

# ”Hvornår er nok *nok*?”

**Pædagogers identifikationer af udsathed hos børn  
– praksisfortællinger fra tre vuggestuer i Storkøbenhavn**



(Foto: Pixabay.com)

## **Speciale**

Kandidatuddannelsen i Socialt arbejde

Af Cecilie Skovgaard-Petersen, studienr.: 20161207

14. september 2018

Vejleder: Cecilie K. Moesby-Jensen

Antal tegn (inkl. abstract, fodnoter og litteraturliste): 167.856

Aalborg Universitet, København

Institut for Sociologi og Socialt arbejde

En stor tak til personalet i de tre vuggestuer, som bød mig velkommen i deres institutioner og indvilligede i at give deres bidrag til mit projekt.  
Uden deres deltagelse havde dette speciale ikke været muligt.

## Abstract

This thesis explores Danish nursery teachers' identifications of 'vulnerability' among the children with whom they work. With a constructivist-interactionist approach, the study aims to provide an insight into child care professionals' own, context-specific understandings of children's 'vulnerability'. The methodology is based on three focus group discussions conducted among nursery teachers of three different nurseries in the Copenhagen area. The study draws on the theoretical, deviance-sociological assumption that the decisions made by persons of authority in society – in this case, nursery teachers of the Danish welfare state – express a societal demarcation between 'normal' and 'deviant' behaviour.

Through qualitative data analysis, the thesis demonstrates how the nursery teachers' understandings of vulnerability are closely related to conceptions of 'incompetence'. In their demarcations between normal and deviant behaviour of children and parents, the nursery teachers draw distinctions between the normal, 'competent' children and families, and the deviant, 'incompetent' children and families. Within this argument, a difference is highlighted between the nursery teachers' constructions of vulnerability, depending on whether the concern lies in, respectively, children's or parents' behaviour – the difference being that concerns regarding *parents'* behaviour are articulated as more directly moral, normative categorizations of incompetence. Moreover, it is illustrated how the nursery teachers' dilemmas and, at times, opposing statements can be viewed as local reflections of larger-scale, contradictory political signals: on the one hand, the nursery teachers emphasize children's differences and resources, an argument that complies with the individualized child vision of Danish legislation; but on the other hand, the nursery teachers express relatively clear demarcations between the 'normal' and the 'deviant' children and families, corresponding to the political objective of singling out the 'vulnerable' children from the 'normal' children as early as possible. On a societal as well as a local level, this ambiguity underlines the complexity in carrying out the task of spotting the 'vulnerable children' – and ultimately, it raises the question of whether the objectives of 'prevention' and 'early intervention' in Danish child policy have been sufficiently thought through.

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>6</b>
Problemfelt og motivation .....	6
Afgrænsning .....	8
Problemformulering .....	9
Specialets opbygning .....	10
<b>Eksisterende forskning</b> .....	<b>11</b>
Hvem er de ’udsatte børn’ i dag? .....	11
Forebyggelse og identifikation af risikofaktorer .....	14
Hvad ved vi om pædagogers opsporing af udsathed i daginstitutioner? .....	16
Specialets vidensbidrag .....	18
<b>Et konstruktivistisk-interaktionistisk udgangspunkt</b> .....	<b>20</b>
<b>Fokusgruppediskussioner som metode</b> .....	<b>23</b>
Dobbeltblikket .....	23
Hvem og hvor? .....	24
Rekruttering og adgang .....	25
Antal og størrelse .....	26
Proceshåndtering og min rolle som moderator .....	27
<b>Analysestrategiske refleksioner</b> .....	<b>31</b>
Teoretisk begrebsramme .....	31
<i>Frontlinjemedarbejdere som politiske beslutningstagere</i> .....	32
<i>Grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse</i> .....	33
<i>Primære og sekundære afvigelser</i> .....	34
Et multipelt casestudie .....	35
Præsentation af fokusgrupper og deltagere .....	37
<b>At bekymre sig – en pædagogisk kerneopgave?</b> .....	<b>38</b>
Et individualiseret børnesyn .....	39
<b>Det kompetente og det inkompetente barn</b> .....	<b>43</b>

Motoriske kompetencer.....	45
Sproglige og kommunikative kompetencer .....	46
Sociale kompetencer .....	48
Det kompetente barn som ’det afbalancerede barn’ .....	51
<i>Det ene yderpunkt – konformitetsadfærd</i> .....	52
<i>Det andet yderpunkt – selvmarkeringsadfærd</i> .....	53
Delkonklusion .....	55
<b>De kompetente og de inkompetente forældre.....</b>	<b>57</b>
Samvær og tilknytning .....	57
Sekundære afvigelser – fortællinger fra Solbærhaven.....	59
Delkonklusion og afrunding.....	63
<b>Konklusion.....</b>	<b>65</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>68</b>
<b>Bilagsoversigt.....</b>	<b>76</b>

## Indledning

### Problemfelt og motivation

I de seneste ti år er der kommet et skærpet politisk fokus på forebyggelse og tidlig indsats på børne- og ungeområdet i Danmark. I Barnets Reform fra 2011 er tidlig indsats ét af de fire overordnede temaer (Servicestyrelsen 2011:7). Barnets Reform introducerede her en række lovændringer, som havde til formål at skabe bedre muligheder for fagpersoner for at sikre en tidlig, koordineret indsats i tilfælde af *”bekymrende adfærd”* eller *”bekymrende forhold”* omkring et barn (ibid.:69). Tre år senere, i 2014, markerede Forebyggelsespakken ’Tidlig indsats – livslang effekt’ en fortsættelse af denne politiske kurs. Formålet med Forebyggelsespakken var at *”styrke den tidlige og forebyggende indsats over for børn og unge, der vokser op i udsatte familier”* (Socialstyrelsen 2015a), og med deltagelse fra kommuner, frivillige organisationer og private leverandører blev der med Forebyggelsespakken igangsat en række indsatser, som satte særligt fokus på de små børn i alderen 0-6 år (Socialstyrelsen 2016).

