ikke store muligheder for privatliv (Ibid.: 27).

Det sidste aspekt, som vi vil komme ind på, i forhold til "at have" er sundhed. Det at være ved godt helbred. Børnene har før, under og efter deres flugt fra hjemlandet været udsat for forhold, som har stor betydning for deres psykiske og fysiske helbred på kort og lang sigt. Københavns Universitet og Institut for Folkesundhed foretog i 2006 en videnskabelig undersøgelse i samarbejde med Dansk Røde Kors Asylafdeling, som omfattede børn i alderen

4-16 år, som var bosiddende på et af Dansk Røde Kors' asylcentre (Nielsen & Nørredam m.fl.: 2011: 87). Undersøgelsen viste at 35 % af børnene viste tegn på psykisk sygdom. Herunder hører alt fra angst og ADHD til adfærdsproblemer og uoptimale sociale kompetencer (Ibid.: 88). Der er dermed stor forekomst af psykisk sygdom blandt børnene. Men det stopper ikke ved psykisk sygdom, da flere af børnene også rapporterer om fysiske symptomer, såsom hovedpine, mavepine, tristhed og søvnproblemer. Det i så høj grad, at 87 % asylbørn oplever et eller flere af disse symptomer mere end en gang om ugen i modsætning til 22 % af danske børn (Ibid.: 90).

Det næste aspekt, som Allard fremstiller, er "at elske". Denne dimension dækker over følelsesmæssige behov og omsorg fra primære og sekundære omsorgspersoner. Samtidig omfatter denne dimension også det at indgå i relevante sociale fællesskaber (Egelund & Hillgaard: 2004: 152-153). Her kan flygtningebørnenes mange opbrud og flytninger påvirke denne dimension sådan, at dette behov ikke bliver opfyldt. Både de mange opbrud ved og under flugten samt de mange flytninger fra asylcenter til asylcenter kan påvirke børnenes evne til at opbygge og vedligeholde sociale relationer med jævnaldrende (Vitus & Christensen m.fl.: 2011: 28-29).

Den vigtigste omsorg er dog fra de primære omsorgspersoner. Her kan de traumatiske oplevelser før, under og efter flugten også have en negativ effekt. For selv når børnene ikke selv direkte har oplevet traumatiserende oplevelser kan disse traumer videregives af forældrenes egne reaktioner. Psykiske symptomer kan også være et resultat af forældres nedsatte forældreevne, som et resultat af deres egne traumer, der gør, at de ikke magter eller er opmærksomme på børnenes behov efter ankomsten til Danmark (Montgomery & Linnet: 2012: 42).

Den sidste dimension, som Allardt fremhæver, er "at være", der handler om at realisere sig selv, at føle sig som et unikt individ og at blive anerkendt for det, man er og kan. Det handler her i høj grad om at træffe valg (Egelund & Hillgaard: 2004: 156-157), hvilket der ikke er mange muligheder for asylbørnene og deres familier, da de ifølge Giorgio Agamben lever i en form for undtagelsestilstand (Vitus: 2011: 17) Agamben formulerer en betydning af ordet undtagelsestilstand, som omhandler statens magt og mulighed for at muliggøre og fratage liv. Staten fratager her rettigheder, som normalt er alment gældende. Et af de steder Agamben mener, at dette udfolder sig, er i det, som han kalder for lejre. En ting, som kendetegner disse lejre, er at beboerne i disse har fået frataget rettigheder ikke bare som borgere, men som

mennesker. Agamben mener, at nutidens flygtningelejre hører under dette begreb (Ibid.: 17-18).

Samtidig giver det kaos, som flygtningebørn har følt og stadig kan føle grundet de mange flytninger, være en hæmsko i forhold til følelsen af kontrol og udviklingen af identitet. Derudover giver de mange flytninger også begrænsede mulighed for, at børnene kan udfolde sig i fællesskab med andre jævnaldrene, hvilket gør dem mere afhængige af søskende og forældre (Vitus & Christensen m.fl.: 2011: 30), der, som tidligere nævnt, kan have deres egne problemstillinger at skulle håndtere.

Der er dermed tale om en lang række mangler i forhold til behovstilfredsstillelse indenfor alle tre dimensioner af "at have", "at elske" og "at være". Der bør derfor lægges op til en social indsats, som tager vare om disse tre dimensioner.

2.5 Flygtningebørn i daginstitutionerne

Et flygtningebarn har igennem sin flugt og tid i det nye eksiland været igennem en masse uforudsigelige forandringer og skal nu til at tilpasse sig i en daginstitution. Dette kan være en stor udfordring, da denne nye oplevelse kan være både skræmmende og stressende, da alt fra daginstitutionen i sig selv til pædagoger og andre børn er fremmede for dem. Dette er gennemgående for alle børn, men da flygtningebørn er ekstra sårbare, har de ikke de samme forudsætninger for at overkomme denne opgave. Samtidig har de yderligere problemstillinger som mangelfuldt sprog, som alt i alt er med til at gøre det hele til en potentiel angstfremkaldende oplevelse (Montgomery & Linnet: 2012: 68-69).

I 2011 udgav Dansk Flygtningehjælp "Flygtningebørn - Virkningsfulde Indsatser", der tog udgangspunkt i 44 forskningspublikationer udgivet i mellem årene 1996 og 2010, som alle havde fokus på psykosociale interventioner for børn og unge med flygtningebaggrund. Forskningsregistranten påpeger at meget af forskningen fremhæver en helhedsorienteret indsats overfor flygtningebørn med fokus på det individuelle, gruppe- og familieorienterede (Brunner: 2005, Hodes: 2002 & Carli: 1997). Daginstitutionerne kan dermed spille en rolle i den helhedsorienterede indsats i forhold til at fremme børnenes trivsel.

Men er pædagogerne rustede til at tage imod den udfordring, som det kan være at skulle inkludere flygtningebørn i en daginstitution og hjælpe dem med at fremme deres trivsel? For

mange pædagoger er det en relativt ny udfordring², som grundet et stigende antal flygtninge i de senere år stille og roligt er ved at blive uundgåelig. En rundspørge foretaget af DR Nyhederne i efteråret 2015 viste, at 51 af landets 98 kommuner havde en eller flere daginstitutioner, som det år modtog flygtningebørn for første gang nogensinde. Rundspørgen viste samtidig at 32 kommuner havde sendt pædagoger på efteruddannelse eller kurser i denne forbindelse, mens at 25 kommuner har uddelt ekstra ressourcer til de institutioner, som tager imod flygtningebørn. Flygtningebørnenes forskellige kulturelle baggrunde, forskellige behov og eventuelle traumatisering stiller dog store krav til pædagogernes praksis og faglighed, hvis det skal have positive konsekvenser for børnenes trivsel og udvikling (Dansk Flygtningehjælp: 2015: 4-5).

For at se på, hvordan pædagogerne og daginstitutionerne helt konkret kan hjælpe flygtningebørnene i forhold til deres trivsel, kan man kaste et nærmere blik på den svenske børnelæge Lars Gustafsons STROF-model, som skitserer børnenes behov. Bogstaverne, STROF, står for henholdsvis struktur, tale og tid, ritualer, organiseret leg og forældrestøtte. Modellen har til formål at være et redskab til at forhindre kaos i barnets liv og støtte op om allerede eksisterende ressourcer (Montgomery & Linnet: 2012: 68-69).

Struktur er det første punkt i STROF-modellen og handler om at give barnet en fast struktur, så det ikke bliver overvældet af sine følelser. Det handler også om at støtte barnet i sin hverdag og sørge for, at de ikke skal forholde sig til for mange forskellige voksne og skiftende situationer, da de allerede har været igennem dette via deres flugt og tid på forskellige asylcentre (Ibid.: 65). Tale og tid fokuserer på, at børn, som har været ude for traumatiske oplevelser, kan have brug for at tale om det med en voksen, som så også kan lytte til, hvad de siger. Den voksne kan stille relevante, opfølgende spørgsmål og hjælpe barnet med at konstruere sit eget narrativ og udtrykke følelserne omkring deres oplevelser, så de virker mindre kaotiske. Samtidig kan dette trin hjælpe barnet med at genopbygge tillid til sig selv og andre (Ibid.). R omhandler ritualer og er et kulturelt aspekt, som fokuserer på det, som er unikt for forskellige kulturer. Her er det derfor vigtigt at spørge ind til barnet og dets families måde at gøre tingene på (Ibid.: 66). Det næste punkt er organiseret leg. Her kan pædagoger være ideelle samarbejdspartnere, da børns naturlige udtryksform er gennem leg, men grundet traumatiske oplevelser kan flygtningebørn have et behov for at genlære, hvordan man leger. Leg kan hjælpe børnene med at blive mere positive omkring fremtiden og hjælpe

² <http://www.dr.dk/nyheder/indland/mange-daginstitutioner-tager-imod-flygtningeboern-foerste-gang-i-aar>

med at bearbejde de traumatiske oplevelser (Ibid.). Til sidst er der forældre støtte, som handler om at hjælpe, støtte og samarbejde med forældrene, da de er vigtige dele af børnenes liv og kan have stor indvirkning på deres psykiske tilstand (Ibid.: 66-67).

STROF-modellen er dermed et brugbart værktøj til at identificere traumatiserede børns behov og foretage en pædagogisk indsats på baggrund af dette (Ibid.: 64-65), men generelt handler det om at skabe tryghed, stabilitet, forudsigelighed og tillid (Ibid.: 67-68), og pædagogerne står dermed overfor en stor opgave, når de tager imod flygtningebørn, som er sårbare og måske endda traumatiserede. Det er dermed relevant at spørge, om pædagogerne er kvalificerede til at påtage sig denne opgave, og hvilke begrænsninger og fordele der er i deres faglighed i forhold til denne problematik.

3. Forskningsgennemgang

I dette afsnit vil vi gennemgå den relevante forskning, som omhandler flygtningebørn i daginstitutioner, og konklusioner som disse er kommet frem til. Vi vil afdække en række temaer, som ikke nødvendigvis hører indenfor det samme forskningsfelt, men som alle kan hjælpe med at svare på problemformulering. Forskningen vil være med til at give en forståelse for flygtningebørnenes livssituation samt interventioner overfor disse, som vil kunne bruges i analysen af pædagogens syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørnene og dette syns konsekvenser. Til at starte med vil vi redegøre for den relevante forskning omkring flygtningebørn og deres risikofaktorer og derefter vil vi se på forskning, som omhandler intervention overfor flygtningebørn.

3.1 Forskning om flygtningebørn og deres risikofaktorer

Selvom forskningen viser, at det ikke kun er de traumatiske oplevelser i hjemlandet og under flugten, som har betydning for flygtningebørns mentale helbred (Montgomery: 2012: 47), så er dette ikke uden betydning børnenes videre mentale tilstand. Resultater fra "Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a shortterm treatment program" viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem antallet af traumatiske oplevelser og graden af PTSD- og depressionssymptomer. Denne sammenhæng skyldes ifølge studiet, at flere traumer over en længere periode resulterer i flere symptomer (Brunner: 2005).

Oplevelserne på vejen spiller dermed en rolle i forhold til børnenes mentale helbred. Dette kan også ses i det faktum, at et stort antal børn får konstateret PTSD eller andre psykiske og emotionelle problemer. En undersøgelse af en gruppe mellemøstlige flygtningebørn, som kom til Danmark i 1992-1993, omfattede 311 børn fra Mellemøsten i alderen 3-15 år og havde blandt andet til formål at kortlægge børns psykiske tilstand ved ankomsten til Danmark (Montgomery: 2000: 9). Denne undersøgelse viste, at hele 3/4 af børnene, ved ankomsten, reagerede med emotionelle problemer i form af angst, depressive symptomer og søvnforstyrrelser. Samtidig udviste over halvdelen af børnene aggressiv adfærd. Af disse symptomer var det mest udbredte angst. 2/3 af børnene blev vurderet til at have angst af en sådan grad, at det overskrider det normale niveau i forhold til deres alder og udvikling (Montgomery: 2012: 34). En svensk undersøgelse af 63 børn fra Chile og Mellemøsten viste samtidig, at 60 % af børnene led af angst (Hjern: 1990). Tallene varierer dermed fra undersøgelse til undersøgelse, og det er derfor ikke muligt at finde en undersøgelse, som har

"de rigtige" tal. Fælles er dog, at en stor del af flygtningebørns mentale helbred er påvirket af deres oplevelser før, under og efter flugten.

Andre symptomer inkluderer søvnforstyrrelse. Hele 30 % af børnene udviste mindst et hyppigt eller intenst søvnproblem ved deres ankomst til Danmark (Montgomery: 2012: 36). Rapportering af søvnforstyrrelser er et fænomen, som også går igen i andre undersøgelser. En undersøgelse af flygtningebørn ved ankomst til Sverige kom frem til, at 55 % af børnene led af søvnforstyrrelse (Hjern: 1990), og det er dermed, ligesom angst, en gennemgående problematik, som flygtningebørn er ude for.

De forskellige rapporter og undersøgelser omkring flygtningebørn og traumer finder frem til flere forskellige faktorer, som menes at være årsagen til og skyld i fastholdelse af dårligt mentalt helbred. Den ovenstående svenske rapport fremhæver politisk vold i hjemlandet samt stress i deres familier i eksillandet, som de to vigtigste faktorer i forhold til dårligt mentalt helbred (Hjern: 1990). Andre rapporter nævner antallet af traumer (Brunner: 2005), manglende sociale relationer og ensomhed (Eilertsen & Lie m.fl.: 2004). Opholdet på de mange forskellige asylcentre i Danmark hjælper heller ikke deres mentale helbred i en positiv retning, da forskning viser, at ophold på asylcentre igennem flere år kan være skadeligt for børnene (Smith: 2011: 7). Der er dermed tale om komplekse livssituationer og mange forskellige faktorer, som spiller ind i forhold til flygtningebørnenes mentale helbred.

3.2 Forskning om intervention overfor flygtningebørn

Som tidligere nævnt er der flere undersøgelser og rapporter, som peger på, at en indsats overfor flygtningebørns mentale helbred ikke kun bør indeholde en indsats. Det er derfor nødvendigt med en helhedsorienteret indsats, som inkluderer individuel intervention samt intervention på gruppe- og familieniveau (Brunner: 2005, Hodes: 2002 & Carli: 1997), hvis flygtningebørnenes mentale helbred skal forbedres.

En faktor, som dog er nødvendigt at forstå, i forhold af tilgangen til inklusionsarbejdet med flygtninge er, at det kan være yderst relevant at arbejde kultursensitivt, da der kan være stor forskel på barnet, dets familierelationer og venskaber, alt efter landet, deres forældre er flygtet fra (Berger & Joyce: 2006). Forståelsen af PTSD og interventioner i forhold til det mentale helbred bliver kritiseret for at være et produkt af en vestlig kultur, hvis individualisering og generelle forståelse af sygdomsoplevelsen for flere flygtninge ikke giver mening (Dansk

Flygtningehjælp: 2011: 9). I stedet peger undersøgelser på, at man kan vende disse kulturelle kvaliteter til resiliensfaktorer (Berger & Joyce: 2006) og hjælpe flygtningebørnene med at konstruere deres egen opfattelse af de traumatiske hændelser (Bolea & Burgess: 2003).

I forlængelse af dette bliver børnenes familiesituation også nævnt i adskillige studier. Det vurderes at være vigtigt at inddrage flygtningebørnenes forældre, når der skal foretages interventioner. Dette er for det første vigtigt fordi, at det ikke kun er børnene, som har været ude for traumatiske hændelser, men hele familien. For det andet afhænger forbedringer af børnenes mentale helbred, som tidligere nævnt, også i høj grad af deres familie og generelle nærmiljø (Eilertsen & Lie m.fl.: 2004). Desuden viser det sig, at forældrenes egne traumer kan påvirke deres børns mentale helbred grundet nedsat forældreevne, og det er derfor vigtigt at kunne støtte op om forældrene (Montgomery & Linnet: 2012: 73-74).

Disse former for intervention, eller forbehold i forhold til intervention, kan alle være med til at sikre de bedst mulige resultater for flygtningebørnenes livssituation, men en fælles faktor i mange af studierne er, at de bedste resultater opnås med et professionelt netværk som er specifikt uddannet, eller efteruddannet, til at håndtere flygtningebørn og deres problemstillinger (Hoot & Szente m.fl.: 2006, Ingleby & Watters: 2004). Dette kan ifølge Ingleby og Watters gøres ved at give de professionelle viden om der generelle problemfelt. De beskriver at dette kan være emner som tab, traumatisering og viden om, hvad børnene er flygtet fra med mere (Ingleby & Watters: 2004).

Denne forskning om intervention overfor flygtningebørn vil vi kunne bruge i vores opgave til at sætte i forhold til pædagogernes egne opfattelser og meninger. Vi vil kunne se, om der er sammenhæng i mellem disse og dermed analysere, hvordan pædagogernes syn påvirker deres arbejde med inklusion af flygtningebørn.

4. Problemformulering

Det er med udgangspunkt i det ovenstående, at vi har udfærdiget vores problemformulering. Vi ønsker med denne at undersøge pædagogernes syn på inklusionsarbejdet i forhold til flygtningebørn. Samtidig ønsker vi at undersøge, hvordan dette syn konstrueres, og hvad det selv samme syn rummer af muligheder og begrænsninger, i forhold til inklusionen.

Hvilken betydning har pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn i daginstitutioner?

1. Hvad er pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn i daginstitutioner?
2. Hvilke processer er med til at konstruere pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn i daginstitutioner?
3. Hvilke muligheder og begrænsninger sætter pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn?

Formålet med vores første arbejdsspørgsmål er at afdække pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn i daginstitutioner, da det er nødvendigt at kende dette syn, for at kunne analysere sig frem til en betydning herved. Til at besvare dette vil vi benytte os af den fænomenologiske del af vores videnskabsteoretiske ståsted. Med vores andet arbejdsspørgsmål ønsker vi at se på de processer, som ligger bag dette syn, som vi har redegjort for forinden, da det kan være med til at skabe forståelse for dette syns betydning. Til sidst vil vi analysere os frem til hvilke muligheder og begrænsninger der kan være ved de fremlagte syn og dermed betydningen af disse, som det fremgår i vores overordnede problemformuleringsspørgsmål. Til disse to sidste arbejdsspørgsmål vil vi benytte det interaktionistiske perspektiv af vores videnskabsteoretiske ståsted.

De tilhørende underspørgsmål til problemformulering har til formål at præcisere opgavens problemfelt og gøre det tydeligt, hvad specialet vil fokusere på. De vil fungere som en rettesnor til at få besvaret problemformuleringens overordnede spørgsmål.

5. Opgavens teoretiske forankring

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores valg af teori i forhold til besvarelse af problemformuleringen. Vi starter med at redegøre for den fænomenologiske del af vores teoretiske fundament og dernæst det interaktionistiske. Afslutningsvis vil vi forklare, hvordan vi kombinerer de to og hvordan de komplimenterer hinanden i forhold til besvarelsen af vores problemformulering

5.1 Videnskabsteori

I det følgende vil vi beskrive vores videnskabsteoretiske udgangspunkt og komme ind på hvorfor denne videnskabsteoretiske retning er relevant i forhold til vores problemformulering. Vi har valgt et fænomenologisk interaktionistisk afsæt, hvor der trækkes på både fænomenologien og på interaktionismen. Vi ønsker en åbenhed omkring pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn, men også en åbenhed overfor, at disse erfaringer kan variere efter den sociale kontekst.

5.2 Fænomenologi

Fænomenologi betyder ”læren om det, som viser sig for os” og er i opposition til positivismen, der beretter om kun en form for virkelighed og videnskab. I fænomenologien findes der ingen objektiv virkelighed, men her præsenteres virkeligheden blot, som den bliver tolket. Det er videnskabens rolle at blotlægge virkeligheden, som den erfarende opfatter virkeligheden (Juul: 2012: 65). Det er ikke muligt for forskeren at erfare en objektiv form for virkelighed, da forskeren altid må tage udgangspunkt i subjektets livsverden (Husserl: 1952: 138).

Fænomenologien der er skabt af Edmund Husserl (1859-1938) og Oltedal og Hutchinson beskriver Husserls formål således: ”Han søgte at udvikle en videnskab om den rene bevidsthed”. Ifølge Husserl skabes virkeligheden kun gennem de opfattelser, som mennesker gør sig – uanset om disse er ægte eller ej. Hvis et menneske ser et fatamorgana, så er dette virkeligt, fordi mennesket opfatter dette som virkeligt. Fænomenologien er ikke interesseret i, om noget i realiteten er virkeligt, men om hvordan menneskers bevidsthed skaber deres forståelser af verdenen (Ibid.: 95) og handlinger giver kun mening gennem tolkninger (Ibid.: 96). Hvis pædagogerne omtaler inklusionen af flygtninge som problemfyldt, så er det virkeligheden. Menneskes intentionalitet er ikke kun deres egen, men er i høj grad skabt

intersubjektivt, hvorigennem verden anskues og forstås (Juul: 2012: 78). Det er en individorienteret retning, der kun søger at forklare hvordan enkelte subjekter ser bestemte situationer ud fra deres egne erfaringer og forståelser (Ibid.: 94). Ifølge Husserl eksisterer bevidstheden ikke uafhængigt af de objekter, som den er rettet mod. Zahavi beskriver det således: ”Man elsker, frygter og drømmer ikke blot, man elsker en elsket, frygter noget frygteligt, ser en genstand og drømmer om et sagsforhold” (Zahavi: 2001: 25). Subjektiviteten lever altså ikke blot sit eget liv, men er nødt til at blive betragtet som en del af noget større (Juul: 2012: 66). Ifølge fænomenologien er virkeligheden, som den opfattes, den eneste virkelighed. Således er det altså dette syn, som pædagogerne tillægger arbejdet med flygtningebørn, der er i centrum, når vi vælger at bruge fænomenologien i vores speciale.

I fænomenologien er epoché et centralt begreb. Begrebet dækker over at kunne sætte sine fordomme i parentes, når et givet subjekt betragtes. Husserl kalder det også for en fænomenologisk reduktion (Ibid.: 70). Ifølge Husserl skal det ses som et opgør med de ”hårde” og ”strenge” naturvidenskaber, f.eks. positivismen. Dog betragter Husserl fænomenologien som en ”hård” videnskab, da man med de moderne videnskabers fortælling om en absolut virkelighed har tabt meningen – at virkeligheden som den forelægge ikke kan betvivles (Ibid.: 68). Denne form for videnskab kalder Husserl for ”transcendentale subjektivitet”, der forklarer virkeligheden som subjektet opfatter den. Derfor er ”førstepersons-perspektivet” også et vigtigt begreb i fænomenologien, da oplevelser og erfaringer skal ses fra et førstepersons-perspektiv – altså som det umiddelbart foreligger (Ibid.: 71). Det er epochés formål at sikre, at førstepersons-perspektivet ikke tilsidesættes. Førstepersons-perspektivet er afgørende, for det er herigennem, at der skal analyseres og tolkes. Dog mener Husserl ikke, at man alene kan se subjektet, men er nødt til at forstå det intersubjektivt. Subjektet lever ikke i sin egen boble, men anerkender, at verden er intersubjektiv (Ibid.: 71). Dette tydeliggøres, når vi inddrager Husserls forståelse af kropsligheden, der er endnu et centralt begreb i fænomenologien. Ifølge Husserl er erfaringen til en vis forstand kropslig. Erfaringen sker gennem kroppen. Vi kan ikke danne erfaring uden vores krop, da vi altid er placeret i en bestemt tid eller et bestemt rum. Dette sker ikke alene, men sammen med andre subjekter (Ibid.: 77). Det er selvfølgelig muligt, rent sanseligt, at distancere os fra andre mennesker, men ikke fysisk, og derfor vil kroppen altid have en rolle at spille ift. den erfaring, vi gør os som subjekter (Ibid.: 77). Pædagogerne kan kun gøre sig erfaring med pædagogisk arbejde med flygtningebørn, hvis de fysisk arbejder med flygtningebørn. Uden deres fysiske tilstedeværelse ville denne erfaringsindsamling fra

pædagogernes side være umulig. Juul beskriver det således: ”For Husserl og fænomenologien er intersubjektivitet en relation mellem kropslige subjekter, der orienterer sig og gør erfaringer ud fra et bestemt perspektiv (en krop, der er i verden)”. (Ibid.: 78). Alt dette sker i ”livsverden”, der ligeledes et centralt begreb i fænomenologien. Med livsverdenen henvises der til den verden, som subjekter intersubjektivt erfarer igennem (Ibid.: 79). Livsverdenen bliver taget for givet af subjekterne, der lever i den, da det er den verden, som vi er trykke med og ikke umiddelbart sætter spørgsmålstegn ved. Med livsverdens-begrebet forsøger Husserl altså at opnå en rehabilitering af livsverdenen og dermed en objektiv virkelighedsforståelse – en virkelighedsforståelse som subjekterne oplever den (Ibid.: 80). Livsverdenen er under konstant forandring og kan derfor ikke tolkes som en absolut sandhed. Denne skabes intersubjektivt og subjekternes erfaringer er bygget på denne intersubjektivitet (Ibid.: 81). Med dette menes der, at de normer og værdier, og grundlæggende kulturelle forståelser og normalitetsforventninger, er skabt gennem interaktion med andre mennesker. Hvad der er rigtigt og forkert lærer vi af andre mennesker. Det er ud fra disse, at vi betragter verden. Selvom livsverdenen ofte tages for givet af subjekterne, kan den dog godt udfordres af disse. Hvis normalitetsforventningerne gentagende gange fejler, begynder vi at sætte spørgsmålstegn ved dem og hermed opstår der et rum for social forandring (Ibid.: 84). Dette er særlig interessant i et pædagogisk perspektiv omkring inklusionen af flygtningebørn. Har inklusionen af flygtningebørn rykket på pædagogernes syn på inklusionen? Det fænomenologiske udgangspunkt kan hjælpe os med at tolke på dette.

Vi vil gerne vende tilbage til epochéen. For spørgsmålet er så, som det også er bredt diskuteret i videnskaben, om epochéen overhovedet er mulig. Om man kan forkaste sine forforståelse fuldstændig og bare være neutral i sin formidling. Vi forholder os kritiske til den del af fænomenologien. Vi har således en forestilling om, at inklusionen af flygtningebørn kan være problemfyldt og at pædagogerne ikke altid er enige i det praktiske pædagogiske arbejde. Dette understøttes af den forskningsgennemgang tidligere i specialet. Det er altså med disse forudsætninger, at vi vil indsamle vores empiri. Derfor er det også svært at have en åben fænomenologisk tilgang. Denne tilgang ville være gavnlig, hvis vi undersøgte noget ukendt (Ibid.: 74). Ifølge Juul kan forskeren dog prøve at sætte sine teoretiske forforståelser i parentes og neutralt lytte til subjektets fortælling (Ibid.: 74). Dette vil vi forsøge i vores indhentning af empiri. Det er altså med afsæt i, at pædagogerne selv ved, hvad der er op og ned i det pædagogiske arbejde med inklusionen af flygtningebørn. Derfor har vores speciale

også et klart fænomenologisk træk, da vi er interesserede i at høre pædagogernes fortælling, tage udgangspunkt i dette og samtidig prøve at sætte vores forforståelser i parentes.