Udover – og som resultat af – disse to politiske tiltag er der i de senere år blevet iværksat et væld af programmer og koncepter på nationalt og kommunalt niveau med forebyggelse og tidlig indsats i centrum. Her kan bl.a. nævnes ’Småbørnsalliancen’, som blev lanceret i 2017 af Tænk tanken DEA og Egmont Fonden – en alliance af organisationer og markante personer på børne- og ungeområdet, som ønskede at sætte fokus på læring og livsduelighed på 0-6-årsområdet, med udgangspunkt i en antagelse om, at *”det er nødvendigt at sætte tidligt ind i et barns liv, hvis vi skal blive bedre til at bryde den negative sociale arv”* (DEA 2017). I 2010 igangsatte Socialstyrelsen et forskningsprojekt, som havde til formål at *”opkvalificere den tidlige opsporing i kommunerne”*, således at *”der tidligere kan iværksættes en indsats over for børn i en udsat position, inden problemerne vokser sig store”* (Rambøll 2013). Som led i dette forskningsprojekt har man bl.a. udviklet ’Opsporingsmodellen’ – en model, som senere er blevet en del af Forebyggelsespakken og i dag anvendes af flere kommuner – som *”er udviklet for at sikre, at børn i en udsat position opdages så tidligt som muligt”* (Socialstyrelsen 2015b).

Som ovenstående eksempler vidner om, så er den primære målgruppe for de mange tidlige indsats- og forebyggelsesinitiativer de ’udsatte’ børn selv (Frørup 2015:111). Men samtidig fremhæves også en

gevinst for resten af samfundet: initiativerne begrundes ofte med henvisning til internationale forskningsresultater, som peger på, at det at sætte tidligt ind over for børn fra forskellige former for ’udsatte’ og ’sårbare’ familier er en langsigtet investering, som kan mindske ikke bare menneskelige, men også samfundsmæssige og økonomiske omkostninger (se fx García et al. 2016; Heckman 2012). Argumentet lyder, at forskelle i børns færdigheder og livschancer grundlægges tidligt i livet, og at en opprioritering af tidlige og forebyggende indsatser for de ’udsatte’ børn og deres familier derfor kan mindske senere samfundsudgifter – fx til ungdomskriminalitet og arbejdsløshed (Rockwoolfonden 2017; Petersen 2015:253; Harrits & Møller 2016:9; Socialstyrelsen 2015a). Som det bemærkes af Christian Sandbjerg Hansen, er det vanskeligt at være uenig i denne forebyggelseslogik, som i stigende grad fremtræder som ”*pædagogisk og politisk common sense*” på børne- og ungeområdet: de fleste kan se den umiddelbare fornuft i, at det er bedre at foregribe problemerne, inden de udvikler og rodfæster sig, frem for at sætte ind med mere indgribende behandling efterfølgende. Dér, hvor det imidlertid bliver mere uklart, er, når det kommer til spørgsmålet om, *hvad* det præcis er, der skal forebygges, og *hvordan* det skal ske (Hansen 2015:118-19).

I forlængelse heraf er et andet fællestræk for argumenterne og formuleringerne i de mange forebyggelsesinitiativer, at de hviler på en præmis om, at det er de enkelte fagprofessionelle omkring børnene, som skal vurdere og definere, hvad der ligger i udtryk som ”*bekymrende adfærd*” og ”*udsatte børn*”. I forordet til håndbogen om Barnets Reform lyder det helt eksplicit: ”*I sidste ende er vores stræben efter at tilbyde udsatte børn og unge et bedre liv helt afhængig af indsatsen fra de mange dygtige fagpersoner ”ude i marken”*” (Servicestyrelsen 2011:5). Som det bemærkes af Gitte Sommer Harrits og Marie Østergaard Møller, er forebyggelsesarbejde blevet en del af hverdagen i velfærdsstatens institutioner, idet sundhedsplejersker, pædagoger og lærere i stigende grad har fået til opgave at bekymre sig om borgernes – det vil sige børns og familiers – normale udvikling (Harrits & Møller 2016:9). Det er med andre ord de enkelte velfærdsprofessionelles vurderinger, som er hele udgangspunktet for, at de forebyggelsespolitiske målsætninger får en gang på jord. Og på trods af, at der med Barnets Reform skete en præcisering af fagpersoners skærpede underretningspligt (Servicestyrelsen 2011:70,73-74), så findes der ingen forhåndsdefineret ’tjekliste’, som fagpersoner kan konsultere i deres overvejelser vedrørende bekymringer for et barn. Lovgivningen har altså ikke til hensigt på forhånd at angive, hvem de ’bekymrende’ børn og familier er, men overlader den specifikke vurdering til de professionelle (Ebsen 2015:203). Her er det interessant, som Harrits og Møller pointerer, at vi

ikke ved ret meget om, hvordan de overordnede politiske målsætninger om forebyggelse omsættes til konkrete vurderinger i velfærdsstatens daglige praksis (Harrits & Møller 2016:10).

Og netop her ligger motivationen bag nærværende speciale. For som Harrits og Møller spørger: hvordan ser en ”*måske bekymrende familie*” ud (ibid.:10)? Eller på et mere generelt niveau: hvordan defineres ’udsatte’ børn og familier i Danmark anno 2018? Flere steder i litteraturen finder vi pointen om, at ’udsathed’ i dag ikke alene er blevet en meget bred kategori (Erlandsen et al. 2015; Harder & Nissen 2015:246), men også en ambivalent og kompleks størrelse, som ofte er fyldt med stereotyper, og som ikke let lader sig indfange i daglige iagttagelser af børns trivsel (Harrits & Møller 2016:71; Villumsen 2017a:82). Som eksempel på en relativt ny forståelse af udsathed på børne- og ungeområdet kan nævnes det stigende antal neuro-psykiatriske diagnoser hos børn og unge – en udvikling, som bryder med den traditionelle forståelse af ’udsatte familier’ som ’ressourcesvage familier’ (Moesby-Jensen & Moesby-Jensen 2016). Meget tyder altså på, at kategorien ’udsatte børn’ i dag kan tillægges mange forskellige karakteristika.

Sideløbende med det skærpede politiske fokus på forebyggelse og tidlig indsats som en vej til at hjælpe ’udsatte’ børn og familier, ser vi altså samtidig, at det ikke altid er klart, hvem de ’udsatte’ børn og familier egentlig er. Der tegner sig dermed et paradoks, hvor de velfærdsprofessionelle på den ene side stilles en meget *vigtig* opgave – at igangsætte tidlige indsatser med henblik på at hjælpe bestemte børn til bedre livsvilkår og dermed mindske både menneskelige og økonomiske omkostninger – men samtidig også en *vanskelig* og *diffus* opgave: at udpege målgruppen for disse indsatser ved at indholdsbestemme den stadig mere uklare kategori ’udsatte børn’. Det er dette paradoks, og en nysgerrighed på, hvordan de professionelle påtager sig denne tvetydige og dilemmafyldte opgave, som danner udgangspunkt for dette speciale.

## Afgrænsning

I specialet har jeg valgt at afgrænse mig ved at se nærmere på daginstitutionen, og nærmere bestemt vuggestuen, som arena for det tidlige opsporingsarbejde – og dermed på vuggestuepædagoger som professionelle. At jeg netop har valgt vuggestuepædagoger skyldes et ønske om at zoome ind på en gruppe velfærdsprofessionelle, som arbejder med nogle af de mindste børn i deres dagligdag, og som derfor har mulighed for at sætte *tidligt* ind i et barns liv. Selvom der i vuggestueregi også er en række andre aktører og fagpersoner involveret i arbejdet med tidlig opsporing af udsatte børn (fx psykologer,



socialrådgivere og andre ressourcepersoner), så er pædagogerne alligevel særligt interessante af to årsager: for det første er det pædagogerne, som tilbringer mest tid med børnene i hverdagen, og som derfor kender børnene bedst; og for det andet – og netop derfor – har det pædagogiske personale i daginstitutionen en initierende rolle i forhold til det tværprofessionelle samarbejde om udsatte børn (Villumsen 2017a:81). Den første bekymring for et barn i vuggestuen starter med andre ord hos pædagogerne. Flere undersøgelser har peget på, at det pædagogiske personale i danske daginstitutioner finder det svært med opsporing af udsathed hos børn (ibid.:81; se fx Ploug 2007). Hertil kommer, at tidligere studier af udsatte børn i dagtilbud i en dansk sammenhæng primært har centreret sig om børn i børnehavealderen, mens udsathed i vuggestuesammenhæng, og herunder de professionelles faglige vurderinger af udsathed, kun er behandlet i meget begrænset omfang (Petersen 2015:247).

På denne baggrund ser jeg gode argumenter for i nærværende speciale at se nærmere på vuggestuepædagogers vurderinger og kategoriseringer, når det handler om at identificere bekymringer for børn. Mit ærinde i specialet er således ikke at undersøge eller diskutere effekten af bestemte tidlig indsats- og forebyggelsesinitiativer. Hensigten er heller ikke at måle på kvaliteten – eller kvantiteten – af pædagogers opsporings- og bekymringsarbejde i forhold til andre professionelle. Jeg er derimod interesseret i at afdække, hvordan vuggestuepædagoger – som de velfærdsprofessionelle, som tilbringer mest tid sammen med de mindste børn i et velfærdsinstitutionaliseret fællesskab – identificerer tegn på bekymring og udsathed hos børnene. Hvilke karakteristika hos børnene (og deres forældre) vækker bekymring hos pædagogerne? Hvordan udskiller pædagogerne de ’udsatte’ børn fra de ’normale’ børn? Svarene på disse spørgsmål kan være relevant viden for flere aktører inden for det socialfaglige felt: dels for socialrådgivere i kommunernes socialforvaltninger, som behandler underretninger fra bl.a. daginstitutioner, og dels for planlæggere og politikere, som igangsætter programmer og initiativer med forebyggelse og tidlig indsats som målsætning.

## **Problemformulering**

Med afsæt i ovenstående problemfelt tager jeg i dette speciale udgangspunkt i følgende problemformulering:

*Hvordan konstrueres forståelser af bekymring og udsathed hos børn i fortællinger blandt det pædagogiske personale i tre vuggestuer i Storkøbenhavn?*

Til problemformuleringen er knyttet følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvordan forholder pædagogerne sig til opgaven at identificere tegn på bekymring og udsathed hos børn og familier?
- 2) Hvilke grænsedragninger foretager pædagogerne mellem normalitet og afvigelse i børns adfærd?
- 3) Hvilke grænsedragninger foretager pædagogerne mellem normalitet og afvigelse i forældres adfærd?

### **Specialets opbygning**

Min besvarelse af ovenstående problemformulering og forskningsspørgsmål vil ske gennem i alt syv kapitler. For at tydeliggøre, hvilket forskningsfelt mit speciale skriver sig ind i, vil jeg starte med at give et indblik i den eksisterende danske forskning om udsatte børn og opsporing i daginstitutioner. Herefter følger et kort kapitel, hvor jeg præsenterer specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt. Med afsæt heri vil jeg i de efterfølgende to kapitler gennemgå min datakonstruktionsproces: først redegør jeg for mine metodiske valg i forbindelse med gennemførelsen af fokusgruppediskussioner i tre vuggestuer, og dernæst præsenterer jeg mine analysestrategiske overvejelser i forbindelse med bearbejdningen af mit datamateriale.