5.3 Interaktionisme

Interaktionismen har sine rødder i fornævnte fænomenologi og fokuserer ligesom fænomenologien på, at virkeligheden skabes intersubjektivt i gennem interaktioner, men hvor fænomenologien som sagt er en rendyrket individorienteret filosofisk retning, så er interaktionismen mere fokuseret på samspillet mellem individ og samfund – og hvordan dette samspil skaber mening (Hutchinson & Oltedal: 2006: 97). Samfund skal forstås bredt. Det kan være på både mikro- og makroniveau. Samfund kan altså være verden, Danmark, en kommunal forvaltning, en arbejdsplads eller en familie. Et samfund bliver skabt, når mennesker interagerer sammen (Ibid.: 104). Ifølge Michael Hvid Jacobsen er tanken om det ikke-interagerende menneske en antropologisk stråmand. Ifølge ham interagerer mennesker hele tiden, selv når de er alene eller endda døde (Jacobsen : 2013: 295). Når vi f.eks. taler om Anker Jørgensen i debatten om dansk politik i 1970'erne, så indgår Anker Jørgensen stadig som en del af interaktionen, selvom han er død. I det meste af vores hverdag er vi i selskab med andre mennesker og selv uden vores tilstedeværelse kan vi interagere (ibid.). Hvis en medarbejder ikke dukker op på arbejdet, indgår vedkommende stadig i en interaktion på sin arbejdsplads. Det kan være, at der bliver snakket om, hvorfor personen ikke er på arbejde eller hvor synd det er at vedkommende er blevet syg. Hvis medarbejderen dagen efter dukker op på arbejdspladsen, er medarbejderen pludselig en del af den mere direkte form for interaktion. På den måde indgår medarbejderen i interaktioner ubevidst og bevidst. Tanken om, at mennesker ikke er en del af nogen interaktion kalder Jacobsen, udover en antropologisk stråmand, også for en filosofisk abstraktion (Ibid.). Mennesket lever grundlæggende gennem interaktioner og virkeligheden skabes gennem disse. Dermed bliver samfundet skabt gennem alle de interaktioner, som mennesker er en del af – bevidst eller ubevidst (Ibid.: 296). Som Jacobsen formulerer det: ”Uden interaktion, intet samfund”. Interaktionismen skal altså forstås som en tilstedeværelse af individer eller grupper af mennesker, der påvirker hinanden og hinandens forståelser igennem kommunikation og handlinger (Ibid.: 296). Med interaktion forstås en bred vifte af forskellige former for kommunikation. Det kan være verbale ytringer eller nonverbale tegn, måden vi artikulerer på, holder pauser på i sætninger, vores kropsprog, etiketter og ceremonielle regler. Disse former for kommunikation deler sig, ifølge Mead, samtidig i tre kategorier: en gestus, signifikante og ikke-signifikante symboler. En gestus

dækker over alle lyde og kropsbevægelser, som har til formål at stimulere handling hos en anden person. Et ikke-signifikant symbol dækker over en kommunikation i mellem to organismer, som er uden overvejelse og bevidst hensigt. Der dækkes her over vanemæssige og biologiske reaktioner og bevægelser. Et signifikant symbol er henvendt til en selv, samtidig med, at det er henvendt til en anden. Signifikante symboler forudsætter en eller anden for fælles fortolkning, at betragte andres situation og samtidig koordinere fælles handling (Andersen (red): 2011: 51-52)

Ifølge Jacobsen er interaktionen ved hjælp af de førnævnte interaktionsformer dog meget forskellig. Det kan foregå spontant, reguleret regelmæssigt, målrettet eller tilfældig (Jacobsen: 2013: 296). Alt dette skabes gennem en cirkulær årsagstænkning, hvor interaktionsdeltagerne gensidigt påvirker hinanden og derigennem bliver interaktionen dynamisk og løbende modereret (Ibid.). Det er dog værd at huske på, at interaktion ikke kun finder sted på mikroniveau mellem individer. Det kan også finde sted på metaniveau. Det kan være stormagter der interagerer med hinanden, store grupper af demonstranter der forsøger at ændre nogle strukturelle forhold eller blot kommunikation gennem teknologi på tværs af tidszoner (Ibid.: 298).

Inden for interaktionismen er interaktionsformer hele fundamentet for samfundet. De findes utallige af former for interaktion og ifølge Howard S. Becker er der tre forskellige måder at forstå interaktion på. Som tidligere nævnt er interaktionen cirkulær og konstant påvirker hinanden. Det er også Beckers første form; at menneskers gensidige påvirkning altid er responsiv. For det andet, at menneskers gensidige påvirkning sker gennem symboler og for det tredje, så er selvet en dynamisk størrelse, der ikke kun er i interaktion med andre, men også med sig selv – selvet er et resultat interaktive processer (Ibid.: 303). Jacobsen inddeler yderligere op ved at skelne mellem sproglige og kropslige interaktionsformer. Den sproglige kommunikationsform handler om ord – både verbalt, men også skriftlig. Ved den kropslige kommunikationsform handler det om det fysiske – f.eks. berøring eller geografisk placering (Ibid.: 304). Ifølge Erving Goffman er man bevidst om den sproglige kommunikationsform, men man er mere ubevidst om den kropslige Det kan være rødmen eller rystende hænder, som man ikke har kontrol over, mens ord er overvejede og man har mulighed for at kontrollere dem (Goffman: 1959: 14).

En udvikling af interaktionismen er den symbolske interaktionisme. Det er et perspektiv, der bruges til at anskue det sociale. Formålet er at studere de interaktioner, der finder sted i

hverdagslivet. Det er de symbolske interaktioner i hverdagslivet, der er i fokus, og med symboler menes meningsfuld kommunikation gennem f.eks. sprog eller kropsbevægelser i interaktion med andre mennesker (Jacobsen & Kristensen: 2013: 138). Ifølge Jacobsen og Kristensen opstår, udfoldes, opretholdes og potentielt udfordres det sociale i samspillet mellem mennesker (ibid.). Verden er altså ifølge den symbolske interaktionisme i konstant forandring og hver dag vil derfor være ny, da intet er givet på forhånd.

Ifølge Blumer vil den symbolske interaktionist opsøge de fænomener, som vedkommende vil undersøge og studere deres sociale bevægelser nøje i deres miljø – altså en direkte undersøgelse af den empiriske verden (Blumer: 1969: 47). Blumer deler den symbolske interaktionisme op i tre fællesbetegnelser, eller 'ting', som han kalder det:

Fysiske objekter: Et bord, en stol eller en bil.

Sociale objekter: Er de roller, som vi indtager som subjekter. F.eks. mor, far, ven eller veninde.

Abstrakte objekter: Det kan være forestillinger om kultur, lighed eller lidenskab (Ibid.: 10).

Ud fra disse førnævnte objekter tolker mennesker i en bestemt kontekst. Hutchinson og Oltedal kommer med et eksempel på, at en dør kan tolkes på forskellige måder. Den kan ses som en arkitektonisk genstand eller en flugtvej. En åben og lukket dør til et kontor kan ligeledes tolkes som et signal om åbenhed eller lukkethed (Oltedal & Hutchinson: 2006: 101). 'Tingenes' mening udspringer af en social interaktion. Mennesker anvender dog ikke sociale betydninger, men forhandler og redefinerer 'tingenes' mening gennem fortolkninger (Blumer: 1969:2). Pædagogisk faglighed er eksempelvis ingenting i sig selv, men det er hvad pædagogerne tillægger betydningen af pædagogisk faglighed, der er det afgørende for betydningen. Blumer forsøger med den symbolske interaktionisme at forklare, at mennesker tolker igennem symbolske objekter, de førnævnte, og det er igennem disse, at meningen skabes. Man kan altså sige, at der dels tolkes ud fra menneskers egen "bagage" og gennem den intersubjektive fælles forståelsesramme (Oltedal & Hutchinson: 2006: 101).

Blumer er en del af Chicago-skolen, der har mere fokus på mikroniveau i deres studier og på en kvalitativ dataindsamling. Fokus er på mikroprocesser i smågrupper eller på institutioner. Fokus er også på det afvigende, som kendes fra Goffmans teori om stigma eller Beckers stempingsteori (begge er en del af Chicago-skolen) (Jacobsen & Kristensen: 2013: 141). Der findes også en anden retning indenfor den symbolske interaktionisme, Iowa-skolen, der

særligt er kendt fra Manford H. Kuhn og dennes fokus på struktureret interaktion og makroforhold. I denne retning indsamles data gennem hovedsagligt en kvantitativ metode. Det er en positivistisk retning, der søger at danne en videnskab om det sociale (Ibid.: 142). Denne retning vil vi ikke beskæftige os med i specialet, da vores fremgangsmåde ikke er kvantitativ og at vi ej heller forsøger at frembringe en objektiv viden om vores fænomen. Vi vil i stedet have fokus på retningen fra Chicago-skolen, da vi mener, at denne tilgang er mest relevant i forhold til vores speciale. Vi vil indsamle vores empiri gennem kvalitative interviews, hvor vi ikke har et positivistisk udgangspunkt, men ser virkeligheden med udgangspunkt i pædagogernes fortællinger og samspil.

Vores problemformulering er, at vi vil analysere os frem til pædagogernes syn på inklusionen af flygtningebørn i de danske daginstitutioner og hvilke konsekvenser dette syn har for arbejdet med inklusion. Ifølge Monrad og Ejrnæs er der som tidligere nævnt generelt enighed blandt pædagoger omkring de store overordnede linjer, såsom forebyggelse af konflikter mellem børn og organiseret leg, men så snart at temaerne bliver konkretiseret og præciseret i cases, så begynder uenigheden blandt pædagogerne at blive styrket (Monrad & Ejrnæs: 2010: 43). Som præciseret i indledningen er flygtningebørn, ligesom andre børnegrupper, mangfoldige og forskelligartede. Derfor må arbejdet også tage udgangspunkt i det enkelte barns præmisser og forhold. Interaktionismen giver os her mulighed for at se hvordan pædagoger forhandler sig frem til, gennem fokusgruppeinterviewet, deres virkelighed med inklusionen og hvordan de tolker arbejdet med inklusionen af flygtningebørn. Med den interaktionistiske videnskabsteoretiske retning giver det os ikke kun mulighed for at undersøge pædagogernes holdning, som vi ville gøre, hvis vi tog en rendyrket fænomenologisk retning, men mulighed for også at studere samspillet mellem pædagogerne og hvad dette måtte betyde for vores indsamlede data. Det interaktionistiske perspektiv giver altså en mulighed for at studere, hvordan pædagogernes syn skabes gennem den interaktion, der finder sted mellem pædagogerne i den enkelte institution. Ydermere ville vi kunne bevæge os på forskellige niveauer. Interaktionismen er ikke låst fast på enten meta- eller mikroniveau, så vi har mulighed for både at se på interaktionen pædagogerne imellem, mikroniveau, eller hæve os på et metaniveau, hvor interaktionen mellem pædagogerne og kommunen er central. Alt dette vil afhænge af den virkelighed, som pædagogerne giver udtryk for i vores fokusgruppeinterview.

Vi har nu forklaret vores videnskabsteoretiske ståsted. Interaktionismen, særligt den symbolske interaktionisme, og fænomenologien vil være centralt i vores opgave. Det er med

dette syn, at vi vil analysere vores indsamlede empiri. Nedenstående er en kort argumentation for, hvorfor vi har valgt netop at inddrage både interaktionismen og fænomenologien.

5.4 Fænomenologisk Interaktionisme

Umiddelbart kan fænomenologien og interaktionismen virke som to modsætninger. Fænomenologien er mere essentialistisk – den er ikke interesseret i en blot at forklare diverse fænomener, men forsøger også at blottlægge det uforanderlige og essentielle. Der er altså et stort fokus på fakticitet – at det er et faktum, at virkeligheden er som den opfattes hos den enkelte. Interaktionismen er mere fokuseret på, hvordan samspillet mellem subjekterne skaber virkeligheden, har derfor ingen fakticitet indbygget og man kan derfor argumentere for, at interaktionismen er anti-essentialistisk.

Vi har dog fundet det nødvendigt at inddrage begge videnskabsteoretiske retninger i vores speciale. Pædagogernes livsverden og hvordan de forstår og tolker inklusionen er vigtigt for at forstå deres pædagogiske arbejde. Det perspektiv var ikke muligt at indfange kun ved hjælp af at studere fænomenet interaktionistisk. Uanset hvordan vi vender og drejer det, så er pædagogernes liv virkeligt for dem. Dog anerkender vi også, at virkelighedsopfattelsen sker gennem en form for forhandling i interviewsituationen. Virkeligheden defineres af måden, hvorpå vores spørgsmål formuleres. Og i og med, at vi har fokusgruppe interview, så forhandles virkeligheden intersubjektivt. Både pædagogerne imellem, men også med os som interviewere. Derfor ser vi potentiale i også at inddrage det interaktionistiske perspektiv.

6. Empiri og metode

Vi har i vores speciale valgt at benytte os af kvalitative undersøgelsesmetoder, da vores speciale ønsker at undersøge pædagogernes syn på inklusion af flygtningebørn i daginstitutioner. Dette er facetter, som er svære at opnå dyb og anvendelig empiri på igennem den kvantitative metode, som fokuserer mere på, hvordan ting opvejes gennem numerisk målbare værdier. Vores kvalitative tilgang er relevant, når det kommer til at indfange informanternes opfattelse af virkelighed, konstruering af denne virkelighed samt deres forståelse af egne erfaringer og omgivende miljø (Launsø & Olsen: 2011: 128), hvilket er præcis det, som dette speciale forsøger at gøre.

Formålet med dette afsnit er at begrunde vores valg af metoder samt tydeliggøre hvordan vi via disse metoder har indhentet og senere bearbejdet empiri med henblik på at besvare vores problemformulering. Vi vil først præsentere vores informanter og de konkrete interviewsituationer. Herefter vil vi redegøre for, hvilke undersøgelsesmetoder vi har brugt samt begrundelser herfor, hvad de hver især bidrager med, og hvad de bidrager med tilsammen. Dernæst vil vi gøre os nogle overvejelser omkring eventuelle problemstillinger og mangler i vores metodevalg i form af konkret metodekritik. Vi vil afslutningsvis komme ind på, hvordan vi har arbejdet med empirien, inden vi når til opgavens egentlige analyse, herunder transskribering og strukturering af empirien.

6.1 Indsamling af empiri

Dette speciales empiri blev indsamlet via to individuelle kvalitative interviews med to pædagoger fra Børnehuset Dommervænget i Roskilde og et fokusgruppinterview med tre pædagoger fra Sydbyens Børnehave i Slagelse. Vores informanter er valgt på baggrund af et kriterium om direkte at have kontakt med inklusionsarbejdet i forhold til flygtningebørn, et kriterium, som alle vores informanter på hver deres måde opfylder.

6.1.2 Præsentation af daginstitutioner, informanter og interviewsituation

Børnehuset Dommervænget i Roskilde:

Børnehuset Dommervænget er en daginstitution i Roskilde kommune, hvor der er samlet børnehave, vuggestue og et tilhørende sprogcenter. I sprogcenteret samles børn fra forskellige institutioner i kommunen, som endnu ikke har lært det danske sprog (og dermed ikke kun

flygtningebørn), i et forløb, der fokuserer på sprogindlæring. Dette forløb ledes af tre tilknyttede pædagoger fra Børnehuset Dommervænget, som arbejder med sprogstimulering. Disse pædagoger arbejder udover sprogcenteret også i den almene daginstitution.

Anne-Marie, pædagog, Børnehuset Dommervænget i Roskilde:

Vores første kvalitative interview var med Anne-Marie, som arbejder som pædagog i Børnehuset Dommervænget. Hendes arbejdstid er fordelt i mellem institutionens sprogcenter og den almene børnehave-afdeling, hvor hun også laver sprogstimulerende arbejde. Anne-Marie har været uddannet pædagog i 18 år og har arbejdet med sprogstimulering af tosprogede børn næsten lige så længe. I Børnehuset Dommervænget har de haft et sprogcenter siden 2005, hvor de fra starten af havde tosprogede elever, men nu også flygtninge, som de har modtaget i det igangværende modul, som er måden at sprogcenteret inddeler deres grupper efter. Anne-Marie har været tilknyttet sprogcenteret siden 2008.

Vores kvalitative interview med Anne-Marie varede 56 minutter og foregik på sprogcenterets stue, hvilket gav os mulighed for at se omgivelserne, som hende og de andre pædagogers inklusionsarbejde foregår i. Denne emnerelevante lokation lagde samtidig op til en samtale omkring emnet, og Anne-Marie var på en lokation, som hun følte sig tryk ved og var bekendt med. Ulempen var en lille smule støj i baggrunden fra børn, som legede, da interviewet foregik i børnenes udendørs lege-tid. Dette var dog ikke videre forstyrrende, og påvirkede ikke interviewet eller lydoptagelsens kvalitet (Halkier: 2008: 36-37).

A, pædagog, Børnehuset Dommervænget i Roskilde:

Vores andet kvalitative interview var med A, der arbejder som pædagog i Børnehuset Dommervænget og har ønsket at være anonym. Denne stilling har hun haft i lige over et halvt år, men A har været færdiguddannet i næsten seks år. Arbejdet med flygtningebørn er nyt i Børnehuset Dommervænget, men A har også erfaring med dette arbejde fra to tidligere institutioner, og har dermed tre et halvt års erfaring.

Det kvalitative interview med A varede 46 minutter og foregik i et lille rum på institutionen, som bliver brugt til opbevaring og individuelle samtaler mellem pædagoger og børn. Lokalet var småt og intimt, og da det var på institutionen, var det også ganske emnerelevant og lagde dermed op til en samtale om specialets emne. Samtidig gav de vante omgivelser A tryk, og der var minimal støj fra resten af institutionen, da lokalet lå en smule hensiddes, og dette påvirkede derfor hverken interviewet eller lydoptagelsens kvalitet (Ibid.).

Sydbyens Børnehave:

Børnehuset Dommervænget er en daginstitution i Slagelse kommune, hvor der er samlet børnehave og vuggestue. Institutionen har indenfor det sidste år tid modtaget flygtningebørn for første gang.

Stine, pædagog i børnehaven. Pernille, pædagog i vuggestuen. Mai-Britt, afdelingsleder i vuggestuen. Sydbyens Børnehave i Slagelse:

Stine arbejder i Sydbyens børnehave-afdeling, hvor hun ifølge sig selv har været "i hundrede år og en madpakke". Pernille er pædagog i Sydbyens vuggestue-afdeling for de største børn og har været i institutionen siden 1994. Mai-Britt er afdelingsleder i vuggestuen og har arbejdet i Sydbyen siden 1996. Sydbyen modtog flygtningebørn for første gang i efteråret 2015.

Dette fokusgruppeinterview varede 45 minutter og foregik i et mødelokale på institutionen. Da lokalet var på institutionen, havde fokusgruppeinterviewet en emnerelevant lokation, som lagde op til en diskussion i mellem de tre deltagere. Lokalet lå desuden med stor afstand til larm, da institutionens børn var udenfor på legeområdet, som lå i institutionens anden ende, og dette havde derfor ingen indflydelse på interaktionen deltagerne i mellem eller kvaliteten af vores lydoptagelse (Ibid.)

6.2 Kvalitative interviews

Vi valgte at foretage to enkeltmands interviews med vores informanter fra Dommervænget i Roskilde. Dette valgte vi, da man gennem disse kan opnå adgang til sine informanters egne forståelser og opfattelser og det er disse, vi ønsker at undersøge med dette speciale. Det kvalitative interview giver os en god mulighed for at gå i dybden med netop den enkelte informants livsverden, erfaring og opfattelser. Vi har samtidig valgt at gøre brug af det semistrukturerede interview, da denne form for kvalitativt interview ønsker at undersøge informantens livsverden gennem en række temaer, som ønskes belyst. Vores interviews kommer til at tage udgangspunkt i en interviewguide med forudbestemte temaer og problemstillinger, hvor det semistrukturerede interviews mere løse format samtidig rummer en åbenhed, som giver en mulighed for at ændre i spørgsmålene og deres rækkefølge

undervejs i interviewet. På denne måde får man mulighed for at få uddybet og specificeret informantens svar og gå i dybden med deres konkrete fortællinger, som de opstår foran en (Kvale & Brinkmann: 2015: 143-144).

Til disse kvalitative interviews benyttede vi os af en spørgeguide, som var opbygget omkring temaer, som vi ønskede belyst. Vores overordnede fokus var på at få belyst informanternes syn på inklusionsarbejdet i forhold til flygtningebørn. Herunder ledte vi efter deres definition af inklusion, og hvordan dette arbejde fungerer anderledes og i praksis i forhold til flygtningebørn med tilhørende fokus på faglighed og informanternes oplevede barrierer og successer. Disse temaer er opstået på baggrund af vores afdækning af specialets problemfelt, vi foretog os i starten af vores speciale.

Disse kvalitative interviews bar også præg af et til dels eksplorativt udgangspunkt, da vi havde et ønske om at få belyst vores informanternes oprigtige forståelse og opfattelser og ikke blot få de normativt forståede "rigtige" svar. Eksplorative interviews er en interviewform i sig selv, som kræver åbenhed i endnu højere grad end det semistrukturerede interview. Det element at det eksplorative interview, som vi ønsker at benytte os af, er dets undersøgende form, hvor der følges op på informantens svar, og der i disse svar samtidig søges ny viden, nye vinkler og en ny måde at åbne emnet op på (Ibid.: 126).

Disse kvalitative interviews ligger sig samtidig helt op af den fænomenologiske vinkel af vores videnskabsteoretiske perspektiv og teori, da vi med denne metode forsøger at afdække den enkelte informants opfattelse af emnet "inklusion af flygtningebørn" samt dette emnes underemner.

6.3 Fokusgruppeinterview

Et fokusgruppeinterview består typisk af en 6 til 10 personer, som er anført af en moderator, men kan også godt fungere med ned 3-4 personer (Halkier: 2008: 38). Det kendetegnes ved dets ikke-styrende format, hvor fokus er på at få så mange forskellige meninger og synspunkter tilkendegivet omkring det aktuelle emne. Det er moderatorens opgave at præsentere emnerne, som skal diskuteres, og skabe en atmosfære, hvor fokusgruppen føler, at de frit kan udtrykke både personlige og modstridende meninger og holdninger om de diskuterede emner. Det er ikke formålet med et fokusgruppeinterview at opnå enighed i sidste

ende eller komme med en fælles løsning på et givent problem. Det handler udelukkende om at få de forskellige synspunkter frem (Kvale & Brinkmann: 2015: 170).

Fokusgruppeinterviewet har desuden en styrke i, at man bliver tvunget til at udspecificere de praksisser, som man bare tager for givet. I praksisarbejdet sker der kontinuerligt betydningsdannelse for medarbejderne, og denne ender med at blive en del af deres faglige såvel som sociale erfaringer. Disse betydningsdannelser bliver til sandheder, som der sjældent stilles spørgsmålstejn ved og bliver dermed uudtrykt viden. Denne viden kan fokusgruppeinterviewet dermed være med til at få startet en diskussion om (Halkier: 2008: 10). Informanter får gennem interviewet mulighed for at i talesætte, diskutere og sammenligne deres synspunkter og holdninger, som på nogle punkter kan være meget ens og andre dybt forskellige (Ejrnæs & Monrad: 2010). Fokusgruppeinterviewet rummer dermed styrker, som er fordelagtige i forhold til vores problemfelt, da vi ønsker at undersøge disse synspunkter og holdninger, som denne undersøgelsesmetode er med til at producere empiri indenfor.

Det faktum, at empirien skabes igennem den sociale interaktion, er endnu en af fokusgruppeinterviewets styrker i forhold til vores speciale. De forskellige synspunkter og erfaringer til stede i et fokusgruppeinterview er med til at producere viden om kompleksiteten i dannelse af betydning og sociale praksisser, da deltagerne har mulighed for at spørge ind til hinandens udtalelser og kommentere på hinandens synspunkter samt erfaringer i praksis. Det sker samtidig ud fra en forforståelse, som man som moderator ikke er i besiddelse af (Halkier: 2008: 16-17), og man kan derfor drage stor nytte ud af fokusgruppens interne forskelligheder.

Forskningen omkring fokusgrupper viser, at disse er gode til at kreere empiri om sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer (Ibid.: 15). Vores speciale ønsker specifikt at undersøge pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn, og besvarelsen af vores problemformulering bygger dermed på disse subjektive meninger og holdninger. Dog er det vigtigt at have fokus på, at mennesker altid kan blive påvirket af bestemte diskurser og magtrelationer, som kan have markant indflydelse på deres udtalelser (Kvale & Brinkmann: 2015: 19) At benytte sig af interview som undersøgelsesmetode giver samtidig et indblik i informanternes tanker, følelser og erfaringer, som andre undersøgelsesmetoder ikke ville kunne gøre det (Thagaard: 2004: 86). Vi har ligeledes valgt at foretage et fokusgruppeinterview, da dette (og andre kvalitative former for interviews) har til formål at

komme med en beskrivelse af informanternes personlige synspunkter og derefter at fortolke og analysere på disse udtalelser (Kvale: 1997: 40).

Ved valg af undersøgelsesmetode er det vigtigt, at træffe en række overordnede analytiske valg forinden. Disse indebærer blandt andet hvad man ønsker at undersøge, og hvorfor man ønsker at undersøge lige netop dette (Halkier: 2008: 25). Vores fokus i opgaven er på pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn, og vi ønsker at undersøge dette ud fra et fænomenologisk interaktionistisk videnskabsteoretisk perspektiv, hvor vi har fokus på vores individers livsverden, men samtidig der er også fokus på, hvordan mennesker i samspil med hinanden tolker og forstår situationer, samt hvordan disse tolkninger og forståelser er med til at præge dette samspil (Oltedal & Hutchinson: 2006: 89). Dermed ses fokusgruppeinterviews som det rette metodiske valg i forlængelse af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, da de involveredes forståelser og håndtering i praksis af de i talesatte emner vil komme i spil, som de bliver skabt i fokusgruppen (Halkier: 2008: 30).

6.3.1 Metodiske overvejelser omkring fokusgruppeinterview

Det er på baggrund af disse ovenstående overvejelser, at vi vægter et fokusgruppeinterview som en relevant og brugbar metode til at indhente empiri til besvarelsen af vores problemformulering. På baggrund af dette valg af undersøgelsesmetode hører så konkrete metodiske valg, som skal træffes. Dette er spørgsmål som: Hvem skal deltage? Hvor skal det foregå? Og hvordan skal det foregå? (Ibid.)

Det første metodiske valg der skal træffes er, hvem der skal være en del af fokusgruppen. Det er her vigtigt, at man i udvælgelsen af deltagere vælger individer, som har særlig karakteristika i forhold til den gældende problemstilling. Dette er nødvendigt, da det så i højere grad bliver muligt at generalisere empiriske mønstre i den efterfølgende analyse (Ibid.). Da vi ønsker at undersøge pædagogers syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn, er det derfor vigtigt, at de personer, som vi vælger til vores fokusgruppeinterview, har praksis erfaring med inklusionsarbejde i forhold til flygtningebørn.

Der er flere valg, som skal træffes herefter. Med i overvejelserne traf vi også valget om vores fokusgrupper skulle være segmenterede eller sammensatte. Her overvejes det om gruppen skal bestå af personer af samme køn, alder og sociale baggrund, eller om den skal blandes på tværs af disse. Interaktionen i gruppen er det, som skaber det empiriske data, og alle skal

derfor opleve, at de har noget at sige og føler sig trygge nok til at sige det til hinanden (Ibid.: 32). I forbindelse med organisationsanalyser anbefales det at benytte segmenterede fokusgruppeinterviews i den forstand, at man vælger deltagere, som fungerer i den samme rolle i organisationen. Hvis man vælger personer med vidt forskellige roller kan den sociale interaktion komme til at bære præg af konflikt og mindre åbenhed (Ibid.: 33). Med disse overvejelser taget i betragtning har vi valgt at segmentere vores fokusgruppeinterview, så de kun indeholder personer, som fungerer i lignende funktioner i daginstitutionen. Da Mai-Britt er afdelingsleder i vuggestuen, men stadig fungerer som pædagog, ser vi ikke dette som værende en markant anderledes funktion i forhold til afdækningen af fokusgruppeinterviewets overordnede emner. Vi har dog ikke valgt at segmentere vores fokusgrupper yderligere, da vi ikke er af den overbevisning, at alder, køn og social baggrund vil være en hæmning for interaktionen i forhold til det aktuelle emne.

Denne overbevisning har vi på baggrund af et andet valg, som skal træffes i forhold til fokusgruppens deltagere. Det er også vigtigt at træffe en beslutning om hvorvidt deltagerne i fokusgruppen skal kende til hinanden eller ej (Ibid.). En af fordelene ved at gøre brug af eksisterende netværksgrupper til fokusgruppeinterviews er netop, at deltagerne føler sig trygge ved at dele ting med hinanden, da de kender til hinanden og dermed kan have en forestilling om deres reaktioner. Samtidig betyder delte erfaringer og oplevelse, at deltagerne i højere grad kan uddybe på hinandens synspunkter (Ibid.: 34). Valget af deltagere, som kender til hinanden, giver også derfor mulighed for at undgå utryghed ved interviewsituation og skabe en debat, som er åben for alle deltagerne.

Det næste metodiske valg, som skal træffes, er antallet af deltagere i fokusgruppen. Anbefalingerne i forhold til antallet af deltagere varierer alt afhængigt af den givne litteratur, men alle er dog enige om, at denne har stor betydning, og man skal derfor vælge størrelsen af sin fokusgruppe ud fra forskellige faktorer som selve emnet og deltagerne. For mange deltagere (typisk mere end en 10-12 stykker) kan resultere i, at interaktion vil blive delt op i undergrupper samtidig med, at den bliver mere besværlig at observere samt transskribere efterfølgende. Der eksisterer også foreslåede minimum af deltagere, men litteraturen omkring fokusgruppeinterviews beretter om vellykkede grupper med helt ned til 3-4 deltagere. De mindre grupper er eksempelvis fordelagtige, når emnet går på eksempelvis arbejdsrutiner, som i dagligdagen diskuteres i grupper af en lignende størrelse (Ibid.: 38), og det er på baggrund af disse overvejelser, at vi har valgt at foretage fokusgruppeinterview med en

mindre gruppe af pædagoger, da vi anser vores emne som faldende ind under denne beskrivelse.

I forlængelse af dette hører også spørgsmålet om, hvor mange fokusgruppeinterviews man vil foretage. Her specificerer Bente Halkier, at det handler om at gennemføre "nok" grupper. Dette "nok" uddybes ved forklaringen om, at man skal passe på med at foretage for få interviews, samtidig med at man heller ikke skal foretage for mange. Fokus er her på, at man skal have nok empiri til at kunne få belyst de vigtigste betydninger og mønstre i dataet. Indsamler man for meget empiri, kan man risikere at producere så meget materiale, at ens analyser kun bliver overfladiske (Ibid.: 40). Samtidig har vi haft med i vores overvejelser, at fokusgruppeinterviews er tidskrævende, og da selv forskningsprojekter som løber over flere år har et minimum på seks grupper (Ibid.: 40-41), forholder vi også til Michael Bloor's udtalelse om, at fokusgrupper bør holdes nede på et minimum, da de er meget arbejdsintensive (Bloor & Frankland m.fl.: 2001: 28). På baggrund af dette samt vores valg af metodekombination (se afsnit 6.4 Metodekombination) mener vi at kunne opnå et tilstrækkeligt empirisk grundlag, som kan være med til at resultere i en tilstrækkelig besvarelse af vores fremsatte problemformulering. Vi er af den overbevisning, at interaktionen i vores fokusgruppeinterview kombineret med den indsamlede data igennem vores kvalitative interviews har været tilsvarende, og at vi har indhentet "nok" empiri til at kunne opnå mulighed for analytisk generaliserbarhed i specialets analytiske del.

Med henblik på vores fokusgruppeinterview skulle vi også træffe et valg om, hvor isse skulle foregå henne. Dette kan virke banalt, men det kan samtidig være en vigtig faktor for, hvordan interaktionen deltagerne i mellem kommer til at blive. Man vælger her traditionelt i mellem at foretage interviewet på et "neutralt" institutionelt sted, et emnerelevant sted eller hjemme privat hos en af deltagerne. Der er fordele og ulemper forbundet med alle mulighederne. Vi valgte at foretage vores interviews på emnerelevante lokationer, nemlig daginstitutionerne hvor pædagogerne arbejdede. Dette blev gjort ud fra praktiske overvejelser som planlægning af, hvad der var muligt, samt det faktum, at lokationen dermed ligger op til at tale om emnet, og at deltagerne så også er i den kontekst, som er emne for diskussionerne (Halkier: 2008: 41).

6.3.3 Spørgeguide til fokusgruppeinterview

En af de første valg, som skal træffes i forhold til spørgeguiden er, om man hvor meget moderering og strukturering, som der skal være i fokusgruppeinterviewet, da dette har betydning for udfærdigelsen af spørgeguiden (Halkier: 2008: 43). To modeller for moderering og strukturering findes i den løse model og den strukturerede model, og der er fordele og ulemper ved begge. Den løse model giver mulighed for at intervieweren lærer en masse om emnet, da fokusgruppen i vidt omfang selv har mulighed for at, hvad de taler om, og hvordan de taler om det (Ibid.: 43-44). Den stramme model har dog den fordel, at den giver mulighed for at opnå så mange synspunkter som muligt, hvor der er mere fokus på at man som interviewer får sine spørgsmål præcist besvaret. Dermed kan man som interviewer være forholdsvis sikker på, at man få kreeret empiri om sit specifikke interesseområde. Ulemperne er dog, at det hermed kan blive svært at finde ud af, hvad der interesserer deltagerne ved emnerne, samtidig med at det kræver væsentligt mere af moderatoren (Ibid.: 44-45).

Det er på baggrund af dette, at vi valgte at foretage et fokusgruppeinterview med den blandede tragtmiddel. Denne model indarbejder fordelene ved både den løse og stramme model ved at starte med en åben styring og slutte af med en strammere tilgang. Denne model giver plads til, at deltagerne kan vælge, hvad de finder interessant og relevant ved emnerne, samtidig med at man som interviewer kan være sikker på at få belyst sine egne interesseområder (Ibid.: 45). Vores spørgeguide er derfor kreeret ud fra denne model om at starte vores fokusgruppeinterview løst og afslutte det mere struktureret og modereret.

Vores spørgeguide lægger derfor ud med nogle beskrivende spørgsmål, som giver deltagerne mulighed for at fortælle om deres egne erfaringer og synspunkter. Senere i spørgeguiden følger målrettede opfølgings spørgsmål samt strukturelle og teoretisk funderede spørgsmål, som sikrer, at vi får skabt empiri, der afdækker vores underemner (Ibid.: 46). Det er på baggrund af disse overvejelser, at vi har sammensatte vores spørgeguide.

6.4 Metodekombination

Vi har i vores speciale valgt at benytte os af en kombination af kvalitative enkeltpersons interviews og et fokusgruppeinterview. Dette har vi gjort på baggrund af vores videnskabsteori, som er fænomenologisk interaktionistisk. Vi har dermed et ønske om at undersøge vores informanternes syn på emnet, samtidig med at vi ønsker at se på, hvordan pædagogerne igennem interaktion hinanden i mellem skaber dette syn. Vores brug af

metodekombination går derfor i forlængelse af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvor vi forsøger at afdække både det fænomenologiske aspekt og det interaktionistiske.

Vi får igennem vores kvalitative interviews god mulighed for at afdække de enkelte pædagogers syn. Her spiller det fænomenologiske i høj grad ind, og vi får mulighed for, med det kvalitative enkeltpersonsinterview, at få fortalt pædagogernes virkelighed, som de selv oplever den, hvilket går i forlængelse af det fænomenologiske begreb epoché, som er med til at sikre at dette ”førstepersons-perspektivet” ikke tilsidesættes (Juul: 2012: 70). Med vores fokusgruppeinterview får vi derimod mulighed for at dykke ned i det mere interaktionistiske og se samspillet i mellem vores informanter, og hvordan de intersubjektivt skaber deres virkelighed. Netop det at se interaktionismen i spil igennem informanter, som påvirker hinandens forståelser igennem deres tilstedeværelse, kommunikation og handlinger (Jacobsen: 2013: 296) er en overvejende årsag til, at vi mener, at et fokusgruppeinterview giver os et indblik i interaktionismens reelle betydning, og derfor fungerer godt i samspil med vores kvalitative interviews som undersøgelsesmetode samt specialets overordnede videnskabsteoretiske forståelse.

6.5 Transskribering

Før man kan begynde at bearbejde empirien fra sine forskellige interviews, skal de først transskriberes, hvis man skal have mulighed for at foretage en systematisk analyse. Uanset hvordan man går til værks med denne transskribering er der dog tale om en reduktion af data (Ibid.: 76). Derfor har vi valgt at supplere transskriberingen med observationer af stemning og kropssprog samt inklusion af lange pauser, ufærdige sætninger, afbrydelser og korte indtryk som eksempelvis "mmm" eller "jaeh". Disse har vi valgt at inkludere, så vi ikke reducerer den indsamlede empiri mere end højst nødvendigt (Ibid.: 76-77). Vi har benyttet os af Bloors transskriberingsregler i forhold til disse mundtlige udtryk og pauser, således at disse markeres sådan:

- [] Overlap i tale
- () Uforståelig tale
- — — Når taler selv understreger noget
- NEJ til høje udbrud

[latter] til øvrige mundtlige udtryk

.... til kortere pauser

[pause] til længere pauser

(Ibid.: 78)

7. Analysestrategi

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores analytiske tilgang til den indsamlede empiri og hvordan denne er en forlængelse af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt.

At vi i vores opgave har valgt et fænomenologisk og interaktionistisk perspektiv har betydning for vores analytiske tilgang til vores empiri. Det har den betydning, at vi i vores analyse ikke blot kommer til at fokusere på de subjektive erfaringer. Vi kommer også til at fokusere på den form, funktion og ikke mindst kontekst, som disse subjektive fortællinger konstrueres under. Når man vælger et fokus på subjektive erfaringer, så betyder dette oftest, at man kun har som formål at beskrive individets egne oplevelser, og derfor må fordomme og egne forståelse af det pågældende emne lægges til side (Bech: 1999: 29). En sådan tilgang alene giver dog ikke mulighed for indsigt i konstruktionen af de subjektive erfaringer, da der eksisterer en "indre sandhed". Set ud fra vores fænomenologisk interaktionistiske udgangspunkt kan dette ikke fungere på egen hånd, da egne subjektive erfaringer ikke eksisterer uden form, funktion og kontekst for disse (Hutchinson & Oltedal: 2006: 95).

Med udgangspunkt i disse subjektive erfaringer benytter vi en induktiv analytisk tilgang, hvor vi via indsamlet empiri om enkelte tilfælde konkluderer noget generelt. Dermed kommer opgavens analyse til at tage afsæt i informanternes egne synspunkter, meninger, oplevelser og erfaringer. Deres subjektive erfaringer (Olsen: 2002: 106). Fokus kommer derfor til at være på, hvad pædagogerne finder vigtigt i forhold til vores fremstillede problemformulering. Dette kommer dog til at ske i samarbejde med os, da vi også kommer til at have funktion som konstruktører og analytikere. Dette kommer vi til, da vi vælger data ud af empirien, som vi finder relevant i forhold til bestemte begreber og giver dette sproglig form (Ibid.: 107).

Vores analyse af empirien skal derfor forstås som udvalgte dele af informanternes subjektive erfaringer, deres subjektive erfaringer, hvorfra begreber og koncepter vil opstå. Dertil kan de analytiske begreber accounts og menneskelig employment være yderst relevante i forhold til afdækning og forståelsen af pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtninge i et fænomenologisk og interaktionistisk videnskabsteoretisk perspektiv. Det kan de da disse begge fungerer som midler til forståelse af den forhandlingsproces og kontekstuelle afhængig, som ligger bag konstruktionen af den personlige erfaring (Järvinen & Mik-Meyer (red.): 2005: 37).

Accounts er tilfælde, hvor informanten forsøger at legitimere sin egne forklaringer og udsagn. Ved at finde disse i empirien bliver det muligt at kunne analysere sig til, hvordan der i løbet af

interviews kan foregå en form for forhandlingsproces, hvori fællesskabet er med til at definere, hvad der er af vigtighed og betydning i forhold til inklusionsarbejdet med flygtningebørn samt, hvad der er acceptabelt her indenfor. Menneskelig employment dækker derimod over mennesket som helhed. I diskussionen af de fremsatte emner og temaer, vælger pædagogerne at fokusere på forskellige dele af deres subjektive erfaringer og oplevelser. Ved at fokusere på det menneskelige employment, som fremgår i vores kvalitative interviews og fokusgruppeinterview, bliver det muligt at skabe en forståelse af, og vise, at pædagogernes menneskelige employment måske ikke udelukkende er individuelle, men at deres valg af fokus kan reflektere informantens positionering i en social kontekst samt en specifik tid (Ibid.)

Det er med brug af denne analysestrategi og disse analytiske redskaber, at vi vil fokusere vores opgave ikke bare på de subjektive erfaringer, men også på den form, funktion og ikke mindst kontekst, som disse konstrueres under. Dette er gjort så det stemmer overens med det vi ønsker at undersøge samt vores videnskabsteoretiske udgangspunkt for opgaven.

7.1 Analysens opbygning

Denne ovenstående analysestrategi samt analytiske begreber og redskaber vil danne rammen for vores tilgang til analysen, men der vil også blive inddraget andre teoretiske begreber og perspektiver i løbet af analysen, som vil være med til at besvare vores problemformulering på fyldestgørende vis. Vores analyse er med henblik på overskuelighed og naturligt opståede tematikker delt op i to afsnit. Et afsnit der fokuserer på empiriens de subjektive erfaringer og som fokuserer på empiriens den form, funktion og ikke mindst kontekst, som de subjektive erfaringer konstrueres under. Vi vil i begge analysens afsnit inddrage relevante citater, som kan være med til at belyse analysens pointer. Citater vil analysen kunne blive gentaget, da de grundet analysens opdeling, kan være relevante i mere end en sammenhæng og på mere end en måde.

Det første afsnit vil fokusere på, er som sagt de førnævnte subjektive erfaringer, der dækker over vores informanternes subjektive erfaringer, opfattelser og syn på samt meninger i relation til inklusion af flygtningebørn. Der er her tale om meningskondensering, og vi forsøger at præsentere pædagogernes syn baseret på deres udtalelser i vores interviews. I denne del af analysen er der overvejende et fokus på den fænomenologiske del af vores videnskabsteoretiske perspektiv, og forskellige underemner dækkes i form af pædagogernes egne definitioner af, hvad inklusion er, deres oplevelser af barrierer i forhold til

inklusionsarbejdet, deres beskrivelse af praksis, generelle overvejelser omkring inklusion af flygtningebørn i den almene daginstitution og andre tematikker, som informanterne valgte at fokusere på og fandt som værende af betydning.

Den anden del af analysen fokuserer til gengæld på den form, funktion og kontekst, som ligger bag de subjektive erfaringer. Her vil vi forsøge at analysere os frem til den kontekst, som ligger bag de præsenterede subjektive fortællinger og forståelser. Vi vil se nærmere på vores informanternes menneskelige emplotment og herunder deres positionering i en social kontekst og specifik tid. Denne del af vores analyse vil, i modsætning til den første del, i høj grad bære præg af den interaktionistiske del af vores videnskabsteoretiske fundament, da vi vil se nærmere på dennes betydning for dannelse af virkelighed i en given situation. Denne del af analysen vil derfor have et fokus på, hvordan pædagogerne påvirker hinandens forståelser via faktorer som kommunikation, handling i praksis og endda blot ved deres tilstedeværelse.

Denne meget interaktionistiske del af vores analyse vil blive brugt i forhold til de belyste emner i den første del af vores analyse. Der kommer derfor til at være et naturligt sammenspil i mellem ikke bare vores analytiske dele, men også vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvor den fænomenologiske og interaktionistiske vinkel vil komplementere hinanden, og der vil derfor opstå en "rød tråd" igennem vores analyse.

8. Analyse

Vi vil som udgangspunktet for vores analyse præsentere de mest fremtrædende syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn, som vi har kunnet analysere os frem til i den indhentede empiri. Vi vil have fokus på, hvordan pædagogerne omtaler disse syn, og hvad de vælger at lægge vægt på.

Vi vil starte med i det første afsnit at præsentere pædagogernes overordnede syn på inklusion, inklusion af flygtningebørn og det praktiske arbejde her indenfor. Derefter redegør vi for de barrierer, som pædagogerne oplever i forhold til dette inklusionsarbejdet, da disse kan give også et indblik i pædagogernes opfattelse af, hvad der er vigtigt for at få inklusionsarbejdet til at lykkes. Pædagogernes oplevede barrierer inkluderer sprog, kultur, forældresamarbejdet, mangelfulde ressourcer og uddannelse. Vi vil fokusere på, hvordan pædagogerne oplever disse barrierer, og hvilke metoder de benytter til at nedbryde dem, da dette giver indblik i deres overordnede forståelser af disse.

I det andet afsnit af vores analyse vil vi fokusere på, hvordan pædagogerne skaber virkeligheden igennem interaktioner. Dette afsnit er inddelt ligesom det første afsnit, hvor vi først fokuserer på pædagogernes overordnede forståelse af inklusion og inklusion i forhold til flygtningebørn og derefter fokuserer på barrierer, som pædagogerne oplever. I dette afsnit vil vi dog have fokus på de interaktioner, som er med til at danne de syn, som pædagogerne har, og som vi præsenterer i det første afsnit.

8.1 Pædagogernes syn på inklusionsarbejdet med flygtningebørn

Vi vil i dette afsnit præsentere pædagogernes syn på inklusion af flygtningebørn og se på det praktiske arbejde, som de udfører her indenfor. Samtidig vil vi se på de barrierer, som de oplever i forhold til arbejdet, og hvad de gør for at nedbryde disse, da det er en del af pædagogernes overordnede forståelse af det omtalte inklusionsarbejde.

8.1.1 Inklusion af flygtningebørn

I løbet af vores fokusgruppeinterview og to kvalitative interviews møder vi flere forskellige opfattelser af og definitioner af inklusion. I disse definitioner er der dog forskellige faktorer, som går igen på tværs af interview og institutioner. I vores to interviews med pædagoger fra Børnehuset Dommervænget giver de begge udtryk for, uafhængigt af hinanden, at man ind i

mellem kan blive nødt til at ekskludere børn for på længere sigt at kunne inkludere dem. Dette kan ifølge Anne-Marie være nødvendigt i forhold til flygtningebørn i starten grundet deres eventuelt mangelfulde sproglige formåen. Ved at trække dem ud i forbindelse med sprogcenteret, og dermed ekskludere dem fra børnehavens overordnede fællesskab i en periode, kan man forbedre deres danskkundskaber, så de ifølge A på længere sigt vil have bedre muligheder for at deltage i fællesskabet. Der ekskluderes for at man kan inkludere. Anne-Marie mener endda, at flygtningebørnene, som kommer i sprogcenteret, vil have godt af flere dage der i stedet for at være i deres almindelige børnehaver. Dette går også i spænd med A's udtalelser om, at det kan være en stor udfordring at inkludere flygtningebørn, som endnu ikke har lært det danske sprog. Der er dog ikke 100 % enighed omkring sprogcenterets funktion, og Anne-Marie giver endda selv udtryk for, at denne måske ikke er helt korrekt i forhold til at kunne inkludere flygtningebørnene i deres respektive børnehaver:

"... for det er jo klart, at hvis man tænker på at de her børn, som vi har, gennem sprogcentret der. De bliver taget ud af deres børnehave hver dag, sat ind i en bil og kørt over til os, hvor de så er fra 9 til 15 onsdag og torsdag og så hjem igen. Så kan man godt sige, hvad er der af inklusion i det?" (Anne-Marie)

A giver ligeledes udtryk for, at det kan være problematisk i forhold til inklusionen af flygtningebørnene, at de hives ind og ud af deres respektive børnehaver for at deltage i aktiviteterne i Dommervængets sprogcenter. Dermed giver både Anne-Marie og A udtryk for, at der både kan være positive og negative effekter ved flygtningebørnenes deltagelse i sprogcenteret i forhold til deres inklusion i deres almene børnehaver.

En anden faktor der går igen og pointeres i alle vores interviews er, at det er mange af de samme redskaber og teknikker indenfor inklusion, som benyttes til at inkludere flygtningebørn såvel som etnisk danske børn. Dette kommer til udtryk i denne udtalelse fra A:

"... altså jeg synes særlig meget med inklusion, så gælder hvert fald de værktøjer, jeg bruger er meget det der også gælder for, øh, andre børn med udfordringer. Det er netop det her med at tænke i pædagogiske bagveje..." (A)

Med de "pædagogiske bagveje" italesætter A muligheden for at aktiviteter kan tilpasses, så eksempelvis flygtningebørn også har mulighed for at deltage på lige fod med alle andre uden at blive udstillet. Anne-Marie fortæller mere konkret om, hvordan man i praksis eksempelvis lærer flygtningebørnene om kroppen og på den måde giver dem et ordforråd, der gør, at de i

højere grad kan være med i fællesskabet. I vores interview med pædagogerne fra Sydbyens Børnehave i Slagelse gav pædagogen Stine i forlængelse af dette udtryk for en navne-leg, som giver mulighed for at inkludere flygtningebørnene på lige fod med de etnisk danske børn. Det er dermed en gennemgående faktor, at flygtningebørnene bliver inkluderet i lærende lege, som menes at være fordelagtige for alle børn uanset baggrund. Pædagogerne bruger dermed de almindelige aktiviteter i daginstitutionen som en mulighed for at inkludere flygtningebørnene.

Ydermere tales der i høj grad om fællesskaber, når det kommer til inklusion. A lægger vægt på, at det med inklusion i høj grad handler for pædagogerne om at finde rammer, hvor børn med særlige udfordringer, også kan have mulighed for at tage del i dette fællesskab og mener at dette kan gøres via "pædagogiske bagveje", som pædagogerne er ansvarlige for. Mai-Britt kommer også ind på fællesskabets vigtighed i forhold til vellykket inklusion:

"... for mig er inklusion ikke nødvendigvis, at man som individuel person skal være en del af hele gruppen, men bare at du er en del af en gruppe..." (Mai-Britt)

Dermed kan der være forskellige forståelser af, hvordan fællesskabet kan forstås. Mai-Britts ovenstående udtalelse giver udtryk for, at det enkelte barn som sådan ikke behøver at være inkluderet i forhold til hele børnegruppen så længe at det pågældende barn er en del af en eller anden form for gruppe og dermed har et netværk. Hun definerer mere præcist at dette fællesskab ikke behøver at være en gruppe på 25 børn, men at der sagtens kan være fællesskaber bestående af eksempelvis 4 børn.

Samtidig spiller det for Mai-Britt også en rolle i forhold til inklusion, at man bidrager med noget til dette fællesskab ud fra ens pågældende forudsætninger, så vidt det er muligt. Det anses derfor ikke blot som en vigtighed at være en del af et fællesskab, der skal også være bestemte faktorer, som gør sig gældende indenfor dette fællesskab. Både Pernille og Stine, ligeledes fra Sydbyens Børnehave, udbygger på Mai-Britts kommentarer om de optimale faktorer for et fællesskab. Pernille nævner vigtigheden i at have en værdi i dette fællesskab, mens Stine kommer ind på at inklusion for hende ikke bare handler om blive tolereret, men at det er vigtigt, at man er ønsket i fællesskabet. De andre børn skal være glade for at se en, og det enkelte barn skal have mulighed for at blive set og hørt.

En sidste fællesnævner for vores informanter, når det kommer til inklusion, er diskussionen omkring ressourcer. Dette kan dog dårligt kaldes en diskussion, da alle er enige om, at det

kræver en eller anden form for ekstra ressourcer, hvis inklusionen af flygtningebørnene skal foregå på optimal vis:

"... der skal være ressourcerne til det, for som det ser ud, mange steder, så er der måske to voksne og tyve børn. Og så ved vi jo godt, at hvis man skal lave et eller andet, så kan man ikke sidde og have meget ekstra fokus på det ene barn, som måske kræver noget ekstra."
(Anne-Marie)

Med dette citat giver Anne-Marie udtryk for nødvendigheden af de ekstra ressourcer, hvis der skal være mulighed for ekstra fokus på at inkludere flygtningebørnene. Anne-Marie beretter i den forbindelse, at der i Roskilde Kommune tildeles institutionen fem ekstra timer om ugen de første tre måneder, at barnet er nyt i institutionen, og selvom hun ikke mener at dette er meget, så finder hun det bedre end ingenting, da det ifølge hende kan give mulighed for eksempelvis indsættes en vikar, så det faste personale kan have lidt ekstra fokus på det enkelte barn og dets behov. A mener derimod også, at der er et behov for helt præcist at få afklaret, hvad der er af tilgængelige ressourcer. Også i form af viden og herunder efteruddannelse.