Selve analysen er opdelt i tre kapitler, hvortil der hver er knyttet ét af ovenstående forskningsspørgsmål. I det første, indledende analysekapitel illustrerer jeg, hvordan pædagogerne udtrykker en vis skepsis over for forebyggelsestanken og opgaven ’at bekymre sig’ for børn og familier. I de to efterfølgende kapitler (som udgør størstedelen af analysen) gennemgår jeg de mest fremtrædende bekymringer i pædagogernes fortællinger. Med et teoretisk fokus på grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse illustrerer jeg, hvordan der hos pædagogerne – trods den udtrykte skepsis – kan identificeres nogle relativt klare markeringer af, hvornår børns eller forældres adfærd kategoriseres som henholdsvis ’normal’ og ’afvigende’.

## Eksisterende forskning

I dette kapitel vil jeg give et indblik i nogle af de centrale diskussioner og konklusioner, der eksisterer på forskningsfeltet om udsatte børn og opsporing i daginstitutioner. I forskningsgennemgangen har jeg valgt at afgrænse mig til dansk forskning, dels fordi mit problemfelt i så høj grad er forankret i en dansk lovgivningsmæssig og velfærdsstatslig kontekst, og dels i en vurdering af, at jeg med dette speciales begrænsede omfang ikke kan give et fyldestgørende indblik i den internationale forskning på området. For at tilstræbe en vis aktualitet har jeg desuden, med få undtagelser, afgrænset mig til forskning publiceret inden for de seneste 10 år. Kapitlets første to afsnit er begrebsafklarende og -diskuterende: først gennemgår jeg nogle karakteristika ved betegnelsen ’udsatte børn’, og dernæst skitserer jeg nogle perspektiver på dét at identificere ’risikofaktorer’ hos børn. Herefter zoomer jeg i tredje afsnit ind på daginstitutionskonteksten som arena for bekymrings- og opsporingsarbejde ved at gennemgå hovedpointerne fra fire forskningsstudier på området. I kapitlets fjerde afsnit argumenterer jeg for specialets vidensbidrag til forskningsfeltet.

### Hvem er de ’udsatte børn’ i dag?

Som nævnt i indledningen fremhæves det flere steder i litteraturen, at betegnelsen ’udsatte børn’ er blevet en meget bred kategori, som ofte fremstår som en ambivalent og kompleks størrelse. Som Anna Kathrine Frørup bemærker, er ’udsathed’ hverken et entydigt defineret forskningsbegreb eller forskningsfelt. Ikke desto mindre synes begrebet at finde officiel anvendelse i lovgivning, i fagblade, på ministeriers og kommuners hjemmesider og i den pædagogiske praksis (Frørup 2015:106). Margit Harder og Maria Appel Nissen pointerer, at forståelsen af ’udsatte familier’ må ses i lyset af forventninger til det ’normale’ familieliv og familiernes forpligtelser i samfundet – forventninger og forpligtelser, som er under løbende forandring i takt med samfundsudviklingen (Harder & Nissen 2015:242). ’Udsathed’ kan dermed ikke forstås som en forhåndsdefineret eller givet størrelse; der er snarere tale om et samfundsmæssigt konstrueret fænomen, som løbende er blevet redefineret i takt med skiftende samfundsvilkår – fx velfærdsstatens udvikling og de socialpolitiske udviklingstendenser, herunder lovgivningen (Bryderup 2015:88).

’Udsathed’ som begreb kan både angive, at man er *sat uden for* samfundet, og at man *bliver udsat* for noget. Inden for det sociale arbejde på familieområdet vil de to betydninger ofte være sammenfalden-

de, idet mange børn og familier vil være udsatte på begge måder (Harder & Nissen 2015:242). Samtidig – og på trods af denne dobbelthed i ordets betydning – kan udsathedsbegrebet også spores tilbage til en mere bogstavelig betydning, idet folkeviser og domsprotokoller fra gamle tider beretter om børn, der blev ’sat ud’, fx i skoven, hvor man håbede, at andre ville finde dem og tage sig af dem – enten fordi barnet var født uden for ægteskab, eller fordi familien ikke havde råd til at forsørge det (Erlandsen et al. 2015:15,22). Bevæger vi os lidt længere op i historien, ser vi, at den første danske børnelov i 1905 for første gang gjorde barnet og dets vilkår til et offentligt anliggende. Her blev det muligt for staten at gribe ind i familier med henblik på at rette op på og drage omsorg for de *”forbryderiske og forsømte børn”* – datidens ’udsatte’ børn, som kunne kendes på deres problematiske adfærd som fx kriminalitet, tiggeri eller tydelige tegn på forsømthed (Harder & Nissen 2015:243,245; Bryderup 2015:90-91). Op igennem 1900-tallet vidner skiftende lovgivninger om en bevægelse mod i stigende grad at betragte barnets situation og ’udsathed’ i sammenhæng med familiens forhold (Bryderup 2015:94-98), og Bistandsloven fra 1976 markerede en begyndende individualisering i lovgivningen: fordi loven nu for første gang omfattede *alle* børn og ikke kun bestemte samfundsgrupper, var det nu ikke længere bestemte familietyper, som i lovgivningen blev udpeget som særligt udsatte. I stedet var problemstillinger og behov nu knyttet til det individuelle barn og den individuelle familie. Denne individualisering er blevet videreført med Serviceloven i 1998 og senest med Barnets Reform i 2011 i form af brede bestemmelser om foranstaltninger, der ikke er knyttet til bestemte grupper af børn og familier (ibid.:99-102).