I forhold til Sydbyens Børnehave fortæller Mai-Britt, at der fulgte en tosprogs pædagog og en tolk med i opstarten, hvor der i den forbindelse var et opstartsmøde med forældrene, inden børnene begyndte i institutionen. Stine fortæller i den forbindelse, at der er mulighed for at søge om yderligere hjælp, hvis dette findes nødvendigt. De har dermed også en form for ekstra ressourcer i Slagelse, hvor de også giver udtryk for vigtigheden af dette, hvis flygtningebørnene skal inkluderes på optimal vis. Samtidig ser de også manglende ressourcer, som værende en problemstilling i forhold til pædagogernes egne arbejdsforhold, og de sørger derfor for at støtte hinanden så meget som muligt. De mener dog, at der er situationer, hvor de ressourcemæssigt er så pressede, at de ifølge Pernille skal træffe nogle svære valg, som ikke er ideelle. Hun nævner ikke nogen specifikke valg, men blot at inklusion resulterer i nogle svære beslutninger. Dette ser de dog ikke som værende et specifikt problem i forhold til inklusion af flygtningebørn, men generelt i forhold til inklusion, som ifølge Mai-Britt handler om at træffe nogle valg ind i mellem.

Alle vores informanter kommer desuden med konkrete eksempler på, hvordan de forsøger at inkludere flygtningebørn i praksis. Anne-Marie fortæller, at de i sprogcenteret i høj grad har fokus på sproget i deres daglige aktiviteter, og at dette er med til skabe resultater i deres sproglige forståelse, som gør dem bedre i stand til at være en del af fællesskabet. Helt konkret foregår dette gennem opmærksomhed omkring kroppen, og hvad navnet er på de forskellige

legemsdele, hvilket også er en teknik som bruges i forhold til at udvikle etnisk danske børns sprog. Samtidig er der også under spisning fokus på at lære flygtningebørnene navnene på de forskellige madvarer, og det sproglige er generelt en del af alle deres aktiviteter imod bedre at kunne inkludere børnene.

A fortæller os om et konkret eksempel med en flygtningepige, som kun spiste rugbrød med plantemargarine på trods af, at hun derhjemme spiste alt mulig forskellige mad. Her valgte A at bruge ekstra tid og sætte sig sammen med hende og tage en anden indgangsvinkel til situation, end hun gjorde det i forhold til andre børn. Her foregår tingene ifølge A i pigens eget tempo i starten, men at pædagogerne så stille og roligt begynder at stille krav til, at hun smager på lidt forskellige ting. Dette har ledt til at pigen ikke altid længere har behov for denne specielle støtte og godt selv kan hente og spise sin mad i ny og næ, og denne proces med at stille krav og presse børnene finder A som værende en ganske vigtigt i forhold til at motivere børnene til mere. Samtidig finder hun det også vigtigt at prøve nye metoder, som denne, for at blive bedre til at inkludere børnene på bedst mulig vis.

I Sydbyens Børnehave findes et konkret eksempel i den sproglige opmærksomhed og fællessang, hvor flygtningebørnene deltager på lige fod med resten af børnegruppen. Her fortæller Stine, at de i opstarten af flygtningebørnene valgte en lille håndfuld sange, som flygtningebørnene havde styr på, så de kunne deltage på lige fod med resten af børnene. Dette er en taktik, som Anne-Marie også beretter om, at de bruger i Dommervængets sprogcenter, hvor de har fokus på at gøre sangene genkendelige, så selvom at flygtningebørnene måske ikke kan synge helt med, eller forstår sangene, så er der en genkendelighed i form af forskellige ord eller eventuelt billeder, så de stadig føler, at de er en del af aktiviteten.

På trods af disse fællesnævner i pædagogernes forståelse og definition af inklusion, så er der også forskelligheder at finde. Anne-Marie mener blandt andet i højere grad end vores andre informanter, at flygtningebørnene vil have gavn af at blive taget ud af den almene institution og deltage i sprogcenterets aktiviteter sammen med andre flygtningebørn, mens A mener, at det kan være problematisk at børnene hele tiden bliver taget ud af den almene institution. A har desuden i meget høj grad fokus på det, som hun kalder for "pædagogiske bagveje", hvor det er pædagogernes ansvar at skabe nogle rammer, hvor alle børn har mulighed for at være en del af fællesskabet. I Børnehaven Sydbyen sætter Mai-Britt meget stort fokus på fællesskabets betydning og vigtigheden af, at flygtningebørnene har et netværk, som sætter pris på dem, og de to andre pædagoger er enige med hende. Så selvom der er ligheder og

fællesnævner, så vælger pædagogerne alligevel at have deres fokus på forskellige aspekter af inklusion. Denne forskellighed understreges også af Anne-Marie, som har den opfattelse at inklusion defineres forskelligt alt afhængigt af den specifikke leder. Hun nævner at de forskellige ledere, som institutionen har haft, har bidraget med forskellige opfattelser af, hvordan inklusion skal defineres. Hun kommer ikke med konkrete eksempler på dette, men giver blot udtryk for, at hun oplever en forskel.

8.1.2 Tanker om inklusion af flygtninge i almene daginstitutioner

Vi spurgte i vores interviews alle pædagogerne, hvilke fordele og ulemper de mente, der eksisterer ved inklusionen af flygtninge i almene daginstitutioner. De peger alle sammen på, at fordelene er, at de dermed lettere bliver en del af det danske samfund og lærer sproget samt de kulturelle værdier. I Sydbyens Børnehave påpeger Stine, at det er en god idé, hvis de syriske flygtningebørn bliver placeret sammen i mindre grupper. Ifølge Stine skal det dog være i et begrænset antal. Hun nævner, at fire flygtningebørn måske er for meget, men at de følges ad to og to er en god idé. Anne-Marie fra Dommervængets sprogcenter er også enig i, at hvis man placerer flygtningebørn sammen, så kan det give dem tryghed. Hun mener, at fordelene ved, at de kun har flygtningebørn fra Syrien i sprogcenteret, er, at de alle er nye i Danmark og har brug for at vide, at de ikke er alene samt møde andre børn, der ligner og taler samme sprog som dem.

A fra den almindelige børnehave i Dommervænget er også enig i, at det, især i starten, vil være en god idé at lade flygtningebørnene starte i samme børnegruppe, så de ikke oplever så meget frustration. Konkret foreslår hun, at børnene indsluses i de danske børnehaver efter et halvt års ophold i Danmark. I det halve år skulle flygtningebørn lære sproget, hvordan man opfører sig i Danmark og få lidt ro på i tilværelsen. Efter denne periode kan flygtningebørnene, ifølge A, blive indsluset i de danske daginstitutioner. A mener dog ikke, at man på længere sigt skal have flygtningebørnene til at gå sammen. Hun tror, at de får svært ved at blive inkluderet i samfundet og får svært ved at få lært det danske sprog.

”... på længere sigt tror jeg det ville være, øh, en ulempe i forhold til at de så ikke, et eller andet sted, ikke var inkluderet og blev inkluderet og ville have sværere ved at lære sproget. Og det ville måske blive sådan lidt mere i en ghetto, men alligevel sådan en lidt mere, øh, samlet klump” (A)

I Sydbyens Børnehave er de igen enige om, at alle flygtningebørnene ikke skal samles et sted, men fordeles rundt i børnehaven. Mai-Britt nævner, at hvis de i Sydbyen fik tyve

flygtningebørn, så skulle de ikke ind på samme stue alle sammen, men fordelen rundt i huset. Stine forklarer ligeledes, at det ikke kun er en fordel for børnene at blive inkluderet i børnehaven, men at forældrene til flygtningebørnene også lære en masse ved at sætte deres børn i en dansk børnehave:

”Og forældrene skal også lære, det er også en kæmpe omvæltning for dem, at man skal lære at give beskeder og modtager beskeder.” (Mai-Britt)

I forlængelse af fordele og ulemper ved at integrere flygtningebørn i de danske daginstitutioner, har der også været fokus på, hvordan pædagogerne ser på den effekt, som inklusionen har – om de ved, at det de gør, virker. I sprogcentret i Dommervænget oplever de effekten af deres arbejde ved at forældre og daginstitutioner melder positivt tilbage på deres arbejde med flygtningebørnene. Anne-Marie forklarer, at børnenes almindelige daginstitution melder tilbage, at børnene er blevet mere opmærksomme, nysgerrige og at de spørger mere i hverdagen. Hun oplever, at børnene har fundet ud af, at hvis de spørger de voksne om noget, så får de også lært noget nyt. Det betragter Anne-Marie som en positiv tilbagemelding og en indikation på, at deres arbejde i sprogcentret virker.

Men der har ikke været nogen evaluering eller måling af sprogcentrets indsats fra kommune, andre institutioner eller institutionen selv. I Sydbyens Børnehave måler de effekten af deres inklusionsarbejde ved at tage indsatsen op på stuemøderne. På stuemøderne har de børnene oppe for at evaluere på indsatserne omkring børnene. Mai-Britt forklarer, at de ligeledes tolker på børnenes hverdag. De observerer om børnene trives i deres miljø og på hvilke tilbagemeldinger de får fra tosprogs-pædagogen, der kan forklarer hvordan situationen er derhjemme hos børnene.

Pernille følger op, at der har været en evaluering fra centralt hold i kommunen, hvor medarbejdere på tværs af Slagelse Kommunes institutioner har mødtes og udvekslet erfaringer og evalueret på den igangværende indsats omkring flygtningebørn. Hun mener, at der har været en god opfølgning.

Som nævnt kræver evalueringer diskussion internt i personalegruppen. Derfor har vi også spurgt ind til hvordan pædagogerne internt i personalegruppen håndtere uenighed.

Hos Dommervængets sprogcenter forklarer Anne-Marie, at de holder møde hver fredag, hvor de koordinerer og planlægger arbejder med flygtningebørnene. Ifølge hende kan de godt være uenige i hvordan arbejdet tilrettelægges, men at de har en god diskussion, hvor de opnår

konsensus omkring arbejdet. Ifølge Anne-Marie er der ikke den store uenighed i sprogcentret. Hun har dog en frustration over samarbejdet med de andre institutioner. Hun føler, at der mangler kommunikation mellem sprogcentret og børnene almindelige daginstitution. Konkret har hun skrevet mails ud til institutionerne, hvor hun har bedt dem om at komme med tilbagemeldinger på børnene i forbindelse med deres start i sprogcentret. Ifølge Anne-Marie er det dog de færreste af institutionerne, der svarer på hendes mails. Hun mener, at det er lederens opgave i den enkelte institution at sørge for, at der bliver svaret på den slags mails fra sprogcentret.

"Så den [mailen] ryger ud til lederen. Så jeg vil jo et eller andet sted sige, øh, at det er lederen, der skal sørge for, at de ting der er bragt i orden og måske lige gå hen til den person, som lederen så, eller hvis der er overdraget til noget, sige: "Har du fået sendt det der afsted?"" (Anne-Marie)

Anne-Marie har også oplevet uenighed i forhold til hvordan pædagogerne fra de andre daginstitutioner griber arbejdet med flygtningebørnene an. Ifølge hende har hun oplevet situationer, hvor pædagoger ikke ville inkludere flygtningebørn i en bestemt aktivitet, fordi barnet ikke kunne snakke dansk og dermed ikke ville kunne forstå formålet med aktiviteten. Ifølge Anne-Marie er det en helt forkert tilgang. Hun mener, at hvis pædagogerne forsøger at inkludere flygtningebørnene i deres aktiviteter, at børnene så har lettere ved at lære sproget, da de f.eks. er nødsaget til at lære at tælle på dansk, hvis aktiviteten er et spil med terning. Anne-Marie så langt hellere, at pædagogerne fra de andre daginstitutioner inddrog børnene i deres normale aktiviteter.

I samme institutioner, bare i børnehaven, oplever A heller ikke, at de i personalegruppen altid er enige omkring det pædagogiske arbejde. Hun mener, at uenigheden ikke er noget problem, så længe at det følges op ad faglige argumenter:

"... så længe det er de faglige argumentationer, der kommer i spil, så det tit at man alligevel får en forståelse for at man måske siger, jamen, så prøver vi lige her i lidt tid." (A)

A mener, at man skal være villig til at prøve noget nyt i sit arbejde og være indstillet på at prøve forskellige metoder af. Det kan, ifølge hende, gavne egen refleksion, hvis man er positivt indstillet overfor forandringer i sit arbejde. Dog mener hun, at det helt legitimt at protestere, hvis man er helt uenig i en given beslutning.

Da vi spørger ind til, hvordan denne uenighed håndteres i personalegruppen er hun meget opmærksom på, at uenigheden ikke må tages ”over hovedet på børnene”. De foretrækker, at uenigheden håndteres på stuemøderne. Hvis uenigheden er akut og den er nødt til at blive vendt her og nu, så anerkender A, at man kan være nødt til at gå til side, for at diskutere uenigheden.

I Sydbyen har de en helt anden indstilling til uenighed end hos Dommervængets børnehave og sprogcenter. Da vi spørger ind til, om de oplever uenighed i personalegruppen i forhold til at inkludere flygtningebørn, er svaret prompte et nej. Pernille uddyber, at de har en klar politik for hvordan de vil arbejde med børnene i institutionen og at denne har bred opbakning. De arbejder ud fra en anerkendende og rummelig tilgang, hvor de i personalegruppen hjælper hinanden. Da de bliver spurgt til hvorfor, at de aldrig er uenige svarer Pernille:

”Fordi, at vi har en solid personalegruppe og vi har nogle ret klare mål for vores arbejde. Vi ved, hvad vi vil. Vi ved, hvad vi står for.” (Pernille).

Stine nævner i den forbindelse også, at de har en klar politik i institutionen. En klar politik, der gælder alle børn, så personalet ikke er i tvivl. Ifølge Stine bliver alle børn behandles ens og ud fra de samme værdier. Pernille mener også, at de i institutionen er gode til at supplere hinanden i personalegruppen. Hvis en voksen har en dårlig dag, hvor det måske er bedst, at personen ikke laver det store pædagogiske arbejde, at denne så bliver hjulpet af sine kollegaer og at der måske byttes arbejdsopgaver.

Der er altså ikke enighed blandt pædagogerne i forhold til hvor tit uenighed blandt personalet opstår og hvordan dette skal tackles. Ifølge de to pædagoger fra Dommervænget tackles uenigheden bedst ved at diskutere det på stuemøder, mens uenigheden i Sydbyen bedst løses ved at udvikle fælles værdier og en fælles politik for i hvilken retning institutionen skal hen.

8.1.3 Barrierer i forhold til inklusionsarbejdet

I løbet af vores interviews skildrer vores informanter en række faktorer, som de ser som værende barrierer i forhold til at kunne inkludere flygtningebørnene i deres daginstitution. Disse barrierer inkluderer sprog, kulturforskelle, vanskeligheder i forhold til forældre samarbejdet, manglende eller utilstrækkelige ressourcer, manglende efteruddannelse og viden om flygtningenes situation samt uenighed pædagogerne i mellem.

8.1.3.1 Sprogbarrierer

Den mest gennemgående barriere er sprogbarrieren – det at der ikke er mulighed for at kommunikere tilfredsstillende med hverken børnene eller forældrene. Særligt i Sydbyen gør de opmærksom på udfordringerne ved kommunikationen med forældrene. Stine fra institutionen udtaler, at det de har brug for i børnehaven er en, der kan komme og hjælpe med at tolke. Det er hendes vigtigste værktøj. Tolken skal kunne oversætte overfor forældre, men også overfor børnene, hvis pædagogerne og barnet ikke forstår hinanden. Stine mener, at barnet og forældrene kommer fra en helt anden kultur, eksempelvis Syrien, og at det derfor kan være forvirrende at blive sat ind i det danske daginstitutionssystem. Derfor vil det hjælpe, hvis de kunne få tilknyttet en fast tolk.

Stine giver altså udtryk for en klar frustration over, at det ikke er muligt at kommunikere med børnene og deres forældre. Hun lægger især vægt på, at børnene og forældrene kommer fra en helt anden verden og derfor kan have behov for, at de får klar besked omkring informationer. Pernille fra samme institution kommer med et eksempel, hvor kommunikationen er gået galt med forældre og daginstitution:

”Jeg havde en omkring, øh, omkring fastelavn. For jeg var faktisk i det dilemma, at mine vuggestuebørn, de kommer jo ikke altid udklædte. Altså, de lægger ikke mærke til det og sådan noget. Men jeg ville gerne fortælle om vores traditioner og jeg ville også gerne fortælle forældrene, at der var en mulighed for, at de kunne, øhm, komme og være klædt ud. Men jeg havde også den der, jeg ville jo ikke lægge økonomisk pres på dem og nogle forventninger og sådan noget.” (Pernille)

Vi ser her at pædagogerne kan være konfliktsky overfor forældrene. Et eksempel på dette ses i og med, at Pernille står i et krydspres mellem på den ene side at skulle fortælle forældrene om institutionens traditioner om, at børnene klæder sig ud til fastelavn, men på den anden side vil hun ikke presse forældrene til at investere i et dyrt kostume. Hun synes kommunikationen med forældrene er svær og derfor opgiver hun at forklare forældrene, at de skal klæde deres barn ud. Det ender med, at forældrene ikke klæder deres barn ud og møder op til fastelavnsfesten for at konstatere, at alle andre børn er klædt ud: ”Men så kommer forældrene jo og ser, at alle de andre børn er udklædt og så lige pludselig går det op for dem, hvad jeg egentlig har prøvet med mit håbløse oversættelsesprogram at signalere. Ifølge pædagogerne i Sydbyens Børnehave er der en sprogbarriere i forhold til helt simple beskeder såsom fastelavnsfest eller andre helt praktiske informationer. Igennem vores interviews oplever vi, at

pædagogerne giver udtryk for, at det er en stor forhindring for dem, at de ikke kan kommunikere tilfredsstillende med hverken børn eller forældre. De kan dog overkomme denne barriere ved at have en anden medarbejder, der kan tale flygtningebørnenes sprog og kommunikere med dem og deres forældre. Stine kommer med et konkret eksempel, hvor de i børnehaven opsatte et teaterstykke og havde problemer med at forklare et flygtningebarn, hvad teaterstykket gik ud på. Der havde de tilknyttet en sprogpædagog, der talte flygtningebarnets modersmål, så barnet kunne forstå pointen i teaterstykket.

Helt konkret arbejder pædagogerne fra Sydbyens Børnehave ikke udelukkende med sprogstimulerende aktiviteter for flygtningebørnene. Ifølge dem, så indgår flygtningebørnene på lige fod med de andre børn. Pædagogerne giver dog en selvmodsigende forklaring, når det handler om flygtningebørnene og hvordan de arbejder med sproget. Det er Stine, der fortæller om, hvordan de helt konkret arbejder med flygtningebørnene:

”Vi modtager alle børn ens. Nu er det tilfældigvis flygtningebørn. Og det ved vi. Men vi får også børn, som i børnehaven, som en treårig, hvor jeg ikke ved, om de overhovedet kan dansk. Jeg ved ikke, om de overhovedet, fordi de kan godt have gået hjemme hos mor og far ... så de [flygtningebørnene] får lige hjælp med ekstra tøj, vi sørger lige for at hjælpe, altså ... I stedet for at forvente, at de har boet her i tre år måske og har lært. Men ellers når de har været her, så indgår de bare ligesom alle de andre.” (Stine)

Der bliver gjort en ekstra indsats for flygtningebørnene i starten, men alligevel modtager de alle børn ens. Det er en selvmodsigende kommentar. Her er det tydeligt, at Stine, ligesom Pernille, også befinder sig i en form for dilemma, hvor hun på den ene side gerne vil modtage flygtningebørn med åbne arme og uden forforståelser, men på den anden side er nødt til også at anerkende, at flygtningebørnene har brug for en ekstra indsats i starten, for at blive inkluderet ordentligt i institutionen. Flygtningebørnene bliver dermed ikke modtaget som alle andre, og udtalelsen om, at alle børn bliver modtaget ens, virker derfor selvmodsigende.

Pædagogernes syn på den sproglige barriere, som vi har redegjort for ovenover, ses også i deres valg af metoder til at nedbryde denne. I deres beskrivelse af effekten af deres arbejde med flygtningebørnenes sprog er der også en form for ambivalens. Når der bliver spurgt ind til, hvordan de konkret arbejder med flygtningebørnene, fortæller Stine, at de i børnehaven har lettere ved at kunne spore fremgang, fordi de har børnene oppe engang om måneden til sprogevaluering. Hun fortæller dog, at de har alle børnene op engang om måneden og dermed

ikke kun flygtningebørnene. Der hvor de, ifølge Stine, lægger mærke til forandringerne i børnehaven er når børnene leger eller i det praktiske arbejde med børnene:

”Det er nok nemmere for os at sige; ”nu kan han tælle til ti”, ”og nu har han også fanget at tælle til ti, så han kan tælle tingene... han har lært alle børnenes navne på stuen... og han kan sige sætninger frem for at sige et ord af gangen. Så kan han lige pludselig sige sætninger og sige ... så det tydelige tegn, børnehavebørn kan give” (Stine)

Pernille mener dog også, at de også kan se effekten af deres arbejde i vuggestuen. De holder jævnligt fællesmøder, hvor de har fokus på sprog. Hvis Pernille ved, at et af flygtningebørnene kan navnene på et bestemt dyr, og børnene skal op og trække et dyr, så sørger Pernille for, at flygtningebarnet trækker det dyr, som barnet kan udtale.

Her er der altså tale om at give flygtningebørnene en sproglig succeshistorie gennem leg. Hun forklarer dog samtidig, at de også bruger samme fremgangsmetode til børnehavens andre børn, hvilket også er gennemgående i forhold til det meste af deres pædagogiske arbejde. De gør en dyd ud af i at talesætte, at de ikke gør forskel på børnene i institutionen. Dog fortæller pædagogerne, at de har en sprogpædagog tilknyttet institutionen, der laver decideret sprogstimulerende pædagogisk arbejde med flygtningebørnene.

Hvor Sydbyens Børnehave gør en dyd ud af ikke at gøre forskel på børnene, men at inkludere dem i alle de hos pædagogerne normativt forståede "almindelige aktiviteter" i institutionen, så er det anderledes i Børnehuset Dommervænget, der har et sprogcenter tilknyttet institutionen, hvor flygtningebørnene er to dage om ugen. Sprogcentret er en del af Børnehuset Dommervænget, men i sprogcentret deltager også flygtningebørn fra andre institutioner. Sprogpædagog Anne-Marie fra institutionens sprogcenter fortæller, at de laver et ”sprogbad” til flygtningebørnene i sprogcentret og:

”At vi er et supplement til huset, andre institutioner. At vi lige giver dem et sprogbad på otte uger, gange to dage, så det’ 16 gange i alt” (Anne-Marie).

Det er Anne-Maries overbevisning, at de i sprogcentret giver børnene forudsætningerne for på sigt at kunne blive inkluderet i børnehaven, da sprogcentret giver børnene de sproglige forudsætninger for at kunne blive inkluderet. Sprogcentret har den fordel, som Sydbyens Børnehave efterspurgte. De har en medarbejder tilknyttet sprogcentret, der taler arabisk. Ifølge Anne-Marie giver det ikke kun udvidede muligheder i forhold til inklusionsarbejdet, men især i forhold til samarbejdet med forældrene. I og med at sprogpædagogen kan tale

flydende arabisk, og selv kommer fra Syrien, kan sprogpedagogen stå for den primære kontakt med forældrene. Både i opstartsfasen, hvor børnene starter i sprogcentret, men også i løbet af perioden, hvis forældrene vil spørge om noget. Undervejs kan sprogpedagogen ligeledes formidle diverse tilbud til forældrene og stå for en generel oversættelse.

Grundlæggende virker det ikke til, at sproget er en stor udfordring på sprogcentret. Anne-Marie opfordrer endda familierne til at snakke deres modersmål. For hende er det vigtigt, at forældrene og deres børn bevarer deres modersmål, eller taler det sprog, de er mest trygge ved og bedst til. Ifølge hende kan man risikere, at hvis forældrene snakker dansk, at børnene lærer de fejl, forældrene begår og dermed ikke lærer sproget på en optimal måde.

I samme institution har vi også interviewet A, som har ikke samme indgangsvinkel i forhold til sproget som Anne-Marie. For hende og hendes arbejde eksisterer der en stor barriere i forhold til sproget. Barrieren oplever hun mest i samarbejdet med forældrene, hvor det ligesom i Sydbyens Børnehave, kan være svært at give informationer eller få etableret et tæt samarbejde mellem institutionen og forældrene:

”Det kan også være fordi de [forældrene til flygtningebørnene] tænker, jamen, jeg kan alligevel ikke forstå hvad hun siger eller hun kan ikke forstå mig, så snakker vi ikke sammen. Øhm, og så kan man måske herover tænke, som måske den første tanke, at, når, jamen, de gider heller aldrig at komme ind og være en del af det, øh, så det er meget den der i, at nogen gange skal man også være opmærksom på at gøre en ekstra stor indsats for at få inviteret dem ind og få vist dem med både øjenkontakt og kropssprog, at man vil dem gerne.” (A)

Vi ser altså her en klar forskel mellem forældresamarbejdet på sprogcentret og i den almindelige børnehave. Anne-Marie fremhæver den arabisk talende pædagog, som en vigtig faktor for at sprogcentret kan have et velfungerende samarbejde med forældrene. A kommer med et eksempel på hendes tidligere arbejdsplads, hvor de havde en pædagog, der kunne tale urdu, som var det sprog, deres flygtningebørn talte. Ifølge A hjalp pædagogen flygtningefamilierne til at kunne forstå beskederne fra daginstitutionen og hjalp A i sit daglige arbejde med at inkludere flygtningebørnene. Hjælpen bestod i, at pædagogen oversatte for A, hvis der var nogle sproglige forhindringer for hende i sit arbejde med flygtningebørnene.

Ifølge hende hjalp det, at der var en anden medarbejder, der kunne tale samme sprog, som flygtningebørnene. Det hjalp hende i forhold til de informationer, der skulle gives til forældrene fra institutionen. Den samme erfaring har de i Sydbyens Børnehave. Der fortæller

Stine, at de har gode erfaringer med en sprogpædagog, der kan oversætte, ligesom i Dommervængets sprogcenter:

”... og vi stadig brug for nogle gange, at hun kan komme og hjælpe os med at oversætte. Som nu, hvor vi har en fotoseddel, der skal deles ud med at vi skal have taget et gruppebillede. Det har de ikke en fair chance for at læse...” (Stine)

Pædagogerne har den holdning, at hvis de kan få oversat i deres daglige arbejde, så ville meget af deres arbejde blive mere overkommeligt.

Det svært at se, hvordan Sydbyens Børnehave helt konkret arbejder med flygtningebørnenes sprog. De gør meget ud af, at de skal være en del af de allerede eksisterende børnegrupper og indgå i de almindelige aktiviteter i institutionen. Dommervænget derimod arbejder intensivt med flygtningebørnene i deres sprogcenter. Her arbejder de kun med børnenes sprog. Det sker ud fra aktiviteter, der har fokus på leg. Under interviewet kommer Anne-Marie med en række forskellige aktiviteter, hvor de har fokus på sprog. Hun nævner historieoplæsning, hvor der bliver brugt rekvisitter til at forklare de forskellige ord. De bruger historier, såsom Guldlok, til at lære børnene om sproget, hvor de samtidig inddrager rekvisitter fra historien, så flygtningebørnene visuelt kan se, hvad der snakkes om. Anne-Marie nævner også, at de bruger den arabisktalende sprogpædagog meget i historiefortællingen. Hun kan oversætte komfur fra dansk til arabisk, så pædagogerne er helt sikre på, at børnene får de rigtige begreber med. Både på deres eget sprog, men også på dansk.

Pædagogerne i begge institutioner mener, at arbejdet med sproget skal foregå gennem aktiviteter, der kredser omkring lege. Specielt med fokus på sang og historiefortælling.

8.1.3.2 Kulturbarrieren

En anden markant barriere i forhold til inklusion af flygtningebørnene, som nævnes i alle vores interviews er kulturforskelle. Disse nævnes dog i høj grad af A og alle informanter fra fokusgruppeinterviewet af Sydbyens Børnehave. Begge finder det vigtigt at flygtningebørnene lærer den danske kultur at kende, og A nævner i forlængelse af dette, at det også er vigtigt, at forældrene lærer den danske kultur. Herunder hører også, ifølge Anne-Marie, at forældrene skal lære det danske daginstitutionssystem at kende, da dette kan være helt nyt for dem og væsentligt anderledes i forhold til, hvad de er vant til fra deres hjemland.

Disse kulturforskelle har pædagerne oplevet i mange forskellige tilfælde. Pernille har oplevet at flygtningebørnene lokkes med slik til at falde i søvn og A fortæller, at børnenes forældre sender dem hen i institutionen med slik i madpakken, da det gør det nemmere at få dem afsted, mens Pernille oplevede at tosprogs-pædagogen fortalte et flygtningebarn, at hvis det lagde sig til at sove, ville det få slik, når det vågnede. Dette gjorde tosprogs-pædagogen, da dette var ganske almindelig procedure i deres kultur, hvilket chokerede Pernille, da slik ikke er spiller en særlig stor rolle i de danske daginstitutioner. Der er også andre barrierer og indlæringsvanskeligheder i forhold til de generelle madvaner, da Stine, Mai-Britt og Pernille alle oplever flygtningebørn, som er vant til at spise, når de har lyst, mens man i den daginstitution spiser sammen på faste tidspunkter. Der er dermed tale om et behov for tilvænning for flygtningebørnene.

Det er dog ikke kun flygtningebørnene, som har en anden kultur, det er også deres forældre. Gennem sit arbejde med flygtningebørn har Pernille erfaret, at syriske forældre har meget svært ved at håndtere, når deres børn græder, og at de ifølge hende ser dette som en falliterklæring. Pernille ser det som udfordring, hvad hun som pædagog skal gøre i denne situation, da det virker på hende som om, at forældrene slet ikke er komfortable med dette, som for etnisk danske forældre ses som værende mere normalt. Det er dermed ikke en barriere, som hun oplever i forhold til de etnisk danske forældre, og hun finder den derfor meget specifik i forhold til flygtningebørnene. A oplever i høj grad, at de kulturelle forskelle gør sig gældende i forhold til flygtningebørn og deres familier, men at dette dog ikke er det eneste tilfælde, hvor at de opleves:

"Ikke kun med flygtningebørn. Øh, det kan lige så vel være en, øh, pæredanske familier, som kommer vidt forskellige steder fra, eller hvad skal man sige, har to vidt forskellige kulturer..."

(A)

Kulturforskelle kan ifølge A også opleves som en barriere i forhold til etnisk danske børn og tosprogsbørn samt deres respektive familier. Dog kan denne barriere være ekstra vanskelighed i forhold til flygtningebørnene og deres familier, da sprogbarrieren ifølge A kan være med til at forhindre eller vanskeliggøre indlæringen af den danske kultur. Dette har Pernille også oplevet i et forsøg på at forklare fastelavn til flygtningeforældre, som misforstod det som om, at barnet hver fredag skulle møde op i et kostume. Der er dermed flere eksempler, hvor pædagerne oplever kulturforskelle som værende en barriere i forhold til at kunne inkludere

flygtningebørnene i daginstitutionen, og Stine beskriver at der decideret kan være tale om et kæmpe kulturchock for både forældrene og deres børn.

I forlængelse af opfattelserne omkring kulturforskelle er det værd at nævne, at alle pædagogerne har en dyb forståelse og empati for flygtningebørnenes situation og tilstand. I Dommervængets sprogcenter prøver Anne-Marie at se flygtningebørnene som et blankt blad. Ifølge hende er det meget vigtigt, at man ikke stempler børnene. Dog erkender hun, at det kan være nødvendigt, at sprogcentret får en masse informationer om børnene inden de starter, så pædagogerne ved hvilke udfordringer børnene måtte have. Anne-Marie mener, det er vigtigt, at børnene understøttes, hvis de har udfordringer. Hun bruger det aktivt som et pædagogisk værktøj. F.eks. om børnene skal presses lidt mere eller ikke.

Der er dermed fokus på at indhente nogle informationer om børnene, så man kan sikre, at man tager højde for eventuelle hensyn overfor barnet, men hvor Anne-Marie stadig forsøger at se barnet som et blankt blad og ikke stemple dem ind i en bestemt rolle. Hun oplever, at børnene lyser op, når de er sprogcentret, hvor der er andre børn, de kan tale med og identificere sig med. Hun har ligeledes en forestilling om, at børnene ikke er lige så glade, når de ikke er i sprogcentret. Hun kommer med et eksempel på, at hvis et flygtningebarn er introvert, så kan det skyldes et traume fra rejse mod Danmark eller nogle oplevelser fra krigen i hjemlandet:

"... nogen af dem har så mere koncentrationsbesvær og det jo så også, kan være en, øh ... Ja, øh, noget fra et traume eller noget fra bagagen der." (Anne-Marie)

Anne-Marie forklarer dog senere, at de ikke rigtigt har fokus på børnenes traumer i dagligdagen. A, der er fra samme institution, har umiddelbart ikke et lige så positivt syn på flygtningenes situation. Hun har et åbent sind, men synet på inklusionen er ikke lige så positivt som Anne-Maries. Ifølge A kan det være svært for børnene at få anerkendelse og derfor reagerer de uhensigtsmæssigt:

"Noget de har svært ved at overskue og kunne være i og som de ikke får forarbejdet. Øhm. Som så kommer til udtryk på alle mulige måder og om det så er indadvendt eller udadvendt det jo forskelligt." (A)

Hun henviser specifikt til, hvordan hun har observeret drenge fra sprogcentrets måde at lege med andre drenge på. Hun ser hvordan de ikke nødvendigvis kan kommunikere gennem deres sprog og derfor kun gennem deres kropssprog. Det resulterer, ifølge A, i en mere voldsom leg end normalt. A mener også, at det er vigtigt for flygtningebørnene, at de møder genkendelse i

deres hverdag og at det ikke varierer for meget. Her fortæller hun om deres samlinger, hvor de vasker hænder i en bestemt rækkefølge. A har oplevet, at et bestemt flygtningebarn i hendes institution har behov for en genkendelig hverdag. Hun mener, at når barnet ikke behersker sproget fuldt ud, er det vigtigt, at hverdagen kan forudsiges, så barnet ikke oplever at fejle. Det gælder helt ned i petitesseafdelingen, f.eks. rækkefølgen af, hvornår man vasker hænder – er det før eller efter, man har sat sin taburet op. Her gør A meget ud af, at skabe en genkendelighed for flygtningebarnet, så denne ved hvordan hverdagen bliver.

8.1.3.3 Barrieren i forhold til forældresamarbejdet

Den sproglige og kulturelle barriere gør sig, ifølge vores informanter, også gældende i forhold til forældre samarbejdet, der ses som værende en vigtig element i forhold til inklusionen af flygtningebørnene. Vigtigheden af dette illustreres igennem denne udtalelse fra Stine:

"Når forældrene er trygge og glade og har styr på hvad vi laver, så er børnene også glade og trygge." (Stine)

I Dommervænget giver pædagogerne også udtryk for forældresamarbejdets betydning i forhold til at børnene bliver inkluderet på tilfredsstillende vis. Med denne enighed omkring betydningen af forældresamarbejdet følger dog også beretninger om, hvordan der er barrierer, som er med til at besværliggøre dette.

Som pædagogerne ser det, er de største barrierer sprog og kultur. Det er de samme barrierer, som de også giver udtryk for er de største barrierer i forhold til flygtningebørnene selv. Pædagogerne oplever at sproget kan gøre det svært at give beskeder videre til forældrene, da man ikke er sikker på at disse forstås. Dette har pædagogerne forsøgt at arbejde sig udenom så meget som muligt ved at lade meget af kommunikationen gå igennem pædagoger eller andre ansatte, som kan tale samme sprog som forældrene. I samme omgang er sedler med vigtige informationer også blevet oversat, så de udleveres på både dansk og arabisk. Dette har fundet sted både i Sydbyens Børnehave i Slagelse og Børnehuset Dommervænget i Roskilde. Pernille fra Sydbyen giver samtidig udtryk for, at forældrene også hjælper hinanden med det sproglige. Hvis en forælder eksempelvis allerede er blevet informeret omkring en fotoseddel, så er det hændt, at han/hun giver informationerne omkring dette videre til andre forældre på eksempelvis arabisk, så pædagogerne ikke skal forsøge at forklare dette på dansk igen. På trods af disse forskellige teknikker og forsøg på at nedbryde sprogbarrieren, så giver B

alligevel udtryk for, at denne betyder, at samarbejdet med forældrene ikke altid kommer til at fungere optimalt, og at det af samme årsag er svært at få et lige så tæt samarbejde med forældrene til flygtningebørn, som det er at få et tæt samarbejde med forældre til etnisk danske børn. Dette på trods af at A mener, at der gøres en ekstra indsats fra pædagogernes side af i forhold til denne gruppe af forældre.

Kulturbarrieren nævnes i lige så høj grad som en barriere i forhold til forældresamarbejdet. Alle pædagogerne har hver deres historie om, hvordan de har oplevet misforståelser eller lignende som et resultat af kulturel forskellighed. Både Anne-Marie og pædagogerne i Sydbyen har oplevet problematikker i forhold til at børnene har det rette tøj med, samtidig med at Pernilles tidligere nævnte problematik i forhold til udklædning til fastelavn, som de mener skyldes kulturelle forskelligheder. Udover det praktiske, så mener Pernille også at se de kulturelle forskelligheder gøre sig gældende på mere overordnet vis. Dette ses blandt andet igennem hendes oplevelser med, at syriske forældre ikke ved, hvordan de skal håndtere, at deres børn græder.

Pædagogerne giver dog også udtryk for, at der er specifikke forhold, som skal tages i forhold til flygtningebørnenes forældre. Anne-Marie mener, det er vigtigt, at man er klar over den situation, som mange af forældrene sidder i nu:

"... mange forældre, hvis de f.eks. er ude i noget, øh, går på sprogskole eller et andet og jobcentret måske også involveret, så er det rigtig vigtigt, at jobcentret også tænker på, at de er forældre til børn, der måske også går i en daginstitution, så forældrene også har brug for at køre barnet ind i daginstitutionen. Og hvis der ligger et møde i dagtimerne i daginstitutionen, så er det vigtigt, at forældrene tager til det møde og ikke bliver truet med, at der bliver trukket i kontanthjælp eller hvad det er."(Anne-Marie)

Dermed giver hun udtryk for, at der er ydre faktorer, som kan være med til at forhindre eller i hvert fald besværliggøre et tættere forældresamarbejde. Anne-Marie giver dog også udtryk for, at dette er noget, som pædagogerne også selv bør have opmærksomhed på. Hun fortæller, hvordan pædagogerne har pointeret overfor forældrene, at børn også har brug for ferie, hvilket dog ifølge hende ikke altid er muligt for flygtningebørnenes forældre, da sproghold ikke holder sommerferie, som "en almindelig skole" gør. Samtidig mener hun, at forældrene også lige skal have tid til at lære de danske daginstitutioner at kende, da dette kan være markant anderledes, end hvad de kommer fra. Af særlige forhold der skal tages nævner hun afslutningsvis, at forældrene også kan være ramt af traumer, som hun mener, kan smitte af på

deres børn. Anne-Marie ser det derfor som pædagogernes opgave at hjælpe forældrene til at hjælpe deres børn. A mener på lige fod, at man kan gøre meget fra pædagogernes side af for at undgå problematikker i forhold til forældresamarbejdet. Det at pædagogerne møder forældrene med et smil og positivitet kan ifølge hende gøres en forskel. Pernille siger i forlængelse af dette, at hun også mener, det er vigtigt, at pædagogerne gør, hvad de kan for, at forældrene føler sig trygge.

Denne indsats ses dog ikke som værende helt spildt og både Pernille, Mai-Britt og Stine giver udtryk for, at forældrene også rigtig gerne vil dette samarbejde og gør en ekstra indsats for det. De opleves som værende meget åbne og klar på dialog, og samarbejdet ses dermed som værende gensidigt.

8.1.3.4 Barrieren med ressourcer

Af mere overordnede barrierer nævner alle pædagogerne i en vis udstrækning manglende eller utilfredsstillende ressourcer. Både Børnehuset Dommervænget og Sydbyens Børnehave fortæller, at de har modtaget en eller anden form for ekstra ressourcer i forbindelse med modtagelsen af flygtningebørn. I Roskilde giver Anne-Marie udtryk for, at institutionen tildeles fem ekstra timer om ugen de første tre måneder, barnet er ny i institutionen, og selvom hun ikke mener, at dette er meget, så finder hun det dog bedre end ingenting, da der så bliver mulighed for at sætte en vikar en eller lignende. Dermed kan det faste personale give det specifikke barn lidt ekstra fokus. I Sydbyen beretter Mai-Britt om, at der i starten fulgte en tosprogs pædagog og en tolk i nogle timer.

Alle pædagogerne nævner dog, at manglende ressourcer har stor betydning, at flygtningebørnene ikke har kunnet blive inkluderet på tilfredsstillende vis. Pernille nævner et eksempel, hvor opstarten af et flygtningebarn betød, at en kollega måtte gå meget fra, og at dette gik ud over resten af personalet. Dermed har mangel på ressourcer, ifølge hende, ikke kun betydning for børnene selv og en lignende utilfredshed ses hos Anne-Marie i Dommervængets sprogcenter, som efterlyser rene linjer fra kommunen, som i hendes optik beslutter en masse ting, uden at have indsigt i, hvad der kan lade sig gøre i praksis. På trods af problematikken med manglende ressourcer mener pædagogerne dog, at det overvejende er en god ide at inkludere flygtningebørnene i de almene daginstitutioner, så længe at der følger ressourcer med. En holdning som både Mai-Britt i Sydbyen og Anne-Marie i Dommervænget også giver klart udtryk for.

8.1.3.5 Uddannelsesbarrieren

I forlængelse af manglende ressourcer, så ses uddannelse også som værende en vigtig faktor i forhold til at kunne inkludere flygtningebørnene og håndtere de forskellige barrierer. Ingen af vores fem informanter har modtaget ekstra undervisning eller efteruddannelse, da institutionen skulle modtage flygtningebørn. Alle har fået tilbudt at deltage, på egen regning, i et kommunalt foredrag i enten Slagelse eller Roskilde Kommune. Det er kun Anne-Marie, der har deltaget i et foredrag i Roskilde Kommune fra Dansk Flygtningehjælp på Roskilde Bibliotek.

Enkelte af pædagogerne mener, at de mangler efteruddannelse til at kunne varetage det pædagogiske arbejde med flygtningebørn. Den mest tydelige er A, der fortæller klart, at hun ikke føler sig kvalificeret til at tage sig af opgaven:

”Jeg føler lidt, jeg famler i blinde. Jeg tænker, at hvis der lige pludselig kom nogen igen, så, nu har han så været her i noget tid og har jo haft nogle andre kammerater, men hvis der kom nogen, som netop slet ikke kunne sproget, jamen, jeg ville virkelig føler mig sat noget tilbage ... fordi, der går noget tabt. Alt kan ikke kun fungere med øjenkontakt og sprogsprog og så videre. Der er jo også det her med, jamen, hvordan får man tacklet konflikter på en ordentlig måde og det her med anerkendelse og så videre...” (A)

Mai-Britt fra Sydbyens Børnehaven mener heller ikke, at hun umiddelbart er i stand til at varetage opgaven. Hun mener dog, at hun altid kan blive klogere, hvorefter de to andre i fokusgruppeinterviewet samstemmer dette udsagn. Flere af pædagogerne peger samtidig på, at de har svært ved at håndtere de kulturelle forskelligheder. Det gælder både i samarbejdet med forældrene, men også i det daglige pædagogiske arbejde med børnene. Anne-Marie fortæller, at hun ser udfordringer ved, at hun ikke ved hvad børnene har i deres ”bagage” med hjemmefra. De ved ikke hvilke former for traumer de eventuelt kunne have. Det er en problematik, som pædagogerne i alle vores interviews gør opmærksom på, at de ser som en udfordring.

A nævner ”pædagogiske bagveje” som et redskab hun bruger i sit arbejde med børnene i institutionen. Hun har fundet ud af, at dette redskab også er brugbart i arbejdet med flygtningebørnene. Hun forklarer at redskabet handler om at blive klar over et barns begrænsninger og derigennem forsøge at bære over med disse. Det kan f.eks. være, at man tolerere, at flygtningebarnet ikke snakker særlig godt dansk og forsøger at inkludere dem i leg og aktiviteter på anden vis. Ifølge A er man også nødt til, gennem de ”pædagogiske bagveje”,

at gøre de andre børn opmærksomme på et givent barns vanskeligheder, så de andre børn ikke påpeger og måske gør grin af barnets vanskeligheder.

I forbindelse med dette speciale har vi flere gange stødt på STROF-modellen, som også beskrevet i indledningen. Det er dog kun en ud af fem af de interviewede pædagoger, der har kendskab til modellen. Anne-Marie stiftede bekendtskab med den til et foredrag af Dansk Flygtningehjælp. Ingen af de andre pædagoger havde hørt om modellen. Vi vil dog komme ind på, hvordan vi mener, at pædagogerne stadig arbejder med elementer af STROF-modellen i praksis.

For på trods af at ingen af vores informanter som sådan kender STROF modellen, så bruger de alle elementer fra denne i deres forsøg på at inkludere flygtningebørn, selvom de ikke er klar over det. Struktur, som er den første del af STROF-modellen er et element, som alle pædagogerne nævner i en eller anden form eller udstrækning. A nævner vigtigheden af genkendelighed og pointerer, at det er noget, som hun forsøger at benytte sig af igennem faste måder, hvorpå børnenes spisetid og samlinger foregår. En lignende udtalelse ses fra Pernille, som ser det som et positivt tegn, når børnene begynder at udvise kendskab til institutionens struktur, og måden de forskellige aktiviteter foregår på. Børnehuset Dommervængets sprogcenter kan samtidig ses som et sted med meget faste rammer, hvor aktiviteterne foregår i små grupper og et fast personale. Der er dermed stor genkendelighed for børnene, og Anne-Marie mener endda, at børnene bedre kan lide at være i sprogcenteret frem for der respektive børnehaver:

"... og vi oplever også, at der er flere af forældrene, der siger ... at deres børn, de vil ikke i børnehave, men lige så snart de ved, at det er onsdag eller torsdag og det er sprogcenterdag."
(Anne-Marie)

A er dog mere fokuseret på, hvad disse skift i mellem sprogcenteret og børnenes respektive børnehaver kan have af konsekvenser for børnene. Hun mener, at det kan være svært at skabe tryghed, når børnene to dage om ugen rykkes ud af deres dagligdag, og det på trods af, at hun godt kan se fordele ved sprogcenterets virke.

Tale og tid bliver også nævnt til en vis grad også selvom, at det ikke er med denne specifikke definerings. A ser positivt på sprogcenterets normering, hvor de under normale omstændigheder er to pædagoger til otte børn, hvilket hun mener giver pædagogerne bedre mulighed for at lytte til det enkelte barn. Hun har desuden også fokus på vigtigheden af at

komme i dialog med børnene og ser disse som værende omstændigheder, der er særlig gunstige for sprogcenteret kontra en almen børnehavedag, hvor der er færre pædagoger per barn. Dette gives der også udtryk for i vores fokusgruppeinterview:

"Inklusion er at de er med og at de er med til at lege og at de er med i de opgaver, som vi laver. Selvfølgelig på deres niveau. Men ... at blive set og hørt." (A)

Dermed er der fokus på denne del af STROF modellen igennem alle vores interviews. Anne-Marie giver dog udtryk for, at hun ind i mellem finder det svært at tale med flygtningebørnene grundet den sproglige barriere, og at hun derfor ikke altid er klar over, hvad det er, at børnene giver udtryk for. Hun anskuer i høj grad denne problematik fra flygtningebørnenes synspunkt og mener, at det må være dybt frustrerende for dem ikke at blive hørt.

Alle pædagogerne kommer ind på ritualer, som de alle på den ene eller anden måde har inkorporeret i deres dagligdage i institutionen. Mai-Britt fortæller, at de i Sydbyens Børnehave har faste rutiner for, hvornår og hvordan de spiser, hvornår børnene er ude, der er samling og der soves. Hun ser det at lære disse rutiner, som værende helt basalt og en af de første ting, som bør gøres. Denne fokus på ritualer ses også i Børnehuset Dommervænget, hvor Anne-Marie nævner et praksis-eksempel på, hvordan de inkorporerer rutiner i dagligdagen. Dette foregår blandt andet igennem en tavle med pile, som rykkes til den aktivitet, som børnene og pædagogerne skal i gang med. Anne-Marie giver i den anledning også udtryk for, at rutiner og stabilitet kan være vigtigt for flygtningebørnene og at for mange skift og ændringer kan værende skadende. Hun finder det dog ikke altid muligt at skabe disse rammer i praksis.

Organiseret leg bliver også nævnt, dog uden at blive nævnt ved navn. Anne-Marie nævner, hvordan det kan være nødvendigt at støtte op omkring flygtningebørnene i den almene leg ved at informere dem om specifikke regler, de ikke har kendskab til. Hun ser dette som en metode hvortil pædagogerne kan hjælpe flygtningebørnene til at blive en del af fællesskabet. Anne-Marie fortæller ligeledes om, at de i sprogcenteret støtter op omkring børnenes lege og bruger dem som muligheder til at lære børnene danske ord.

Det sidste element af STROF-modellen er forældresamarbejdet, som vi allerede har været inde på, og dermed ses det, at vores informanter arbejder i praksis med forståelser, som minder om de, der findes i STROF-modellen, selvom de ikke har et kendskab til denne.

Vi har i dette afsnit tydeliggjort pædagogernes syn på deres arbejde med inklusion af flygtningebørn. Dette syn inkluderer pædagogernes holdning om, at man skal ekskludere for at kunne inkludere på længere sigt. Samtidig mener pædagogerne også at inklusionen foregår bedst igennem leg sammen med institutionens andre børn og de ser samtidig sprog og kultur som de vigtigste faktorer for at inklusionsarbejdet skal lykkes. Samtidig giver pædagogerne udtryk for en række barrierer, som inkluderer sprog, kultur, forældresamarbejdet, manglende uddannelse og ressourcer, som alle er med til at påvirke effekten af deres inklusionsarbejde. I næste afsnit vil vi fokusere på interaktionsprocessen som er med til at danne disse forståelser.

8.2 Analyse del 2: Pædagogernes skabelse af virkelighed

Vi vil i dette afsnit fokusere på processen bag pædagogernes syn, og hvordan disse dannes igennem interaktioner. Vi vil starte med at have fokus på pædagogernes overordnede syn på inklusionsarbejdet, hvorefter vi vil gå mere i dybden med deres forståelser af barrierer, og hvad disse forståelser betyder for pædagogernes overordnede syn i forhold inklusion af flygtningebørn.

Vi har igennem vores indsamling af empiri opnået indsigt i den interaktion, som er med til at danne grundlaget for pædagogernes meningsdannelse og forståelser i forhold til inklusionsarbejde med flygtningebørn. Da vi har benyttet os af to forskellige former for kvalitative undersøgelsesmetoder: to kvalitative enkeltpersons interviews og et fokusgruppeinterview, kommer denne interaktion dog til udtryk på hver deres måde.

Vores to kvalitative interviews foregik med pædagoger, som deler arbejdsplads, og dermed også et "samfund", hvor pædagogerne hinanden i mellem har interaktioner, som er med til at skabe mening for dem. Denne mening dækker også over deres opfattelse af, hvad inklusion er, og hvordan dette skal foregå for at inkludere flygtningebørnene i deres daginstitution. På trods af, at vi ikke har foretaget et fokusgruppeinterview med pædagogerne fra Børnehuset Dommervænget, så er det dog stadig relevant at tale om, at der foregår en interaktion pædagogerne i mellem, da fysisk tilstedeværelse ikke er en nødvendighed for, at der kan være tale om interaktion (Jacobsen: 2013: 295). Dette ses eksempelvis i følgende citat fra A om sprogcenteret og dets virke i forhold til inklusionsarbejdet med flygtningebørnene:

"... det er jo både godt og skidt, at de kommer ud, øhm, jeg ved ikke ... hvis jeg prøvede at forestille mig at være sådan et lille barn, der kommer til et land, hvor man ikke kender nogen og så et eller andet sted skal kastes lidt rundt fra institution til institution og i forskellige gruppesammensætninger." (A)

Her ses det, at selvom sprogcenteret og dets pædagoger ikke fysisk er til stede under det pågældende interview, så er disse stadig en del af den virkelighed, som A konstruerer om flygtningebørnene og inklusionen af dem, og på den måde eksisterer der stadig en form for interaktion. Interaktionismen kan desuden også spores i de kvalitative interviews igennem direkte udtalelser om verbal eller nonverbal kommunikation pædagogerne i mellem. Det, samtidig med, at interaktion også finder sted i form af informanternes selv, som er et resultat af interaktive processer. Dette kommer til udtryk i gennem vores informanternes konstante

fortolkning af deres arbejde med at inkludere flygtningebørnene, og de overvejelser, som de giver udtryk for, ligger bag dette arbejde.

I vores fokusgruppeinterview eksisterer mange af de samme muligheder for at spore interaktionismen og se på, hvordan den er med til at skabe en virkelighed for pædagogerne, som der eksisterer med vores kvalitative interviews. Dog giver vores fokusgruppeinterview også mulighed på at se nærmere på andre facetter af interaktionismen. Med fokusgruppeinterviewet er vi placeret lige i midten af en interaktionistisk proces, hvor de tre deltagere er bevidst og ubevidst i gang med at konstruere en virkelighed sammen. Det giver mulighed for at have fokus på, måden pædagogerne taler på, det verbale og nonverbale sprog, pauser i sætninger og ikke mindst kropssprog. Samtidig giver det mulighed for at se interaktionismens cirkulære årsagstænkning, hvor vores informanter gensidig påvirker hinanden, og at der af den årsag foregår en dynamisk og løbende moderering af skabelsen af mening (Ibid.: 296).