Ifølge Harder og Nissen skal denne gradvise individualisering i synet på børn og familiers problemer ses som en del af forklaringen på, at betegnelsen ’udsatte børn’ i dag har fået en bredere betydning sammenlignet med for 100 år siden. I dag anskues barnet som et individ med ret til dannelse, sundhed, udvikling og trivsel, hvilket afspejles i lovgivningen, som lægger vægt på individualiserede og inkluderende indsatser med udgangspunkt i barnets behov og rettigheder. Denne udvikling – udvidelsen af børns rettigheder og det dertilhørende individualiserede børnesyn – har medført, at det ikke længere kun er børn, der begår kriminalitet, der betragtes som udsatte, men også børn, som fx ikke klarer sig godt i skolen, børn, der er syge, eller børn, som ikke udvikler sig eller trives individuelt eller i samspil med andre (Harder & Nissen 2015:245-46). Ifølge Torsten Erlandsen et al. er udsathed i dag *”blevet en bredt favnende beskrivelse af børn og unge i forskellige former for problematiske sociale og individuelle situationer”* (Erlandsen et al. 2015:15). En lignende pointe finder vi hos Karen-Asta Bo et al., som opremser en række brede og forskelligartede kriterier for børns udsathed, bl.a. *”børn med*

*indlæringsvanskeligheder*”, *”børn, hvis udsathed er tæt knyttet til samspillet i deres familie”* og *”børn med emotionelle og sociale vanskeligheder”* (Bo et al. 2015:13-14).

Vi ser altså, at den tiltagende individualisering i lovgivningen, som for alvor startede med Bistandsloven i 1976, har været medvirkende til, at den engang mere præcise og bogstavelige betegnelse ’udsatte børn’ i dag dækker over en lang række forskellige kendetegn. Som Niels Ploug bemærker i 2007, så indeholder Serviceloven *”nogle meget brede og upræcise formuleringer om social udsathed for børn”* (Ploug 2007:15). Som en del af deres forskningsprojekt ’Forebyggelse og bekymring i professionel praksis’ (2016) har Harrits og Møller undersøgt, hvordan målgruppen for den forebyggelsespolitiske indsats på børne- og familieområdet – de børn og familier, som skønnes at være ’udsatte’ – konstrueres i lovgivningen og andre politiske dokumenter i perioden 1995-2010<sup>1</sup> (Harrits & Møller 2016:54,331). Én af deres pointer fra denne dokumentanalyse er netop, at de politiske kategorier for udsathed er meget brede og ubestemte: den dominerende formulering i dokumenterne er *”børn med behov for en særlig indsats”*, og yderligere fremhæver de formuleringer som *”marginaliserede unge”*, *”børn og unge udsat for omsorgssvigt”* og *”børn og unge, der udsættes for et fravær af normer og grænser”* (ibid.:58-59). I forlængelse heraf konkluderer forfatterne:

Dybest set kan kategorierne give anledning til bekymring for stort set hvert barn og elev, fordi den adfærd og de identiteter, der beskrives, lægger op til et bredt skøn af, hvad det egentlig er, der sammenlignes med (ibid.:59).

Her nærmer vi os noget interessant i forhold til min problemstilling: når kriterierne for ’udsathed’ blandt børn og familier er formuleret i så brede vendinger i lovgivningen og andre officielle dokumenter, så bliver konsekvensen, at formuleringerne – og dermed selve kategorien ’udsatte børn’ – lægger op til et *”bredt skøn”* i form af individuel fortolkning og indholdsbestemmelse fra de enkelte professionelle. Heri ligger også en pointe om – som vi ser i den sidste del af citatet, og som jeg også nævnte i indledningen af dette afsnit – at vurderingen af, hvem der er ’udsatte’, er relativt bestemt i forhold til, hvad der sammenlignes med. Med andre ord: når de professionelle skal vurdere, hvem der er ’udsatte’, indebærer det samtidig en vurdering af, hvem der er ’normale’.

---

<sup>1</sup> Harrits og Møller baserer deres dokumentanalyse på Sundhedsloven, Dagtilbudsloven, Folkeskoleloven samt en række bekendtgørelser, vejledninger, skrivelser og politiske aftaler (Harrits & Møller 2016:331).

Der er noget interessant og også lidt paradoksalt i, at betegnelsen ’udsatte børn’ ikke alene har overlevet historiens gang, men også bliver anvendt med så stor hyppighed, som den gør i dag – når kategorien samtidig over tid er blevet så bred, at den nærmest er blevet meningsløs. Fortolkningen af, hvilke børn og familier udsathedsbegrebet egentlig dækker over, ligger i altovervejende grad hos de professionelle, som konstant må foretage vurderinger af, hvilke børn der er ’normale’, og hvilke der omvendt har *”behov for en særlig indsats”* – hvad enten problemet handler om indlæringsvanskeligheder, omsorgssvigt i familien eller noget tredje. Hvis ’udsathed’ fortsat i fremtiden skal være en samlebetegnelse for så mange forskellige typer problemstillinger hos børn og familier, kalder det på en afklaring af, hvordan denne fortolkning af kategorien foretages af de professionelle i praksis. I det følgende afsnit vil jeg, ved at skitsere nogle pointer fra litteraturen om identifikation af ’risikofaktorer’, forsøge at komme et skridt nærmere de professionelles opgave med at vurdere et barns udsathed i et forebyggelsesøjemed.