Dermed giver vores to forskellige undersøgelsesmetoder os et solidt grundlag for at dykke ned i de forskellige aspekter af interaktionismen og foretage en grundig analyse derpå, som undersøger, hvordan pædagogerne hver for sig og i fællesskab er med til at danne mening. Det er dette, som vi vil have fokus på i andet afsnit af vores analyse.

8.2.1 Inklusion

I forhold til pædagogernes definition og forståelse af, hvad inklusion er, og hvordan det skal udføres i forhold til flygtningebørn, er der en grundlæggende enighed pædagogerne i mellem. Som tidligere nævnt kommer både Anne-Marie og A ind på definitioner, som lægger sig op ad hinanden, og det kan fortælle os en del om, hvordan mening konstrueres gennem interaktion i Børnehuset Dommervænget. Anne-Marie nævner her noget relevant i forhold til deres definition og forståelse af inklusion:

"Det har jo været, været meget oppe at vende, afhængig af hvilken, øh, vi har haft forskellige ledere her i huset." (Anne-Marie)

Denne udtalelse fortæller os flere ting. For det første at pædagogerne fra Børnehuset Dommervænget har haft emnet inklusion op til debat mere end en gang. Der er dermed blevet kommunikeret verbalt medarbejderne i mellem, og dette er dermed gået hen og blevet en del af institutionens forståelse af inklusion igennem en interaktionistisk proces. Denne debat, eller

bare samtale, omkring inklusion har desuden betydet at pædagogerne hinanden i mellem har været deltagere i en gensidig interaktion, og at denne interaktion har været med til at kreere og genskabe den enkelte pædagogs forståelse af begrebet. For det andet belyser Anne-Marie, i den sidste del af sætningen, at de forskellige ledere, som der har været i huset, har haft en betydning i forhold til denne definition. Der er dermed også en interaktion pædagogerne og lederen i mellem, som er med til at skabe betydningsdannelsen. En lignende udtalelse kommer fra Pernille i vores fokusgruppeinterview, som fortæller, at der ikke eksisterer meget uenighed omkring, hvordan inklusionen af flygtningebørn skal håndteres, da der er nogle klare mål for, hvad for personalegruppens arbejde. Der er dermed uddelegeret nogle mål, som fungerer som en interaktion, der bliver en del af hele personalegruppens forståelse af deres inklusionsarbejde med flygtningebørn (Ibid.). Udover disse mål og værdier nævner Pernille dog også samarbejdet pædagogerne i mellem, og pædagogerne i Sydbyens Børnehave påvirker dermed også hinandens forståelser gennem gensidige interaktioner.

At pædagogerne påvirker hinandens forståelse af mening ses også i denne udtalelse, som A kommer med, da sprogcenteret kommer på tale i interviewet. A drejer samtalen ind på fordele og ulemper ved, at flygtningebørnene tages ud af deres almene daginstitution to gange om ugen for at være i sprogcenteret med andre flygtningebørn:

"... Som min samarbejdskollega sagde i morgen, det kan jo være det gav bedre mening. Nogen gange har hun tænkt, at det ligesom ville give bedre mening, ligesom, at have dem i samlet gruppe i en institution, som så selvfølgelig stadig går ud og er sammen med de andre på legepladsen og stadig kan lave noget med de andre.... alle de argumenter jeg hører for og imod synes jeg giver mening." (A)

Dermed ses endnu et eksempel på, hvordan samtaler pædagogerne i mellem kan være med til at skabe forståelse for den enkelte pædagog. Det ses yderligere, at der her er tale om en refleksiv proces, hvor A ikke bare kopierer sin kollegas holdning, men tager denne til overvejelse og der i gang sættes dermed en refleksiv proces, som kan være med til at blive en del af et kontinuerligt ændrende selv. Det kan dog virke som om, at A blot projekterer de andre pædagogers meninger, da hun i sidste ende giver udtryk for, at alle argumenter for og imod sprogcenterets virke giver mening for hende. Dette virker dog ikke som tilfældet, da hun yderligere fortsætter diskussion, med sig selv, om hvordan hun selv oplever dette, og der er dermed en indre interaktiv proces i gang. Denne proces med at tage kommentarer til sig og fortolke dem gennem en indre interaktion bliver meget tydelige i dele af

fokusgruppeinterviewet med pædagogerne fra Sydbyens Børnehave. Dette ses flere gange, hvor pædagogerne hører, hvad hinanden siger, samtykker dette og derefter bygger videre på udtalelsen med deres egen forståelse og fortolkning. Vi ses et eksempel på dette, hvor Mai-Britt taler om, hvor meget det ville hjælpe deres inklusionsarbejde i forhold til flygtningebørnene, hvis de kunne kommunikere med børnene uden en mellemmand. Hvortil Stine samtykker og supplerer med følgende:

"... eller bare have en i huset hele tiden, der kunne snakke [samme sprog]." (Stine)

Dette fungerer som et klart eksempel på, at pædagogerne ikke blot projekterer og kopierer hinandens forståelser og fortolkninger, men skaber sine egne, og dette blandt andet forekommer igennem interaktionerne med hinanden.

Denne indre interaktive proces, som selvet er et resultat af, er en af de tre former for interaktion, som Becker beskriver. En af disse er desuden menneskers gensidige påvirkning af hinanden, som vi var inde på tidligere i form af pædagogernes debatter om, hvordan inklusion skulle defineres. Den sidste form for kommunikation er derimod, hvordan menneskers gensidige påvirkning foregår igennem symboler. Dette kan ses igennem Anne-Marie og A's forskellige forståelser af inklusion, som kan anses som værende et abstrakt objekt. Selvom deres forståelser af, hvordan dette objekt skal defineres, minder om hinandens, så er der alligevel forskel på, hvordan de ønsker at agere ud fra forståelsen af dette objekt. Denne kan være anderledes af karakter, på trods af at de arbejder på samme institution og dermed i høj grad har interaktion med de samme personer, da dette kun er en del af det at give et objekt betydning (Blumer: 1969: 47). Så selvom disse betydninger til dels er sociale kreationer, så får et objekt også betydning igennem den fortolkningsproces, som finder sted i denne fortolkningsproces, og her kan der skabes store forskelligheder. Samtidig sker interaktionen pædagogerne i mellem også på forskellig vis i forskellige situationer, og da Anne-Marie er i sprogcenteret med andre pædagoger der et par gange om ugen, kan der eksistere en interaktion, som A ikke er en del af, hvilket også kan være med til at forklare forskellene i måden de tillægger objektet inklusion betydning (Ibid.).

Et andet abstrakt objekt, som der er forskellige opfattelser af betydning for, er fællesskaber. Det er et element, som flere af pædagogerne ser relevante for at inkludere flygtningebørnene, men pædagogerne har forskellige opfattelser af, hvordan dette begreb skal forstås. De lægger i hvert fald vægt på forskellige facetter af fællesskabet. Den store forskel ses i mellem A fra Roskilde og Mai-Britt fra Sydbyens Børnehave. A fokuserer på vigtigheden af, at

pædagogerne gør, hvad de kan, for at flygtningebørnene bliver en del af det store fællesskab, mens at Mai-Britts fokus er på, at børnene som sådan ikke behøver at være en del af det store hele fællesskab, så længe at de er en del af en eller anden form for fællesskab, om dette så kun omfatter en lille gruppe på en fire børn. Dermed ses et klart eksempel på, hvordan forskellige fortolkninger og forskellige interaktioner kan være med til at skabe to forskellige betydninger omkring det samme objekt (Ibid.). Disse forskellige betydninger spiller samtidig en relevant rolle i forhold til, hvordan inklusionen af flygtningebørn kommer til at foregå i praksis i den enkelte institution, og vigtigheden af symboler tydeliggøres dermed.

Det særlige for vores fokusgruppeinterview er som sagt, at det giver mulighed for at se på nogle andre facetter af den interaktionistiske meningsdannelse, end et enkeltpersons interview gør det. Vi ser i fokusgruppe interviewet eksempelvis elementer af, hvordan kropssprog og pauser kan fungere som en form for kommunikation. Dette ses, da fokusgruppen tidligt i interviewet begynder indbyrdes at danne mening om, hvad der skal forstås ved 'en flygtning', og hvornår institutionen for første gang modtog flygtninge. Her stiller Mai-Britt følgende spørgsmål:

"Kan vi sætte årstal på det? ... Præcist?" (Mai-Britt)

Dette spørgsmål følges op ved, at hun fysisk vender sig mod begge sine kollegaer og giver udtryk for, at hun ønsker et svar på dette og skaber dermed en dynamisk interaktion. Samtidig spiller Mai-Britt ofte den rolle i interaktionen, at hun er den første, som taler efter en længere pause, og det dermed ofte hende, som leder interaktionen. Der er her tale om et signifikant symbol, hvor Mai-Britt henvender sig til de andre samtidig med, at hun at hun også henvender spørgsmålet til sig selv i et forsøg på at koordinere fælles handling i form af et svar, baseret på en fælles fortolkning, og det adskiller sig af disse årsager fra en gestus (Andersen (red): 2011: 51-52). Dermed spiller den fysiske tilstedeværelse en rolle i forhold til interaktionernes udformning og betydning for dannelse af mening.

Pædagogernes forståelse og holdninger i forhold til inklusion af flygtningebørn skabes og forandres dermed konstant igennem de forskellige former for interaktion. Den gensidige interaktion kollegaer i mellem, verbal som nonverbal, den indre interaktionistiske proces, som resulterer i selvet, og i gennem symboler, som kan være praktiske såvel som abstrakte. Der er dermed flere måder hvorpå, at der skabes fælles forståelser og betydning af begreber og objekter, samtidig med at de selvsamme processer kan være med til at skabe stor forskellighed, som resulterer i anderledes måde at gribe inklusionsarbejdet an på i praksis.

Hele den menneskelige interaktion er fyldt med rutiner, som vi underbevidst har fået lagret i vores hukommelse (Ibid.: 310). Det er rutiner, som vi i dagligdagssituation overhovedet ikke sætter spørgsmålstejn ved. Man kommunikerer muligvis ikke på samme måde med sine bedste venner, som med en vildt fremmed. Alligevel har de fleste mennesker indlært, gennem erfaringsdannelse, rutiner, hvorpå de kan indgå i interaktionen med andre mennesker i bestemte sammenhænge. (Ibid.). Når pædagogen Stine kommer hjem, så er hun mor og ikke pædagog. Med begge roller kommer bestemte forventninger fra omverdenen og fra hende selv. Alt dette er med henblik på, at menneskers virkelighedsopfattelse ikke skal falde fra hinanden eller at denne skal udvikle sig hensigtsmæssigt (Ibid.: 311). Da vi starter vores interview, spørger vi hvilken funktion de tre pædagoger har i daginstitutionen. Allerede der rollefastlægger vi hele interviewsituationen og vores informanter påtager sig rollerne. Vi har to pædagoger, en fra vuggestuen og en fra børnehaven, og så har vi Mai-Britt, der er afdelingsleder i vuggestuen. Rollerne er klart defineret gennem hele interviewet. De to pædagoger, Stine og Pernille, tager sig af de praktiske svar, mens Mai-Britt tager sig at svarene omkring de overordnede rammer i institutionen.

Interviewer: *"Hvad tænker I er årsagen til, at I er så enige omkring det?"*

Pernille: *"Fordi, at vi har en solid personalegruppe og vi har nogle ret klare mål for vores arbejde. Vi ved, hvad vi vil. Vi ved, hvad vi står for."*

Vi har valgt ovenstående samtale mellem interviewer og Pernille, da den meget godt illustrerer, hvad interaktionismen ville kalde for et 'kongruensprincip'. Princippet handler om, at der er enighed om en situationsdefinition. At alle de interagerende parter ved hvilke rolle de og hvordan de skal opføre sig. Det modsatte ville hedde et 'inkongruensprincip' (Jacobsen & Kristensen: 2013: 311). I vores fokusgruppeinterview er der en klar situationsdefinition. Vi er alle klar over, hvad der forventes af hinanden, da interviewer starter med at vi præsenterer os som interviewere og de præsenterer sig som fagfolk. De svarer og vi stiller spørgsmålene. Derefter får de mulighed for at præcisere deres stilling – pædagog eller afdelingsleder. Alene det faktum at Pernille, der er pædagog i vuggestuen, har sin leder med gør muligvis, at hun holder fra at kritisere bestemte arbejdsgange i vuggestuen under interviewet, men i stedet at påtage sig en rolle som loyal medarbejder. I den sammenhæng er det interessant at kigge på 'sociale manuskripter'. Disse stammer fra opdragelsen eller interaktionserfaringerne er med til at sikre, at der er overensstemmelse i interaktionen og at interaktionen forløber på en forventelig og acceptabel måde (Ibid.: 312). Pernille nævner, at de i Sydbyen har nogle klare

mål for arbejdet og at de ved, hvad de står for. Her kan vi tale om et 'socialt manuskript'. Det ligger lagret i pædagogernes arbejde i Sydbyen, at de bakker op om institutionens fælles mål og den måde, som man fra ledelses- og medarbejdersiden har valgt at arbejde på. Alle tre informanter bakker Pernille op og ingen modsiger hende i, at de aldrig er uenige i institutionen. Det sociale manuskript gør, at pædagogerne ikke stiller spørgsmålstejn, i hvert fald ikke ud ad til, til den måde arbejdet foregår på i institutionen. I Sydbyen foreskriver det sociale manuskript også en generel enighed. Uenighed er ikke tilfældet og det diskuteres ikke under interviewet. Når en siger noget, bakker de andre op. Under interviewet kan vi fornemme en vis skjult konkurrence mellem Pernille fra vuggestuen og Stine fra børnehaven. De kommenterer på hinanden under hele fokusgruppeinterviewet, men uden at dette fremgår som en synlig uenighed. Et eksempel fra den usynlige konkurrence, er hvor Stine og Pernille taler om, hvordan de kan måle effekten af deres arbejde:

Stine: "Det er nok nemmere at se fremgangen i børnehaven, altså. Det er nok nemmere for os at sige; "nu kan han tælle til ti", "nu har han også fanget at tælle til ti, så han kan tælle tingene" og "han har lært alle børnenes navne på stuen".

Pernille: "Men den kan vi jo også. Fordi, jeg ved f.eks. at hvis barnet er, kan et af dyrene, når jeg så har sproglig opmærksomhed, så sørger jeg jo for, at hun kommer op og tager lige præcis det dyr."

Pernille reagerede hurtigt på Stines kommentar om, at effekten var nemmest at måle i børnehaven. Der er en tydelig uenighed, men uden at den bliver italesat. Det kan skyldes det sociale manuskript om, at man ikke taler om uenighed i Sydbyen. Da vi spurgte ind til, om de var uenige i personalegruppen, når det handlede om inklusionen af flygtninge, var svaret også et klart nej. Deres fælles værdier og en klar politik gør, ifølge dem, at alle medarbejderne i Sydbyen er enige om, hvordan de skal arbejde med inklusionen af flygtningebørnene.

Vores informanter i Sydbyen er alle tre pædagoger og har arbejdet mange år i Sydbyen. Både Pernille og Mai-Britt har været i Sydbyen siden midten af 1990'erne, mens Stine har været der i endnu længere tid. Som vi tidligere har været inde på, så er interaktion også identitetsskabende og derfor må vi gå ud fra, at Sydbyen udgør en stor del af de tre pædagogers identitet. De har arbejdet der i mange år og har et tydeligt tilhørsforhold til de værdier, som institutionen bærer præg af. Det samme ser vi hos Anne-Marie fra Dommervænget. Hun har dog ikke været der i lige så mange år, som pædagogerne i Sydbyen har været på deres arbejdsplads, men hun har alligevel været i Dommervænget i 9 år. Hun har

desuden et tydeligt tilhørsforhold til sprogcenteret. Det samme gør sig ikke gældende i A's tilfælde. Hun har kun været i børnehaven i Dommervænget siden november. Under interviewet forbinder hun sig ikke på samme måde til institutionen, som de andre pædagoger gør det. Det er interessant og kan understrege den interaktionistiske pointe om, at interaktionen er identitetsskabende. Ifølge Blumer vil selve institutionens værdier og formål ikke være noget i sig selv, men først få betydning, når pædagogerne tillægger det værdi (Oltedal & Hutchinson: 2006: 101). Denne værdi vil typisk forekomme gennem gentagende meningsfuld interaktion, hvor de interagerende føler sig betydningsfulde for interaktionen (Jacobsen & Kristensen: 2013: 315). Noget kunne tyde på, at jo længere tid pædagogerne har været på deres respektive arbejdspladser, desto mere mening og værdi bliver arbejdspladsen tillagt. De får givet vis også mere at skulle have sagt, da rolledannelse også afhænger af konkret erfaring – en form for etos, hvor man skal overbevise publikummet, de andre i samfundet, om autenticiteten i ens rolle (Goffman: 2009: 20).

Alt dette kan bekræfte den interaktionistiske tilgang om 'institutionel interaktion', der grundlæggende handler om, at samhandlingsordenen, som vi tidligere har været inde på, ikke er en statisk størrelse, men afviger fra kontekst til kontekst (Jacobsen & Kristensen: 2013: 323). Det understreger pointen om, at enigheden om Sydbyens værdier og hvordan de arbejder måske er gældende blandt de tre pædagoger, der har været med til at forme og præge institutionen i mange år, mens at værdier måske ikke deles, eller fuldt ud tilsluttes endnu, af en helt ny medarbejder. For at underbygge denne tese har vi valgt nedenstående citat fra Pernille i Sydbyen:

"Fordi, altså, jeg havde en oplevelse med, øh, et barn, der skulle ligge og sove og så havde jeg så vores, øh, vores tosprogsperson med inde. Og sidder så og snakker med barnet og fortæller en masse ting. Og så spørger jeg: "Hvad siger du egentlig" og så siger hun: "Jamen, jeg fortæller, at han skal sove og så kommer mor med slik, når han vågner". Og så siger jeg så: "Gør hun det?!". Altså, hvorfor siger du det? Så siger: "Jamen, det siger man". "Siger I ikke det?", siger hun. (Latter). (Pernille).

Her er der tale om inkongruensprincippet. Der er ikke overensstemmelse mellem Pernille og tosprogspædagogen i forhold til, hvordan de skal arbejde med flygtningebørnene eller opføre sig overfor sine børn. Situationen virker dybt absurd for Pernille, mens det virker helt normalt for tosprogspædagogen at kommunikere med flygtningebørnene på den måde. Begge tager de udgangspunkt i deres egen virkelighed. Udover at citatet kan understrege, at de måske ikke er

så enige i institutionen, som de tre pædagoger giver udtryk for, så understreger det også pointen med 'institutionel interaktion', for i samhandlingsordenen mellem de tre interviewede pædagoger er der en klar enighed om, hvordan man arbejder med inklusionen af flygtningebørn. Men da samhandlingsordenen ikke er statisk, vil de naturligt variere alt efter hvilke grupper af Sydbyens personale, man spurgte. Derudover er tosprogpædagogen ikke fastansat hos Sydbyen og derfor har denne ikke samme tilhørsforhold i forhold til institutionens værdier og normer. Den institutionelle interaktion er rammesættende for hele den måde, hvorpå der sanktioneres, positivt og negativt, i den enkelte institution (Ibid.: 324). Vi får ikke fortalt det videre forløb mellem Pernille og sprogpædagogen omkring det at give slik som belønning, men vi ved, at Pernille reagerer ved at sige, at hun aldrig kunne finde på at give sit barn slik, som belønning for at sove. De andre pædagoger i fokusgruppeinterviewet deler Pernilles holdning om, at det ikke er en hensigtsmæssig måde at arbejde på pædagogisk. Der kommer altså en form for negativ sanktionering igennem de fortolkningsprocesser, som der foregår mellem Pernille og sprogpædagogen. Om sprogpædagogen herefter ændrede sin holdning om at love slik som belønning vides ikke.

8.2.2 Tanker om inklusion af flygtninge i almene daginstitutioner

Alle pædagogerne i vores interview giver udtryk for, at de prøver at arbejde uden at have for mange fordomme om flygtningebørnene. Både Anne-Marie og A nævner, at man ikke skal stemple børnene. Konkret nævner Anne-Marie, at man skal se dem som et blankt blad. I Sydbyen nævner de, at de ser alle børnene som ens og behandler dem ud fra samme værdier. Det er selvfølgelig den virkelige, som pædagogerne oplever. Dog er det tydeligt, at pædagogerne samtidig anerkender, at flygtningebørnene skal have visse særlige hensyn, hvis man skal kunne inkludere dem i den almene børnehave. Der er dermed tale om to selvmodsigende udtalelser. Nedenfor ses et eksempel på en udtalelse fra Sydbyen, der fremstår selvmodsigende:

Stine: *"Så vi ser ikke særligt på dem."*

Pernille: *"Nej."*

Stine: *"Vi ser særligt på dem i opstarten."*

Pernille: *"Ja, det synes jeg også."*

For at forstå meningen med udtalelserne kan vi benytte det, som Jacobsen kalder for 'metodologisk situationisme' der handler om at se samfundet 'nedefra'. Her ser man på, hvordan mikrosociale processer skaber al social handling. Ifølge Collins er intet virkeligt med mindre det manifesterer sig i en social situation (Collins: 2004: 259).

I praksis arbejder pædagogerne ikke uden forforståelser overfor flygtningebørnene og de behandler heller ikke flygtningebørnene ligesom de andre børn. Alene det faktum, at flygtningebørnene i Dommervænget går i et sprogcenter er med til at tydeliggøre, at de ikke bliver set på som et blankt blad ifølge Anne-Marie. Tværtimod gør de endda en stor indsats for at indhente oplysninger om børnene inden starten i sprogcentret. I Sydbyen forklarer pædagogerne også, at de behandler børnene ens, fordi de har nogle klare værdier og en klar politik. Men når der spørges ind til, hvordan de arbejder i praksis, så ses forskelle mellem arbejdet med flygtningebørnene og resten af barnegruppen. Når de har samling sørger Pernille for, at flygtningebørnene trækker bestemte dyr og der er samtidig tilknyttede tolke til stede. Dette arbejde bliver ikke gjort overfor de andre børn. Men for at forstå, hvordan det fra pædagogernes side kan opfattes som virkeligt, kan vi bruge de mikrosociale processer. Gennem gentagende interaktioner begynder pædagogerne at betragte sig selv som en gruppe på arbejdspladsen. I disse grupper er der en klar forståelse af, hvordan de arbejder med børnene. I Dommervænget forklarer de, er det et resultat af deres praktiske arbejde, mens det i Sydbyen er et resultat af institutionens værdier og politikker. Det bliver til den virkelighed, som pædagogerne opfatter, uanset hvordan vi tolker dette. For dem er det virkeligt. Deres forståelser er gradvist udviklet i interaktionen med hinanden. Den vil blive ved med at udvikle sig. I denne sammenhæng er det igen værd at understrege, at status betyder noget i forhold til den forhandlingssituation, som der finder sted i daginstitutionen, når deres virkelighed udfordres. En ældre pædagog vil, f.eks. Anne-Marie, groft sagt, have en højere status end en nyuddannet pædagog, som f.eks. A, da den ældre og mere erfarne pædagog vil have flere pædagogiske erfaringer at trække på i forhandlingen end den uerfarne (Jacobsen & Kristensen: 2013: 305).

8.2.3 Barrierer i forhold til inklusionsarbejdet

For at forstå, hvordan noget kan være en barriere for pædagogerne, er vi nødt til at kigge på det med et bestemt syn. Til det har vi vores videnskabsteoretiske metode. Som vi tidligere har været inde på er en af de største barrierer for inklusionsarbejdet med flygtningebørn, som

pædagogerne nævner det, sproget. Dette giver alle vores informanter udtryk for i de respektive interviews. Det handler både om det praktiske pædagogiske arbejde med at inkludere flygtningebørnene, men også i samarbejdet med flygtningebørnenes forældre, hvor barrieren er helt almindelig levering af vigtig information til et mindre frugtbart samarbejde, da kommunikationen ikke er tydelig.

Ifølge Mead spiller sproget også en central rolle i menneskers interaktion. Det underbygger også den pointe, som pædagogerne kommer med i vores interviews. Det er blandt andet igennem sproget, at mennesker gensidigt fortolker hinanden og reagerer på hinanden. Altså en slags stimuli-effekt. Det som Mead kalder for 'den symbolske samhandling' (Jacobsen & Kristensen: 2013: 144). Pædagogerne og flygtningebørnene eller deres forældre reagerer vi på hinandens gestus, der også kan være andet end sprog. Vi reagerer på det, som Mead kalder for symboler. Et symbol er defineret som en gestus, der er givet på forhånd. En gestus bliver til et symbol, når det bliver fortolket og defineret af modtageren. (Ibid.: 145). Når barnet i børnehaven begynder at græde, er det klart for pædagogerne, at barnet er ulykkeligt. Gråd vil i dette tilfælde være et symbol. Et symbol ville ligeledes være barnets ansigtsudtryk eller kropssprog, når denne er ulykkelig. Det interessante er, at symbolerne kan ændre betydning efter modtageren eller afsenderen. I interviewet i Sydbyen kommer Pernille med et godt eksempel på, at symboler kan have forskellig opfattelse alt efter modtager. Pernille fortæller, at hun har iagttaget, at de syriske forældre bliver meget forlegne, når deres barn græder.

"Det der med, at børn græder, det er utroligt svært for syriske forældre, altså, naboerne og andre må ikke vide, at ens barn er ked af det. Det ser de som en falliterklæring." (Pernille).

Hvor Pernille opfatter symbolet som værende et tegn på, at hun skal give omsorg, og at det er helt i orden, at barnet udtrykker sine følelser, opfatter de syriske forældre dette symbol anderledes. De opfatter det som en falliterklæring. Hun gør det klart overfor de syriske forældre, at det i Danmark er i orden, at barnet græder i børnehaven. Det er ikke en falliterklæring i Danmark. Der går en definitions- og fortolkningsproces i gang mellem Pernille og den syriske forælder. Mead beskriver dette med en triade af 1) signalering, 2) stimuli og 3) fortolkning. Det er i denne triade, at samfundet skabes og at alt samhandling sker efter en nøje koordination mellem menneskerne i samfundet (Jacobsen & Kristensen: 2013: 146). Samfundet forstås her som børnehaven, hvor pædagogerne, flygtningebørnene og disses forældre indgår. Samhandlingerne sker gennem interaktion, hvor pædagogerne, flygtningebørnene og deres forældre sammen skaber fælleshandlinger, der danner samfundet.

Denne proces vil hele tiden være i udvikling (Ibid.). Men det er klart, at for at kunne forklare og udtrykke sig ordentligt, at det ifølge Pernille er i orden at græde, så er pædagogerne og flygtningeforældrene nødt til at kunne kommunikere på en måde, så alle parter er indforstået med formålet. Det er denne kommunikation, der, ifølge pædagogerne, kan være vanskelig. De har svært ved at forklare sig overfor forældrene, hvis der ikke er mulighed for en tolk.