## **Forebyggelse og identifikation af risikofaktorer**

I indledningen skitserede jeg nogle af tankerne bag den forebyggelsespolitiske målsætning på børne- og ungeområdet. Som det bemærkes af Jens Erik Kristensen, har det skærpede forebyggelsesfokus skabt en øget opmærksomhed på ’risikofaktorer’ og ’risikoprocesser’ – fordi den forebyggende indsats, bl.a. for børn i daginstitutioner, ikke kan *”være tidlig nok”* og derfor *”må reagere på selv de mindste risici og symptomer”* (Kristensen 2013:67-68). ’Risikofaktorer’ er et hyppigt anvendt begreb inden for socialforskningen, hvor det bruges som en betegnelse for forhold, der øger individets sandsynlighed for at pådrage sig sociale problemer senere i livet (Ejrnæs 2015:48-49,53). Ifølge Harrits og Møller er tanken bag de aktuelle forebyggelsespolitikker netop at *”udsondre risikomålgrupper blandt den normale befolkning, allerede før der er behov for en behandlingskrævende indsats”* (Harrits & Møller 2016:56) – eller, med andre ord, før der er tale om et egentligt socialt problem. Tidligere forskning har peget på en række risikofaktorer, som kan skabe belastninger i børns liv og dermed øge sandsynligheden for, at de senere udvikler sociale problemer. Her kan bl.a. nævnes langvarig arbejdsløshed hos forældre, at være udsat for mishandling og vold, misbrug hos forældre, opvækst i en plejefamilie, opvækst i et belastet boligområde, m.fl. (Jakobsen 2017:233; Jørgensen 2002:106; Ejrnæs 2008:186). Her skal det dog understreges, at der er tale om enkeltstående risikofaktorer, som sjældent i sig selv fører til sociale problemer – en pointe, jeg vender tilbage til om lidt.

Identifikation af risikofaktorer er altså centralt for den forebyggelsesorienterede målsætning, hvor målet er at mindske, eller helt undgå, fremtidig udsathed og sociale problemer blandt børn og familier. Imidlertid er der nogle opmærksomhedspunkter, der er vigtige at have for øje, når man taler om identifikation af risikofaktorer hos børn i et forebyggelsesøjemed. Ser vi nærmere på begrebet ’forebyggelse’, bemærker Anne Marie Villumsen, at det, i kraft af sin anvendelse i den medicinske verden, let kan associeres med årsagsforklaringer baseret på lineære antagelser; altså at noget kommer først (årsagen), og noget kommer efter (virkningen). Villumsen stiller sig kritisk over for anvendelsen af forebyggelsesbegrebet i forbindelse med børn og unges udvikling, fordi ”*menneskelig udvikling netop ikke er lineær og ikke har en direkte årsagssammenhæng*” (Villumsen 2017b:324). En lignende pointe finder vi hos Morten Ejrnæs, som peger på en tilsvarende fare ved betegnelsen ’risikofaktor’, som netop ofte benyttes, som om der er tale om en årsagsfaktor. Bare fordi man kan konstatere, at risikofaktoren (fx opvækst i et belastet boligområde) kommer før problemet (fx længerevarende arbejdsløshed i voksenlivet), kan man ikke konkludere, at risikofaktoren har været med til at *forårsage* problemet. Risikofaktoren er alene et *tegn* på forhøjet risiko (Ejrnæs 2008:185-86). I risikoanalyser af sociale problemer vil årsagsspørgsmålet sjældent være bare nogenlunde afklaret, forklarer Ejrnæs – fordi der ofte er tale om meget komplekse årsagssammenhænge med generative mekanismer på flere niveauer (ibid.:186; Ejrnæs 2015:53-54). Og som Villumsen bemærker, er børns udsathed netop ofte en kompleks og sammensat størrelse – hvilket hænger sammen med hendes argument om, at den menneskelige udvikling ikke foregår lineært. Nogle børn kan klare mange risikofaktorer i deres liv, mens andre kan klare ganske få, før deres udvikling påvirkes markant<sup>2</sup> (Villumsen 2017b:326-27).

Når vi taler om forebyggelse af udsathed hos børn, ser vi altså, at begreberne ’forebyggelse’ og ’risikofaktor’ begge rummer en fare for at antage, at tilstedeværelsen af en risikofaktor i et barns liv i sig selv fører til et fremtidigt socialt problem. I denne sammenhæng har Ejrnæs påpeget, hvordan tidligere risikoanalyser inden for det socialfaglige felt har givet et fejlslagt overdrevet indtryk af risikofaktorerens betydning for børns udvikling: selvom tilstedeværelsen af en risikofaktor udgør en forhøjet risiko for at pådrage sig et problem, så vil langt størstedelen af de børn, som har været udsat for risikofaktoren, *ikke* udvikle problemet (Ejrnæs 2015:50-52). En ofte fremført pointe i forlængelse heraf er, at det generelt ser ud til at være akkumulationen af risikofaktorer, altså tilstedeværelsen af

---

<sup>2</sup> Dette hænger sammen med spørgsmålet om det enkelte barns *resiliens*. Resiliens er et udtryk for barnets robusthed, modstandskraft eller kompetence til at klare sig godt på trods af belastninger og negative påvirkninger. Resiliens kan altså betragtes som et modstykke til risikofaktorer (Jakobsen 2017:232-33; Ejrnæs 2015:55).

mange risikofaktorer samtidig og over længere tid, som risikerer at påvirke barnet negativt (Jakobsen 2017:233; Ploug 2007).

Ovenstående pointer om betydningen af risikofaktorer for børns udvikling understreger kompleksiteten i de professionelles opgave med at vurdere børns udsathed. Det paradoks i forventningerne til de professionelles tidlige opsporingsarbejde, som jeg skitserede i indledningen, kan nu udfoldes lidt mere nuanceret: på den ene side forventes de professionelle at forebygge fremtidige sociale problemer ved at udskille de potentielt ’udsatte’ børn og familier fra de ’normale’ børn og familier, og de forventes at få øje på problemerne så *tidligt* som muligt – for både børnenes, familiens og samfundets skyld. På den anden side skal de dog samtidig passe på med at tillægge en enkelt risikofaktor for *stor* betydning for barnets fremtidige liv, fordi den menneskelige udvikling ikke kan anskues som en lineær årsagssammenhæng – hvad der må betragtes som modstridende med forebyggelsestanken. Hertil kommer, at de professionelle ikke får megen hjælp fra lovgivningen, som, i form af brede og ubestemte kategorier for udsathed, netop understøtter den individualiserende tanke om børns grundlæggende forskellighed og ikke-lineære udvikling. Som jeg skal vende tilbage til i min analyse, er det interessant, at denne tvetydighed i de professionelles opgave – at de forventes på én gang at tage højde for børns grundlæggende forskellighed og samtidig se børns udvikling som en mere eller mindre lineær årsagssammenhæng – også ses afspejlet i mit empiriske materiale.