Ifølge Mead fortolker mennesker mening gennem andre menneskers handlinger eller udsagn. Dette foregår altid på baggrund af en fortolknings- og definitionsproces, hvor mennesker interagerer sammen og kobler sig på hinanden (Ibid.: 146). Når pædagogerne og flygtningeforældrene møder hinanden første gang, ved de muligvis ikke, at de ikke kan forstå hinandens sprog. Måske har pædagogerne den forestilling, at de kan tale på engelsk til flygtningeforældrene og disse har en forestilling om, at det er nok med kropssprog til at kunne forklare sig. Når pædagogerne så taler med forældrene eller børnene på dansk og de reagerer ved ikke at forstå dansk. Denne gestus, dansk, bliver et symbol og gennemgår en fortolknings- og definitionsproces hos begge parter. Begge opdager, at de ikke forstår beskeden. Denne gestus resulterer ifølge Mead i en attitude, der straks afføder en ny attitude (Mead: 2005: 208). Alt dette skaber til sidst en form for mening hos pædagogerne og flygtningeforældrene. I de fleste tilfælde resulterer det i en erkendelse af, at en tolk er nødvendig for at kunne give beskederne. Det gælder faktisk både i samarbejdet med forældrene, men også i det daglige pædagogiske arbejde med at inkludere flygtningebørnene i institutionen.

A kommer også med et lignende eksempel, hvor forståelsen bliver, at A og flygtningebørnenes forældre helt undgår hinanden. A har den overbevisning, at de bliver frustreret over det manglende sprog og derfor tænker, at de lige så godt kan lade være med at tale med pædagogerne i daginstitutionen, for de forstår alligevel ikke, hvad de siger. Her mener A, at man kan komme langt ved at lave en anden form for gestus. Hun nævner, at hun er imødekommende og smiler til de syriske forældre. Det, oplever hun, giver en positiv respons hos forældrene, der smiler igen og er mere positivt indstillet overfor samarbejdet med daginstitutionen.

Som nævnt kan gestussen også være gennem andet end sproget selvom dette spiller en central rolle i forhold til barrierer. Gestusser er alle former for symboler, der tillægges en form for tolkning hos et andet menneske. Kropssprog, ansigtsudtryk eller lyde, der ikke er en del af et bestemt sprog. Alt dette danner en fortolkning hos os selv, men også hos andre. Når A

fortæller, at børnene, der ikke taler flydende dansk, har en tendens til at reagere voldeligt eller lege meget fysisk, så kan det til dels underbygges af Meads fornævnte triade.

”... så to dage om ugen, der bliver de lige kastet sammen i en gruppe også det ellers ud i igen til de andre steder, hvor at der ikke er sådan, hvad skal man sige, hverken det samme sprog eller ... og så kommer der jo tit og ofte en frustration hos dem i, at når de ikke helt kan sproget, jamen, så bliver de: ”Hvad kan jeg ligesom med kroppen?” (A).

Flygtningebørnene kommer med en gestus/et symbol, noget fysisk og nonverbalt, f.eks. at lege voldsomt fysisk, hvor der derefter kommer en reaktion. Reaktionen vil fortsætte med at være nonverbal, da der ikke hersker et fællessprog mellem flygtningebørnene og de andre børn på legepladsen. Flygtningebørnene oplever at symbolerne, den voldsomme leg, får betydning for ikke kun dem selv, men også de andre børn. Det er derigennem, at de kan føle sig anerkendt og set. Den voldsomme leg bliver et objekt, noget, som flygtningebørnene tilskriver mening, og de vil derfor gøre brug af denne anerkendelsesmetode igen og igen, da mennesker grundlæggende forsøger at skabe meningsfulde fællesskaber (Jacobsen & Kristensen: 2013: 146). Det er dog værd at huske på, at objekterne vil have varierende betydning alt efter, hvem der anvender dem (Ibid.). Den hårde fysiske leg tolkes anderledes hos A end hos flygtningedrengene. A beskriver på et tidspunkt en tosproget dreng som værende voldelig og at denne ikke respekterede de andre børns grænser i forhold til den fysiske leg.

”... og så kommer der jo tit og ofte en frustration hos dem i, at når de ikke helt kan sproget, jamen, så bliver de: ”Hvad kan jeg ligesom med kroppen”, øh, og hvis så, nu det stort set kun flygtningedrengene vi har i det sprogcenter lige nu, øh, jamen, så bliver det til meget fysisk” (A).

Her mener A, at det er hendes opgave at skabe en forandring, så den tosprogede dreng, og de andre flygtningebørn, ikke leger så voldsomt og måske mere respekterer de andre børns grænser. Konkret nævner A 'pædagogiske bagveje' som et fagligt værktøj, hun bruger i sit arbejde med at inkludere børn med specielle behov – heriblandt flygtningebørn. Hvis vi betragter de pædagogiske værktøjer fra et interaktionistisk perspektiv, kan vi se, at mange af de samme faktorer går igen i forhold til Meads fortolknings- og definitionsprocesser. I begge tilfælde indgår pædagogen og flygtningebarnet i en interaktion, hvor der skabes mening igennem samhandling. De "pædagogiske bagveje" er blot en ny måde at skabe en fælles

forståelse for pædagogen og flygtningebarnet og samtidig give flygtningebarnet en god oplevelse med en given aktivitet.

I Sydbyens Børnehave arbejder de også med "pædagogiske bagveje", men uden at kalde det pædagogiske bagveje. Vi ved ikke, om de kender til værktøjet eller blot har indarbejdet samme arbejdsmetode som A gennem erfaringer med hvad der virker og ikke virker. Pernille kommer her med et eksempel, også nævnt tidligere, hvor hun laver nogle "særlige regler" for flygtningebarnet, så denne kan få en succesoplevelse. Konkret ved hun hvilke dyr, flygtningebarnet kan udtale og derfor sørger hun for, at barnet trækker netop dette dyr, så denne kan udtale dyret foran de andre børn:

"... vi er faktisk hurtige til at finde ud af hvad er det for nogle ord de kan og hvad er det for nogle ting, de har forstået." (Pernille).

Her er der tale om en fortolknings- og definitionsproces mellem flygtningebarnet og de andre børn i børnegruppen. Symbolet, dyrets navn, har en kollektiv betydning for alle børnene. De ved alle hvilke dyr det handler om, når flygtningebarnet læser dyrets navn op. Hele seancen bliver pludselig objektiggjort for de tilstedeværende i samfundet, børnegruppen, da de får en fælles forståelse for hvilket dyr, der tales om. Vi kan se, at når pædagogerne aktiverer børnene i meningsfulde aktiviteter, at det kan skabe en forandring hos flygtningebørnene, som pædagogerne mener er positive.

George Simmel peger på, at det ikke er ligegyldigt, hvem interaktionen foregår med, hvis den skal have en positiv indvirkning på identiteten (Jacobsen & Kristensen: 2013: 314). Det er altså ikke ligegyldigt overfor hvem, flygtningebarnet læser dyrets navn op. Pædagogerne i Sydbyen har den holdning, at flygtningebarnet skal lære at omgås de andre børn.

"... ja, jeg vil så også sige, at i starten, der vi også, sådan, der var måske de tre sange, vi sang rigtig meget, for det var de sange, de begyndte at kunne. Jamen, så er det jo klart, at når man skal vælge en sang, så tager man den, så de meget hurtigt er en del af det fællesskab". (Pernille).

Pædagogerne i Sydbyen vælger bevidst sange, som de ved, at alle børnene kan og på den måde bliver interaktionen ikke kun betydningsfuld for børnene, men det giver tilmed flygtningebørnene en følelse af at tilhøre fællesskabet, ifølge pædagogerne. Ifølge Blumer er motivationen for interaktion meningskabelse (Blumer: 1969: 2). Det giver altså god mening for pædagogerne at skabe en følelse af mening og fællesskabet gennem succesoplevelser ved

f.eks. at læse dyre-navne op eller synge bestemte sange, som de ved, at flygtningebørnene kan.

Anne-Marie fra Dommervængets arbejder på samme måde i forhold til inklusionen. Hun nævner ikke succeshistorier som et kriterium, men hun arbejder målrettet gennem sange, historieoplæsning og leg. I interviewet bruger hun meget tid på at forklare, hvordan historieoplæsning og sange kombineret med rekvisitter er med til at skabe forandring og sprogstimulere flygtningebørnene. Anne-Marie nævner, at det har en positiv effekt for børnene i sprogcentret, at de snakker samme sprog og kan identificere sig med hinanden. Det er denne interaktion mellem børnene, der giver mening for dem, og for Anne-Marie, da de ifølge hende kan se positive resultater ved interaktionen.

Interaktion er i sig selv identitetsskabende. I de første år af barnets liv, den primære socialisering, lærer barnet at forstå de sociale spilleregler (Jacobsen & Kristensen: 2013: 316) og denne forståelse af de sociale spilleregler, der afhænger af kontekst og kultur, må, ifølge pædagogerne, være endnu sværere at navigere i, hvis man pludselig befinder sig i en fremmed kultur, der ikke minder synderligt meget om den, man kommer fra. Skabelsen af selvidentitet er i høj grad skabt gennem interaktion med andre mennesker. Det er i denne interaktion, at vi identificerer eller dissocierer os med andre, da identitet, ifølge interaktionismen, ikke er noget, man automatisk er født med, men noget, der løbende udvikles, udfordres og bekræftes gennem hele livet i interaktionen med andre (Ibid.). Derfor er det af afgørende betydning, ifølge pædagogerne i alle vores interviews, at flygtningebørnene færdes i dansktalende miljøer. Anne-Marie nævner dog, at de samtidig skal mestre deres eget sprog

I forlængelse af dette har pædagogerne også igennem interaktioner dannet sig en forståelse om, at kulturforskelle også fungerer som en barriere, der er med til skabe problemer i forhold til inklusionen af flygtningebørnene. Denne opfattelse virker til i høj grad at være et resultat af interaktioner centreret omkring objekter, som på den ene side har en bestemt betydning for pædagogerne, og på den anden side har en anderledes betydning for flygtningebørnene og deres forældre (Blumer: 1969: 10).

A giver udtryk på, at hun har oplevet interaktioner med flygtningebørnenes forældre, hvor der, ifølge hende, figurerer klare kulturforskelle:

"Øh, og nogle af de flygtninge, der kommer, kommer måske også fra en kultur, hvor at, øh, at det er, hvad skal man sige, mere mændene, der får lov at bestemme, øh, og mener, at

kvinderne, og dermed ikke noget, hvor man skærer over en kam og det er kun sådan, det er. Fordi, jeg har bestemt også oplevet det meget anderledes. Men det er da nogen steder, hvor jeg hvert fald tænker, jamen, der er da også vigtigt med både forældre og børnene og få lært dem, jamen, hvordan er den danske kultur." (A)

A har igennem interaktioner erfaret, at der kan være kulturforskelle i mellem pædagogerne og børnenes forældre. Forskelle, som hun mener, kan være med til at ekskludere flygtninge fra det danske samfund. Her er tale om, at A har støt på forældre, som har en anden forståelse af et socialt objekt, i dette tilfælde de roller, som mænd og kvinder har i samfundet. A giver udtryk for, at der dog ikke altid eksisterer denne forskel i betydning, men at dette alligevel er et fænomen, som hun oplever som værende problematisk, og dette bliver en del af hendes virkelige og forståelse af forskelle i mellem hende som person og flygtningebørnenes forældre.

Ligeledes ses, som tidligere nævnt, også misforståelser grundet forskellige opfattelser af abstrakte objekter. Her er det værd at nævne et eksempel, som vi har været inde på flere gange, da det på tydeligvis fremkalder nogle af de forskelligheder, som pædagogerne møder, og de tanker, de gør sig omkring disse forskelligheder i kultur. Her taler vi om, da Pernille nævner, at hun har en oplevelse af, at syriske forældre ser deres børns gråd, som en falliterklæring, hvor det i andre kulturer ses som værende ganske almindeligt. Om det siger Pernille:

"... så er det jo svært, at når man står og siger til en mor: "Det er okay, han græder", for alt stritter jo på hende og hvad tænker de andre? Er der nogen, der hører mit barn græder, ikke? Og alle de ting, man skal have at have med, ikke også? Det synes jeg kan være lidt af en, øhm ... lidt af en ... udfordring at huske det hele." (Pernille)

Pernille giver dermed udtryk for, at hun grundet tidligere interaktioner, har gjort det til en del af hendes virkelige, at de syriske forældre har denne opfattelse. Denne opfattelse fra Pernilles side af resulterer dog i, at hun ikke ved, hvordan hun skal håndtere situationen. Dermed ender forståelsen for de forskellige betydninger af et abstrakt objekt, det at græde/udtrykke sorg, i stedet med at være en hæmsko for forældresamarbejdet og på sigt at kunne inkludere flygtningebarnet.

I vores fokusgruppeinterview kommer pædagogen Stine ligeledes ind på, det hun oplever som kulturelle forskelle, og beskriver, det flygtningene møder her i Danmark, som værende et kulturchok. Både i forhold til børnene og deres forældre. Dette bakker Pernille op om og giver

udtryk for, at de som pædagoger ikke ved, hvad børnene kommer hjem til og hvad de kommer fra. Fælles for alle vores informanter er dog, at de giver udtryk for, at det at vise hensyn til forskellige kulturer er en del af deres virkelighed, som de forsøger at inddrage i deres arbejde, hvilket kan være relevant i inklusionsarbejdet i forhold til flygtningebørnene, da kultursensitivt arbejde ofte citeres, som værende et brugbart værktøj. Dog giver pædagogerne også ind i mellem udtryk for bekymring i forhold til at spørge ind til eller betvivle børnene og deres forældres fortid samt kulturelle forståelser, hvilket kan begrænse udnyttelsen af eventuelle kulturelle kvaliteter hos børnene (og for den sags skyld også deres forældre), som ville kunne vendes til resiliensfaktorer (Berger & Joyce: 2006).

Sprogbarrieren og den kulturelle barrierer spiller, som sagt, også en rolle i forhold til pædagogernes opfattelse af forældresamarbejdet. Hvad pædagogerne vælger at definere som barrierer i forhold til deres arbejde med inklusion af flygtningebørnene, er et resultat af deres "egen bagage" og intersubjektive fælles forståelsesramme, som eksisterer på daginstitutionen (Oltedal & Hutchinson: 2006: 101). Forståelsen af denne virkelighed er i konstant forandring, hvilket også bliver tydeligt igennem vores fokusgruppeinterview med pædagogerne fra Sydbyens Børnehave i Slagelse. Deres forståelse af, hvordan forældresamarbejdet kan være en barriere og en hjælp i forhold inklusionen af deres børn er skiftende alt efter, hvordan det først bliver nævnt i samtalen. Vi ser flere eksempler på dette i løbet af interviewet. Når en af pædagogerne starter en samtale, hvor hun nævner samarbejdet, som værende vanskeligt og præget af sproglige samt kulturelle udfordringer, så er de andre pædagoger hurtige til at springe på denne forståelse af samarbejde og tale videre om dette. Starter samtalen derimod mere positivt og har fokus på, hvordan flygtningebørnenes forældre er åbne og positive over for dette, så er det også disse punkter, som de resterende pædagoger vælger at have fokus på. Dette kan ses som at pædagogerne blot vælger at tale om det aktuelle emne, men samtidig fungerer dette også som et eksempel på, hvordan pædagogerne hinanden i mellem skaber en virkelig, en fælles forståelsesramme, om hvad forældresamarbejdet betyder for det overordnede inklusionsarbejde. Dermed vises pædagogernes forståelse af forældresamarbejdet som værende skabt igennem en cirkulær årsagstækning, hvor de er med til at påvirke hinanden, og alle er responsive overfor hinandens udtalelser og forståelser. Dette ses tydeligt i interviewet, efter at Stine har talt i længere tid omkring problematikker, som hun har oplevet, hvor flygtningebørnenes forældre ikke har givet deres børn tøj med, som stemmer overens med den givne årstid. Kort efter denne udtalelse bliver pædagogerne af moderatoren

spurgt om, hvordan de generelt oplever forældresamarbejdet med flygtningebørnenes forældre, og her er det pædagogen Pernille, som tager teten og fortæller følgende:

"Jeg har oplevet, altså, nu har jeg haft to familier og jeg synes, de har været meget åbne, øhm, for, for, for dialog og forståelse. Især den ene familie har været meget opsat på at gøre de rigtige ting, ikke? Altså, øhm, så jeg synes de spørger ind, og sådan noget, og vi prøver at forklare det. Altså, de vil gerne, men det er jo noget helt andet, de kommer fra." (Pernille)

Efter denne udtalelse, som fokuserer mere på det overordnede perspektiv af forældre samarbejdet, som Pernille ser, som værende ganske velfungerende, samtykker Mai-Britt med et "ja", hvorefter Stine også erklærer sig enig i forældrenes positive attitude:

"Vi har også positive. De vil meget gerne. Og forsøger på deres, den måde smule dansk de kan, men de vil gerne." (Stine)

Dermed kan vi i fokusgruppeinterviewet observere interaktionen pædagogerne i mellem kan være med til at udfordre og påvirke deres virkelighed. Pædagogerne skaber her en fælles forståelsesramme, som kan være med til at ændre deres syn på samarbejdet med forældrene. Denne konkrete skabelse af fælles forståelsesramme resulterer i, at alle pædagogerne vælger at fokusere på det overordnet positive ved samarbejdet, som ifølge forskningen spiller en stor rolle i forhold til at få inklusionen af flygtningebørn til at fungere så effektivt som muligt (Eilertsen & Lie m.fl.: 2004).

Interaktionerne i mellem pædagogerne og børnenes forældre er også med til at skabe pædagogernes virkelighed og her kan forskellige opfattelser af symboler være med til at skabe misforståelser. Disse misforståelser foregår i forhold til abstrakte og sociale objekter, men man kan også argumentere for, at det sker igennem fysiske objekter (Blumer: 1969: 10). A fra Dommervænget oplever, at børnenes forældre ikke lægger samme betydning i det at have "det rigtige tøj" med til deres børn. Et andet lignende eksempel på det ses igennem det tidligere nævnte eksempel, hvor Pernille har forsøgt at forklare en af flygtningebørnenes forældre omkring fastelavnsdragter. Der opstår derefter en misforståelse i mellem Pernille og den pågældende forælder:

"... Så de styrter jo hen og køber en lidt for stor frødragt og kommer jo så med den og forventer jo så, at det skal være hver fredag (latter) "Skal vi have den her igen?" Nej, det er kun én gang, ikke også?" (Pernille)

Baggrunden for denne misforståelse, udover det sproglige, skal findes i de forskellige opfattelser af kostumet, som et fysisk objekt. Hvor Pernille igennem den danske kultur i mange år har haft kendskab til fastelavnskostumer, og hvornår man har dem på, så er dette et nyt fænomen for barnets forælder. Der ses dermed forskellige opfattelser i denne interaktion, som så går hen og bliver en del af Pernilles virkelighed, og den måde hun griber forældresamarbejdet an på i fremtiden. Vi ser også i samme samtale, at hun har en forståelse af flygtningefamilierne som havende få ressourcer, og hun finder det derfor svært at stille de samme krav til den gruppe af forældre, som hun gør til de andre. Hun giver dog udtryk for, at hun på denne måde måske var med til, ubevidst, at tage noget fra dem. Der ses dermed endnu et eksempel på, hvordan interaktionen ikke kun foregår mellem et subjekt og andre, men at denne også foregår via interaktive processer (Jacobsen: 2013: 303). Pernille tolker på denne interaktion og med til at skabe en ny virkelig. Vi ser også i vores interview med Anne-Marie fra sprogcenteret i Børnehuset Dommervænget, at der ikke altid stilles de samme forventninger til flygtningebørnenes forældre. Hun nævner, at de ikke stiller de samme krav til forældrene omkring at kunne deltage i møder og give børnene mulighed for ferie. Der eksisterer dermed også en virkelig for Anne-Marie om, at der skal tages hensyn til denne forældregruppe.

Der er dermed klare eksempler på, hvordan interaktioner danner rammen for, hvordan pædagogerne skaber deres virkelig og ser både det positive og det mere negative i forhold til forældresamarbejdets betydning for at inkludere flygtningebørnene. Denne virkelighed er skabt på baggrund af interaktioner ikke bare pædagogerne i mellem, men også i mellem pædagogerne og forældrene, hvor forskellige opfattelser af objekter betydning, kan være med til at skabe misforståelser, men også forme nye opfattelser af det pædagogiske arbejde for pædagogerne selv.

Det er dog ikke kun interaktionen pædagoger i mellem, med flygtningebørnene selv og flygtningebørnenes forældre, som danner grundlaget for pædagogerne syn på det omtalte inklusionsarbejde. Det er ikke kun interaktioner individer i mellem, som er af betydning, men også i mellem individet og samfundet (Hutchinson & Oltedal: 2006: 97). Som samfund defineres indebærer dette også den ressourcemæssige barriere i forhold til inklusionsarbejdet, som pædagogerne giver udtryk for at opleve, samt den kommunikation og interaktion som pædagogerne har med det kommunale regi i denne forbindelse.

Som tidligere nævnt er fysisk tilstedeværelse ikke nødvendigt for at være en del af en interaktion, og det kommunale aspekt er derfor relevant, selvom ikke alle pædagogerne giver udtryk for at have været i direkte kontakt hermed (Jacobsen: 2013: 295). A giver i vores interview med hende udtryk for, det hun opfatter, som værende kommunens intentioner og hensigt med inklusionsarbejdet:

"... jeg tror, at man i de forskellige steder i de forskellige kommuner gør hvad man nu tænker vil give mest mening og det hele handler jo om det her med inklusion og vi skal jo bare have dem ind hurtigst muligt og lære sproget og så videre..." (A)

Det er dermed en del af A's opfattelse, at man fra kommunal side af bare vil have at flygtningebørnene skal lære sproget så hurtigt som mulig og derefter bare skal videre i systemet. Samtidig giver hun udtryk for, at der tit bliver truffet beslutninger ud fra et tvivlsomt grundlag, og at der ikke bliver meldt klart nok ud omkring disse beslutninger. A giver dermed klart udtryk for, at hun ligger en anden betydning i objektet pædagogik, end hun oplever at "kommunen" gør det.

I vores fokusgruppe med pædagogerne i Slagelse giver derimod udtryk for, at de har oplevet god opfølgning fra kommunens side af, da de tog imod flygtningebørn, men giver samtidig udtryk for de manglende ressourcer, som vi var inde på tidligere, hvilket som sagt også bakkes op ad Anne-Marie fra Dommervænget. Der eksisterer dermed hele vejen rundt en opfattelse af en virkelighed, hvor ressourcerne ikke er tilstrækkelige, og at pædagogerne på baggrund af dette bliver nødt til at træffe nogle valg i deres arbejde, som definerer som værende "pest eller kolera". Denne konstruktion af virkelig kan være blevet til virkelig på mange måder, og det ses til dels i vores fokusgruppeinterview. Her fortæller pædagogerne om, hvordan at de plejer nødt til at støtte meget op omkring hinanden grundet stor travlhed, og netop denne travlhed kan ligge til grundlag for pædagogernes oplevelse af manglende ressourcer. De har igennem interaktionen med hinanden skabt en fælles forståelse af, at travlheden skyldes manglende ressourcer (Jacobsen: 2013: 303).

Det samme vil også kunne være tilfældet for pædagogerne fra Dommervænget, dog kan dette ikke siges med sikkerhed. Hvad dog kan siges med sikkerhed er, at pædagogerne alle har en virkelighed, skabt gennem interaktion, som giver udtryk for, at der er manglende ressourcer, som går udover deres arbejde. Denne oplevelse af manglende ressourcer og tvivl i forhold til kommunen kan resultere i et dårligere samarbejde med denne, hvilket er problematisk, da forskningen peger på, at flygtningebørns mentale helbred bedst hjælpes igennem en bred

indsats på flere niveauer (Brunner: 2005, Hodes: 2002 & Carli: 1997), hvilket denne opfattede virkelighed kan være med til at forhindre. Samtidig kan manglende ressourcer i forhold til efteruddannelse af pædagogerne også have stor betydning. Pædagogerne fra Slagelse og A fra Roskilde giver alle udtryk for, at de ikke føler sig helt kvalificerede til at varetage opgaven med at inkludere flygtninge, hvilket de i høj grad begrundet med manglende viden. Forskningen omkring virkningsfulde indsatser rettet mod flygtningebørn giver til dels pædagogerne ret i dette, da den peger på, at pædagoger og lignende fagfolk, som er efteruddannet til at håndtere flygtningebørn, opnår bedre resultater (Hoot & Szente m.fl.: 2006, Ingleby & Watters: 2004). Der kan dog være negative konsekvenser i forhold til inklusionen af flygtningebørnene ikke bare grundet manglende ressourcer, men også pædagogernes syn på de manglende ressourcer samt deres syn på det kommunale samarbejde.

Der er dermed en række af faktorer, som er med i pædagogernes dannelse af virkelig. En virkelighed, som er med til at lægge betydning i og skabe forståelser om, hvilke barrierer der eksisterer i forhold til deres arbejde med at inkludere flygtningebørnene i deres pågældende institutioner. Deres syn er skabt på baggrund af forskellige former for interaktion, som foregår i mellem pædagogerne selv, flygtningebørnene og deres forældre samt 'institutionel interaktion'. Disse interaktioner bliver derefter fortolket i en indre proces af den enkelte pædagog, og det er herigennem at deres syn på inklusionsarbejdet i sidste ende dannes.

9. Konklusion

Formålet med vores speciale har været at få afdækket og analyseret os frem til pædagogernes syn på inklusion af flygtningebørn i den almene daginstitution. I forlængelse heraf har vi haft et fokus på at afdække, hvordan dette syn er blevet dannet. Dette har vi undersøgt med udgangspunkt i et fænomenologisk interaktionistisk videnskabsteoretisk perspektiv, hvor vi har benyttet os af teoretiske begreber her indenfor til at danne mening gennem en analyse af vores indsamlede empiri, hvilket har ledt til den nedenstående konklusion. Vores konklusion vidner om et komplekst undersøgelsesområde, hvor problemstillinger og iagttagelser mange gange ikke kan ses individuelt, men skal ses som en del af en større sammenhæng. Vi vil med vores konklusion påpege alle relevante observationer, som vi er kommet frem til igennem vores analyse og derefter på baggrund af denne perspektivere til yderligere undersøgelse af feltet, som ligger udenfor vores fremsatte problemformulering.