### **Hvad ved vi om pædagogers opsporing af udsathed i daginstitutioner?**

I dette afsnit zoomer jeg ind på daginstitutionskonteksten ved at give et kort oprids af tidligere forskning om opsporing af udsathed i danske daginstitutioner. Jeg har udvalgt fire forskningsstudier, som har det til fælles, at de specifikt beskæftiger sig med pædagogers opsporing og identifikation af udsatte børn i danske daginstitutioner – eftersom dette er genstandsfeltet for mit studie. I tråd med min problemstilling har jeg altså bevidst afgrænset mig fra forskning, som ikke inddrager pædagogerne som aktører i definitionen af børns udsathed, ligesom jeg også har fravalgt studier, hvis hovedfokus ligger på selve indsatserne over for de ’udsatte’ børn (frem for på *identifikationen* af udsathed, som er mit hovedfokus).



I 2007 udgav SFI (det nuværende VIVE<sup>3</sup>) rapporten ’Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner’ (Ploug 2007) – en sammenfatning af analyser baseret på eksisterende forskning og empirisk dataindsamling. Én af rapportens konklusioner er, at pædagogers viden om socialt udsatte børn er begrænset og fragmentarisk, hvilket ifølge forfatteren hænger sammen med, at pædagoguddannelsen ikke tilbyder tilstrækkelig sammenhængende viden om socialfaglige problemstillinger og tilgange til socialt udsatte børn<sup>4</sup>. Ifølge rapporten finder pædagoger det vanskeligt at beskrive, hvornår børn er socialt udsatte – om end de ser ud til at være bekendte med den forskningsbaserede indsigt, at social udsathed oftest opstår på baggrund af en ophobning af risikofaktorer over længere tid i et barns liv.

I sin ph.d.-afhandling fra 2009 foretager Kirsten Elisa Petersen et kvalitativt studie af fire danske daginstitutioners arbejde med socialt udsatte børn (Petersen 2009). Ud fra et kontekstspecifikt blik på de enkelte institutioners ”*handlesammenhænge*” finder Petersen, at der ikke er de store forskelle i de professionelles *teoretiske* forståelser af socialt udsatte børn, som primært trækker på klassiske udviklingspsykologiske og kliniske beskrivelser af børns udvikling; fx betones betydningen af samspillet mellem barn og forældre som afgørende for barnets udvikling. Til gengæld finder Petersen en større variation blandt de fire daginstitutioner, når det kommer til de professionelle ”*arbejds-mæssige færdigheder*” i forhold til at vurdere barnets udsathed. Her peger hun på en tendens til, at jo flere socialt udsatte børn de professionelle oplever at have i institutionen, i jo højere grad har de professionelle udviklet færdigheder i at vurdere og observere børns trivsel og udvikling og beskrive barnets vanskeligheder. I forlængelse heraf pointerer Petersen, at selvom daginstitutionen, gennem socialpolitiske love og vedtagelser, fremtræder som en ensartet velfærdsstatslig institution, kan der identificeres store forskelle mellem institutionerne, hvad angår den professionelle praksis med at foretage vurderinger og beskrivelser af, og tilrettelægge indsatser for, socialt udsatte børn (se også Petersen 2015).

Forskelle mellem pædagogers vurderinger i daginstitutioner er også noget, Morten Ejrnæs og Merete Monrad har belyst i projektet ’Pædagogers holdninger, faglighed og profession’ (Ejrnæs & Monrad 2010). Baseret på en spørgeskemaundersøgelse med en række fiktive vignetcases, suppleret af tema-

---

<sup>3</sup> I 2017 skiftede ’SFI’ navn til ’VIVE’ (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd).

<sup>4</sup> Siden rapportens udgivelse i 2007 er der dog sket en ændring i pædagoguddannelsen i form af oprettelsen af modulet ’Pædagogen som myndighedsperson’, som bl.a. har til formål at gøre de studerende i stand til at identificere sundhedsmæssige og sociale problemstillinger hos børn og familier (Petersen & Erlandsen 2017:11,13) – og som således kan ses som et skridt i retningen af en løsning på det problem, Ploug rejser.

diskussioner og opfølgende kvalitative interview, illustrerer forfatterne, hvordan der er betydelige uenigheder blandt pædagoger om, hvornår og hvordan de bør reagere på bestemte situationer omkring et barn – fx om der bør underrettes eller ej, eller hvad en underretning bør indeholde. Især i de mere alvorlige cases (bl.a. mistanker om voldelige og seksuelle overgreb mod børn) finder forfatterne det bemærkelsesværdigt, at der er så relativt stor uenighed mellem pædagogernes holdninger til, hvordan der bør reageres. I overensstemmelse med Petersen konkluderer Ejrnæs og Monrad, at pædagogisk faglighed er ”*utrolig kontekstafhængig*”, og at man derfor ikke kommer særlig tæt på pædagogisk faglighed, hvis man kun beskæftiger sig med overordnede mål eller hensigtserklæringer. Denne konklusion – som forfatterne gentager i en senere, lignende undersøgelse af samme emne (Ejrnæs & Monrad 2013) – er særligt relevant for mit studie, fordi den understreger, at professionelle vurderinger af børns udsathed i høj grad bygger på subjektive vurderinger og definitioner inden for den enkelte daginstitutionskontekst; en pointe, jeg vender tilbage til i næste kapitel.