Hos alle pædagogerne er der den opfattelse, at de er nødt til at ekskludere for at kunne inkludere. Hos Dommervænget kommer det konkret til udtryk i, at de placere flygtningebørnene i deres sprogcenter, sammen med andre flygtningebørn fra Roskilde Kommune, hvor de får de basale sproglige egenskaber og kulturel indlæring til at kunne begå sig i de almene daginstitutioner. Dette betyder også, at flygtningebørnene tages ud af deres almene daginstitution et par gange om ugen, for at kunne være i sprogcentret. Om dette er der delte meninger blandt A og Anne-Marie. Anne-Marie fra sprogcentret har den holdning, at flygtningebørnene burde være mere i sprogcentret, mens A føler en vis frustration over, at flygtningebørnene tages ud af fællesskaberne i de almene børnehaver et par gange om ugen. De bliver ifølge A ikke rigtig en del af børnefællesskabet i deres almene daginstitutioner. A er dog ikke helt konsekvent i sin argumentation, da hun også argumenterer for, at børnene i starten af deres periode i Danmark ville have godt af et tilbud som netop sprogcentret.

Alle pædagogerne er dog enige i, at inklusion for dem betyder, at flygtningebørnene bliver en del af et fællesskab. De er også alle enige i, at det pædagogiske arbejde har en stor betydning for hvor vellykket denne inklusion bliver. Konkret nævner de, at antallet af flygtningebørn har en betydning for inklusionen. Mai-Britt fra Sydbyen beskriver, at hvis de får mange flygtningebørn, så vil de placere disse rundt på de forskellige stuer, så de bliver inkluderet sammen med de andre børn. De andre pædagoger i Sydbyen er enige i dette udsagn og der virker generel enighed i, at flygtningebørnene har godt af at være sammen, så de føler sig trygge og kan spejle sig i nogen andre med lignende udfordringer, men at de ikke skal placeres mange sammen, så de derigennem kan undgå det store fællesskab.

Pædagogerne arbejder meget målrettet med at få inkluderet børnene i de store børnegrupper. Dette sker gennem aktiviteter, såsom sang og leg. Alle pædagogerne nævner eksempler på, hvor de inkluderer gennem disse aktiviteter. Sang og leg spiller især en stor rolle i sprogcentret og i Sydbyen. I Sydbyen er de meget fokuseret på at skabe gode oplevelser for børnene gennem disse aktiviteter. De giver flygtningebørnene nogle bevidste succesoplevelser i situationer, hvor de er i fællesskab med institutionens andre børn. Pædagogerne i Sydbyen mener, det er vigtigt, at børnene føler sig inkluderet og som en del af det store fællesskab. I Dommervængets sprogcenter bruger de ikke lege og sang som en form for succesoplevelse, men mere som en konkret arbejdsmetode, hvorpå de kan skabe den bedste inklusion. Gennem sange og lege lærer de flygtningebørnene de danske ord og, den normativt forståede, kulturelle væremåde.

Alle pædagogerne er dog enige i målet med inklusionen – at børnene bliver en del af det danske samfund, lære sproget og de danske værdier. De mener grundlæggende, at det er positivt, at børnene er en del af de danske daginstitutioner og ikke går i institutioner kun for flygtningebørn. Pædagogerne fra Sydbyen og Anne-Marie påpeger dog vigtigheden af, at børnene har nogle at spejle sig i, så de ikke føler sig alt for anerledes i forhold til majoriteten. Flygtningebørnene skal ikke være alene i daginstitutionerne, men have andre omkring sig, som kommer fra lignende vilkår. Anne-Marie nævner, at det er en fordel, at de kun har syriske flygtningebørn i sprogcentret, fordi børnene får et godt sammenhold og kan se, at de ikke er alene, men at der er flere børn som dem. Dette er med til at give børnene en form for tryghedsfølelse, mener Anne-Marie.

I forbindelse med pædagogernes tanker om inklusionen af flygtningebørn i de almene børnehaver spurgte vi dem, om de følte, at de uddannelsesmæssigt var godt nok klædt på i forhold til opgaven med at inkludere flygtningebørnene. Til dette svarer A, at hun godt kunne bruge noget mere uddannelse til at kunne håndtere nogle konkrete situationer, hvor hun ikke ved, om flygtningebørnene har forstået hendes beskeder eller ej. Anne-Marie fra sprogcentret kommer ikke ind på, at hun mangler uddannelse, men at hun fandt et oplæg fra Dansk Flygtningesamfund på Roskilde Bibliotek yderst interessant. Hun nævner flere gange, at hun godt kunne tænke sig, at flygtningebørnene brugte mere tid i sprogcentret, hvilket kunne indikere, at hun føler, hun har godt styr på arbejdet med børnene. I Sydbyen er Mai-Britt ikke i tvivl. Hun kunne godt bruge mere uddannelse til at kunne håndtere inklusionen. Men alligevel negligerer de efteruddannelse i Sydbyen. De mener, at man altid kan blive klogere, men at de som sådan ikke mangler ekstra viden. Det er derfor tvetydigt, om pædagogerne i

Sydbyen føler, at de har behov for efteruddannelse i forhold til at kunne varetage inklusionen af flygtningebørn.

Pædagogerne mener, at evaluering er et vigtigt værktøj til at måle om inklusionen af flygtningebørnene virker. Ifølge pædagogerne i Sydbyen finder denne evaluering sted til teammøderne på de enkelte stuer, hvor pædagogerne i fællesskab drøfter indsatsen overfor flygtningebørnene. I Sydbyen har der været en overordnet evaluering fra kommunens side, hvor hele Slagelse Kommunes inklusionsindsats overfor flygtningebørn er blevet evalueret. Ingen af pædagogerne er dog bekendte med resultatet af denne evaluering. Ifølge A og Anne-Marie har der ikke været en konkret evaluering fra Roskilde Kommunes side, men ifølge Anne-Marie kan de se effekten af deres inklusionsarbejde, når de får positive tilbagemeldinger fra de andre daginstitutioner. I Dommervænget sker evalueringen også på teammøder.

På disse teammøder er der også mulighed for, pædagogerne i mellem, at diskutere indsatsen. Vi kan dog konkludere, at uenighed er noget, der bliver set vidt forskelligt på under alle tre interviews. I sprogcentret nævner Anne-Marie, at de mødes hver fredag og godt kan være uenige om hvordan det konkrete pædagogiske arbejde skal tilrettelægges, men at de taler sig til enighed. Det virker som om, at uenighed ikke er noget problem i sprogcentret. Anerledes forholder det sig dog hos A, der giver klart udtryk for, at uenighed er noget, der sker i personalegrupperne. Denne uenighed må tages på teammøder eller væk fra børnene, hvis den opstår pludseligt. I Sydbyen er der en klar konsensus om, at der ikke er uenighed. Alle tre pædagoger giver meget tydeligt udtryk for, at der ikke er nogen former for uenighed i personalegruppen. Alle bakker op om institutionens politik og dennes værdier. Dog er det tydeligt under interviewet, at der er uenighed mellem f.eks. Pernille fra vuggestuen og Stine fra børnehaven. Denne enighed om, at der ikke hersker uenighed i institutionen kan muligvis skyldes, at Mai-Britt er med til interviewet og er afdelingsleder for vuggestuen. Det kan være, at ingen af pædagogerne har lyst til at udtrykke utilfredshed, når en af deres ledere er til stede.

Sproget bliver nævnt som en klar barriere i forhold til inklusionen af flygtningebørnene. Alle mener, at en tolk i deres daglige arbejder hjælper på inklusionen. De finder det nødvendigt med en tolk i hverdagen for at kunne kommunikere med børnene. Samtidig mener de, udover A, at de behandler alle børn ens. Dette kan vi dog ikke konkludere – snarere det modsatte. Hos alle pædagogerne nævner de, at de er nødt til at behandle flygtningebørnene anerledes i forhold til inklusionen – hvad enten det drejer sig som særlige forholdsregler i forhold til lege

eller sang, men også at de er nødt til at have en tolk til at oversætte helt almindelige hverdagssamtale flygtningebørnene og pædagogerne imellem.

Der er ingen tvivl om, at pædagogerne kan være med til at nedbryde en masse barriere for dem selv og flygtningebørnene igennem leg, sang og lignende aktiviteter. Men det er også tydeligt, at de ikke behandler alle børn ens.

Samtidig mener vi heller ikke, at de arbejder særlig kultursensitivt. Der er meget fokus på at præge flygtningebørnene og deres forældre med bestemte værdier, som pædagogerne opfatter som danske værdier. Det kan f.eks. være måden man laver pædagogisk arbejde – at man ikke bruger arabiske metoder til at få børnene til at falde i søvn, men at man bruger de metoder, som er, normativt forstået, acceptabel i dansk kontekst. Ingen af pædagogerne nævner, at flygtninges kultur eller væremåde bruges som en ressource. Tværtimod er der meget fokus på at ændre deres kultur og væremåde, så de passer ind i en dansk kontekst.

Pædagogerne viser meget empati overfor flygtningebørnene og deres forældre. De har stor forståelse for deres situation. Omvendt har pædagogerne også en forventning om, at flygtningene er svage og har brug for ekstra hjælp. Vi ser en mulighed for, at pædagogerne kategoriserer flygtningene ind i bestemte roller som svage individer, der ikke forstår den danske kultur eller måden hvorpå det danske fungerer på. Forældresamarbejdet bliver ifølge pædagogerne svagere af, at der ikke er en ordentlig kommunikation mellem forældre og pædagogerne. I Sydbyen virker de til at være en smule konfliktsky overfor at sætte krav til forældrene. Dette resulterer i misforståelser – f.eks. om en fastelavnsfest i Sydbyen. Ifølge A går denne konfliktskyhed også den anden vej. Forældrene kan tænke, at de ikke behøver at kommunikere med institutionen, for pædagogerne forstå dem alligevel ikke. Dette syn, fra begge sider, kan medføre en dårlig kommunikation, hvor en tolk kan være den eneste løsning. Anne-Marie fra sprogcentret udtrykker dog ikke samme frustration over forældresamarbejdet og føler, at de i sprogcentret kommunikerer godt med forældrene. Dette kan muligvis skyldes, at forældresamarbejdet i sprogcentret varetages af en arabisktalende pædagog.

Alle pædagogerne er enige om, at hvis inklusionen af flygtningebørn skal lykkes, så skal der følge ressourcer med. De mener, at de ikke både kan klare det daglige pædagogiske arbejde og samtidig kunne håndtere inklusionen af flygtningebørn. Her peger alle pædagogerne på, at en tolk eller tosprogpædagog, der taler flygtningebørnens sprog, er en rigtig god løsning.

Vi oplever dermed at pædagogerne i høj grad giver udtryk for en masse af de samme opfattelser og problemstillinger. Dette er både i forhold til, hvordan de definerer inklusion, og hvilke barrierer de føler, at der eksisterer i forhold inklusionsarbejdet med flygtninge. Dette sker både på tværs af interviews og på tværs af institutioner. Den uenighed vi oplever, gør sig gældende på samme vis, og det var på denne baggrund, at vi ønskede at se nærmere på interaktionerne som ligger bag dannelsen i disse opfattelser.

Ud fra vores analyse af den indsamlede empiri, kan vi også drage flere konklusioner om, hvordan pædagogernes syn er blevet deres virkelighed igennem interaktionistiske processer. Hos vores to institutioner har denne interaktion i høj grad foregået pædagogerne i mellem, hvor de sammen har været med til at konstruere en virkelighed om, hvordan inklusionen af flygtningebørnene skal foregå, men vi ser dog samtidig også tegn på uenighed om dette, og dermed spiller den individuelle fortolkning også en rolle markant rolle og overordnet kan vi konkludere at den interaktionistiske dannelse af virkelighed foregår på mange måder og i løbende forandring.

Den verbale kommunikation pædagogerne i mellem spiller en klar rolle, og denne foregår både via små samtaler enkelte pædagoger i mellem i løbet af arbejdsdagen og til møder med et større antal pædagoger. Her udveksler de hver især deres idéer og tanker om, hvordan at inklusionen af flygtningebørnene skal foregå, som den enkelte pædagog så fortolker på og gør til en del af sin egen virkelighed. Dette gør sig gældende for både Dommervænget og Sydbyens Børnehave. I forlængelse af dette ser vi også at ledelsen på de forskellige institutioner har en rolle i skabelsen af denne virkelighed. Denne foregår igennem forskellige udmeldinger omkring mål for institutionen og hensigtserklæringer og interaktionen pædagogerne i mellem foregår dermed på flere måder, som alle er med til at blive en del af den overordnede virkelighed.

Interaktionen pædagogerne i mellem foregår også via symboler og deres opfattelser omkring disse. Dette ses tydeligt i vores empiri og hele vores analyse af pædagogernes syn på inklusion af flygtningebørn, kan siges at være en analyse af deres på det abstrakte objekt, inklusion. Men andre abstrakte objekter som eksempelvis fællesskaber, hvor pædagogerne også har forskellige opfattelser af, resulterer i, at pædagogerne griber til forskellige redskaber og handlemåder baseret herpå, og dette er derfor bestemt ikke uden betydning.

Vi kan dog også tydeligt se, at der på trods af denne interaktion pædagogerne i mellem stadig hersker uenighed i den ene eller anden form, og vi mener at dette er et klart udtryk for den

individuelle pædagogers indre refleksive processer. Pædagogerne giver udtryk for meninger, som ligger tæt op ad hinandens, men som alligevel har nuancerede forskelle, der er et produkt af disse refleksive processer. Pædagogernes syn er dermed forskellige grundet deres egen "bagage" og fortolkning på baggrund af denne.

Vi kan dog også konkludere, at interaktionen som ligger til baggrund for deres virkelighed er dog ikke kun udformet pædagogerne i mellem, den er også et resultat af interaktionen i henholdsvis pædagogerne og flygtningebørnene samt deres forældre. Dette aspekt fremgår også tydeligt, som værende en del af pædagogerne opfattede virkelighed. Den sproglige barriere, som pædagogerne giver udtryk for eksisterer, resulterer i adskillige misforståelser af objekter, samtidig med at de oplevede kulturelle forskelle også betyder forskellige opfattelser af objekter, som alle er med til at skabe konflikter og problemstillinger. Disse anderledes opfattelser af objekter, som er en del af pædagogernes interaktion med flygtningebørnene og deres forældre, går så hen og bliver en del af deres virkelighed. Det er blandt andet på baggrund af disse opfattelser, at pædagogerne konstruerer en virkelighed om at sproget og de kulturelle forskelle er en barriere i forhold til at kunne inkludere flygtningebørnene. Der skabes samtidig i forhold til forældrene en forståelse om, at de ikke forstår pædagogerne, og denne skabelse af virkelighed er så med til at forhindre, at forældresamarbejdet bliver optimalt.

Vi kan også tydeligt se i vores speciale, at pædagogernes virkelighedsopfattelse spiller en markant rolle i forhold til deres måde at gribe inklusionsarbejdet an på. De arbejder stort set alle ud fra et syn om, at de kan bruge mange af de samme metoder, som de bruger i forhold til de etnisk danske børn, i forhold til flygtningebørnene. Men igennem deres interaktioner med sig selv, hinanden, børnene og deres forældre bliver der konstrueret en virkelighed, som er anderledes. De konstruerer virkeligheder om barrierer i forhold til sprog og kultur, som ender med ikke bare at præge deres syn på arbejdet, men også deres opfattelse af deres praktiske tilgang til dette. I forlængelse af dette ser vi også, at pædagogerne fra Sydbyens Børnehave sammen kreerer en virkelighed om generel enighed under deres fælles interview, hvilket kan være en hindring i forhold til at tage diskussioner omkring inklusionsarbejdet op og ændre tilgangen til denne for det bedre. Dermed spiller pædagogernes individuelle og fælles forståelser af virkelighed stor betydning i forhold til deres arbejde med at inkludere flygtningebørnene.

En anden spændende tendens, som vi kommer frem til i vores analyse er, at længere tids ansættelse på den pågældende institution betyder et større tilhørsforhold til institutionen,

hvilket resulterer i at den enkelte pædagog i højere grad har institutionens mål og virkelighed som deres egen. Vi ser dermed klare indikationer på, at interaktion er identitetsskabende, og pædagogerne med længere ansættelse lægger dermed mere mening i institutionens mål, og 'institutionel interaktion' er derfor også et klart aspekt af pædagogerne overordnede virkelighedsdannelse.

Dermed kan vi med vores opgave konkludere, at pædagogernes virkelighed og opfattelse af inklusionen af flygtningebørnene er skabt på baggrund af flere forskellige former for interaktion, som foregår både i mellem pædagogerne, i forhold til flygtningebørnene samt deres forældre og 'institutionel interaktion'. Alle disse interaktioner og opfattelser som udveksles herigennem, tolkes i sidste ende af den enkelte pædagog, hvilket resulterer i deres overordnede og individuelle syn på inklusion af flygtningebørn i den pågældende daginstitution.

10. Perspektivering

I denne perspektivering vil vi komme med vores egne betragtninger i forhold til det samlede speciale. Vi vil komme med vores egne holdninger og perspektiver på inklusionen af flygtningebørn og vi vil adressere en række løsningsforslag, som ligger udover vores egen fremstillede problemformulering.

Inden vi startede på dette speciale havde vi en forestilling om, at traumer ville fylde en stor del af pædagogernes inklusionsarbejde. Vi nævner helt konkret, at 34 % af asylansøgerne i Danmark i 2008 levede op til kriterierne for posttraumatisk stresssyndrom (PTSD) (Amnesty International: 2008: 9-10). Derfor undrer det os meget, at der slet ikke er fokus på traumer ude i de daginstitutioner, som vi har besøgt. Ingen af pædagogerne nævner, at de arbejder konkret med bearbejdning af traumer hos flygtningebørnene. Dette tror vi kan skyldes uvidenhed og en form for berøringsangst. Pædagogerne ved ikke nok om flygtningenes situation og er måske bange for at tage det op, fordi det muligvis vil gøre flygtningebarnet ked af det. A nævner helt konkret, at hun ikke ved hvad PTSD er. At en pædagog, der arbejder med flygtningebørn, ikke ved hvad PTSD er, finder vi bekymrende. Denne uvidenhed kan få konsekvenser for børnenes psykiske helbred senere, hvis de ikke får værktøjer til at bearbejde deres traumer.

Pædagogerne udviser ikke kun uvidenhed i forhold til traumer, men også til hvordan man forskningsmæssigt og fagligt anbefaler at inkludere flygtningebørn. Ingen af pædagogerne har fået decideret efteruddannelse i forbindelse med at deres institution har fået flygtningebørn. Derfor oplever vi, at de trækker på allerede kendte værktøjer i forhold til inklusionen af børn med særlige behov. Det er også mange af de samme værktøjer, men flygtningebørnene behøver ekstra fokus på grund af deres mulige traumer, da mange af de anbefalede arbejdsmetoder, f.eks. STROF-modellen, kredser om at få bearbejdet deres traumer. Vi tror på, at hvis pædagogerne fik nogle konkrete værktøjer og metoder, som de kunne arbejde ud fra og gøre dette målrettet, ville vi se en langt bedre inklusion af flygtningebørn i de danske daginstitutioner. Pædagogerne arbejder allerede i dag ud fra mange af elementer i STROF-modellen, men uden at være klar over det. Hvis de blev klar over det, kunne de skabe en mere effektiv og målrettet inklusion.

I konklusionen er inde på, at pædagogerne ikke arbejder særlig kultursensitivt. Der er meget fokus på at presse normativt definerede værdier ned over hovedet på flygtningebørnene og deres forældre. Et konkret eksempel på denne ikke særlig kultursensitive tilgang kunne være

Stine, der nævner, at flygtningebørnene har svært ved, at der skal spises på helt bestemte tidspunkter, fordi de er vant til at spise, når de har lyst. Kunne daginstitutionen måske lære af det og indrette deres måden de spiser på anderledes? Måske. Måske ikke. Men der bliver set på det anderledes som værende forkert og som noget, der skal laves om. Vi vil opfordre til, at man mere ser flygtninges kultur og væremåder som en ressource og ikke som noget anderledes, der skal laves om. Vi har oplevet i vores interviews, at der nogle gange kan være tendens til at fokusere på assimilation og ikke integration.

Af konkrete forslag kunne det ifølge os hjælpe meget, hvis de institutioner, der modtager flygtningebørn, får tildelt ressourcer til at sende deres medarbejdere på kurser eller efteruddannelse, så disse er indstillet på at kunne varetage inklusionen af flygtningebørn – og især kunne hjælpe børnene med at bearbejde eventuelle traumer.

Perspektivering skal ikke ses som en kritik af måden, hvorpå pædagogerne varetager deres nuværende arbejde. Vi har oplevet fagligt stærke pædagoger, der gør, hvad de kan, med de forudsætninger, de har. Vi har også oplevet pædagoger, der inderligt ønsker at inkludere flygtningebørnene i deres institutioner og ikke ser dem som et uønsket element. Derfor vil vi gerne sige tak til pædagogerne i Børnehuset Dommervænget og Børnehuset Sydbyen for deres medvirken.

Litteraturliste

Bøger, rapporter og undersøgelser

Alenkær, R. (2008). *Den Inkluderende Folkeskole - En Grundbog*. Frederiksberg: Frydenlund.

Amnesty International. *Asylansøgere i Danmark*. Juni 2008.

Andersen, Heine. (2011). *Sociologi - en grundbog til et fag*. København. Hans Reitzels Forlag.

Bech, H. (1999). *Fritidsverden*. København: Forlaget Sociologi.

Berger, R. & Joyce, P. A.. (2006). Which language does PTSD speak? The 'Westernization' of Mr. Sanchez. I *Journal of Trauma Practice*, Vol. 5, Nr. 4. (s. 53-67).

Bloor, M. & Frankland, J. m.fl.. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Thousand Oaks: Sage.

Blumer, Herbert. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley. University of California Press.

Bolea, P. S. & Burgess, M. m.fl.. (2003). Trauma of children of the Sudan: A constructivist Exploration. I *Child Welfare*, Vol. LXXXII, Nr. 2. (s. 219-233).

Brunner, R. & Möhlen, H. m.fl.. (2005). Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a short-term treatment program. I *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, Vol. 39, Nr. 1/2. (s. 81-87).

Carli, A (1997). Flygtningebørn og deres familier: en tilnærmelse til deres psykosociale situation. I Arenas, J. G. (Red.), *Interkulturel Psykologi* (s. 104-123). København: Hans Reitzels Forlag.

Collins, Randall. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton. Princeton University Press.

Danmarks Statistik. *Indvandrere i Danmark 2015*. November 2015.

Dansk Flygtningehjælp. *Flygtningebørn - Virkningsfulde Indsatser*. April 2011.

Dansk Flygtningehjælp. *Flygtningebørn i Daginstitutioner*. December 2015.

- Egelund, T. & Hillgaard, L. (2004) *Social rådgivning og social behandling*. København: Socialpædagogisk Bibliotek.
- Eilertsen, D. & Lie, B. m.fl.. (2004). Family, activity, and stress reactions in exile. I *Community, Work & Family, Vol. 7, Nr. 3. (s. 327-350)*.
- Ejrnæs, M. & Guldager, J. (2010). Sociale Problemer. I Ejrnæs, M & Guldager, J m.fl.(Red.). *Sociologi og Socialt Arbejde (side 11-30)*. Frederiksberg: Forlaget Metropol.
- Ejrnæs, Morten & Monrad, Merete (2010). "Enighed, Uenighed og Udvikling". BUPL.
- Goffman, Erving. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York. Anchor Books.
- Goffman, Erving. (2009). *Stigma - om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Hansen, J. H. (2015) Inklusion og Eksklusion. I Kjærgaard, H (Red.). *Social- og Specialpædagogik (s. 109-124)*. København: Akademisk Forlag.
- Hjern, A. (1990). *The Health of Newly Resettled Refugee Children from Chile and the Middle East*.
- Hodes, M. (2002). Three Key Issues for Young Refugees' Mental Health. I *Transcultural Psychiatry, Vol. 39, Nr. 2. (s. 196-213)*.
- Hoot, J. & Szente, J. m.fl.. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. I *Early Childhood Education Journal, Vol. 34, Nr. 1. (s. 15-20)*.
- Ingleby, D. & Watters, C. (2004). Location of care: Meeting the mental health and social care needs of refugees in Europe. I *International Journal of Law and Psychiatry, Vol. 27. (s. 549-570)*.
- Husserl, Edmund. (1952). *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston. Northwestern University Press.
- Hutchinson, Gunn Strand & Oltedal, Siv. (2006.) *Modeller i Socialt Arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Michael Hviid. (2013). Interaktion. I Jacobsen, Michael Hviid & Laursen, Erik m.fl.. *Socialpsykologi (Side 295-337)*. København. Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Michael Hviid & Kristensen, Søren. (2013). Symbolsk Interaktionisme. I Jacobsen, Michael Hviid & Laursen, Erik m.fl.. *Socialpsykologi (Side 137-161)*. København. Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, C. (2011). Rettigheder, pligter og motivationsfremmende foranstaltninger. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand (s. 193-210)*. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, Søren. (2012). Fænomenologi. I Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (Red). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*. København. Hans Reitzels.

Kjærgaard, Holger. (2015). *Social- og specialpædagogik*. København. Akademisk Forlag.

Kristensen, Jens Erik & Bayer, Søs (Red). (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet, bind 1 og 2*. København. Upress.

Kruuse, Emuil. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk Psykologisk Forlag. København.

Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Launsø, Laila & Olsen, Leif. (2011). *Forskning om og med mennesker*. København. Nyt Nordisk Forlag.

Mead, George. (2005). *Sindet, Selvet og Samfundet*. København. Akademisk Forlag.

Montgomery, E. (2000). *Flygtningebørn*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Montgomery, E. & Linnet, S. (2012). *Børn og unge med flygtningebaggrund*. København: Hans Reitzels Forlag..

Morgan, D. L.. (1996). Focus Groups. I *Annual Review of Sociology*, Vol. 22 (side 129-152). Portland, Oregon: Institute on Aging, School of Urban and Public Affairs, Portland State University.

Nielsen, S. S. & Nørredam, M. m.fl.. (2011). Trivsel. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red.). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (s. 87-98). København: Hans Reitzels Forlag.

Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler*. København: Akademisk Forlag.

Seidenfaden, D. (2011). Centerliv kontra udeboligliv. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red.). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (s. 72-83). København: Hans Reitzels Forlag.

Shapiro, D. K. & Christiansen, K. L.. (2011). Asylsøgende børns baggrund. I Vitus, K. & Nielsen, S. S.. *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (.s 72-83). København: Hans Reitzels Forlag.

Smith, Eva. (2011). Forord. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red.). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (s. 7-9). København: Hans Reitzels Forlag.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse - En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

Vitus, K. & Christensen, E. m.fl.. (2011). Hverdagsliv. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red.). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (s. 25-40). København: Hans Reitzels Forlag.

Vitus, Kathrine. (2011). Indledning. I Vitus, K. & Nielsen, S. S. (Red.). *Asylbørn i Danmark - En barndom i undtagelsestilstand* (s. 11-22). København: Hans Reitzels Forlag.

Zahavi, Dan. (2001). *Husserls Fænomenologi*. København. Gyldendal.

Hjemmesider

Danmarks Radio. *Mange daginstitutioner tager imod flygtningebørn for første gang i år*. Senest tjekket d.28/03-2016. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mange-daginstitutioner-tager-imod-flygtningeboern-foerste-gang-i-aar>.