Sidst, men ikke mindst, skal jeg introducere Harrits og Møllers forskningsprojekt ’Forebyggelse og bekymring i professionel praksis’ (Harrits & Møller 2016), som i flere henseender har været en vigtig inspirationskilde for mit speciale. Gennem kvalitativ empirisk dataindsamling (suppleret af en dokumentanalyse – se tidligere i kapitlet) har forfatterne undersøgt, hvordan sundhedsplejersker, pædagoger og lærere omsætter politiske målsætninger om forebyggelse til konkret praksis i deres daglige arbejde med børn og familier. I den empiriske del af projektet illustrerer forfatterne, hvordan størstedelen af de professionelles bekymringer tager udgangspunkt i en kategorisering, hvor det normale og ikke-bekymrende adskilles fra det unormale og bekymrende. Samtidig indeholder mange af bekymringerne også en normativ værdi, som fremstår som den ’bedste’ eller mest normale – især med hensyn til ressource- og livsstilsspørgsmål i familierne, herunder fx søvn- og spisevaner. Særligt for *pædagogernes* bekymringer er, at de ofte er knyttet an på viden eller forestillinger om, hvordan børn normalt udvikler sig; det normale og ikke-bekymrende er det alderssvarende, mens en langsom og svag udvikling er bekymrende. Fremtrædende bekymringer blandt pædagogerne er bl.a. børns vanskeligheder med sproglig og motorisk udvikling, som ofte begrundes med, at dette giver problemer i kontakten til andre børn – noget, der også går igen i mit datamateriale.

## **Specialets vidensbidrag**

Ifølge Søren Peter Olesen og Merete Monrad kan det sociale arbejdes felt inddeles i tre kategorier – forebyggende, problemløsende og omsorgsorienteret socialt arbejde – en skelnen, som også kan ses

repræsenteret i forskningsarbejder (Olesen & Monrad 2018, i tryk:5). Specifikt for børne- og ungeområdet bemærker Per Schultz Jørgensen, at en del af den sociale indsats for udsatte børn og unge i Danmark handler om forebyggelse – i kraft af velfærdsstatens muligheder for at udligne sociale skel gennem institutioner som sundhedsplejen, daginstitutionen og skolen (Jørgensen 2013:290). Med afsæt i disse pointer betragter jeg mit speciale som et vidensbidrag til den forebyggende del af det sociale arbejde på børne- og ungeområdet – idet jeg forsøger at blive klogere på, hvordan de forebyggelsespolitiske målsætninger på området omsættes og praktiseres i pædagogers daglige arbejde med daginstitutionens mindste børn.

I dette kapitel har jeg givet et indblik i det forskningsfelt, mit speciale skriver sig ind i. En central pointe her er, at jeg med specialet forsøger at gå ’bag om’ udsathedsbegrebet ved at se nærmere på, hvordan udsathed hos børn og familier vurderes og defineres blandt nogle af de professionelle, som arbejder med børn i deres dagligdag. Dermed ønsker jeg at bidrage til en tydeliggørelse af, hvordan forståelser af den uklare, men samtidig hyppigt anvendte kategori ’udsatte børn’ konstrueres og indholdsbestemmes. Inspireret af tidligere forskning på feltet (Petersen 2009; Ejrnæs & Monrad 2010, 2013) ser jeg behov for at skabe et kontekstspecifikt indblik i pædagogers forståelser af udsathed i danske daginstitutioner. Det er dette indblik i pædagogers kontekstspecifikke meningstilskrivning af udsathed, jeg – inden for det forebyggelsesorienterede sociale arbejde – mere præcist betragter som mit speciales vidensbidrag. Det hænger sammen med mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, som jeg nu vil redegøre for.

## Et konstruktivistisk-interaktionistisk udgangspunkt

Som det pointeres af Perri 6 & Christine Bellamy, er det afgørende, at de metodiske valg i et givent forskningsprojekt defineres ud fra den type af følgeslutninger (*”types of inference”*), som forskningsspørgsmålet lægger op til (6 & Bellamy 2012:82-83). Det betyder, at jeg forud for mit valg af dataindsamlingsmetode bør have gjort mig nogle overvejelser om, hvad mit datamateriale skal bruges til at sige noget om. Inden jeg vender mig mod tankerne bag mit valg af fokusgruppediskussioner som dataindsamlingsmetode, vil jeg derfor først i dette kapitel redegøre for specialets epistemologiske udgangspunkt. Jeg vil argumentere for, hvordan min konstruktivistisk-interaktionistiske tilgang hænger sammen med forståelsen af mit genstandsfelt – pædagogers identifikationer af bekymring og udsathed hos vuggestuebørn.

Da jeg i sidste kapitel gennemgik de eksisterende forskningsstudier om opsporing af udsathed i daginstitutioner, nævnte jeg, at Ejrnæs og Monrads undersøgelse af enighed og uenighed blandt pædagoger (Ejrnæs & Monrad 2010) var med til at tydeliggøre, at professionelle bekymringer om børns udsathed i høj grad beror på subjektive definitioner<sup>5</sup>. Med andre ord kan ’bekymring’ og ’udsathed’ ikke defineres ’på forhånd’ – fordi det er noget, der tillægges en bestemt betydning af de professionelle inden for den specifikke daginstitutionskontekst. Ud fra denne forståelse er ’bekymring’ og ’udsathed’ socialt betingede fænomener, hvis betydning er under konstant forhandling og redefinering. Denne pointe er central for mit speciales epistemologiske udgangspunkt. I specialet er jeg netop interesseret i at udforske, hvordan fænomenerne bekymring og udsathed, gennem vuggestuepædagogers definitioner, får en bestemt betydning i den enkelte vuggestues hverdagskontekst. I denne tilgang til mit genstandsfelt læner jeg mig op ad de fænomnologiske og etnometodologiske grene af socialkonstruktivismen, hvor den sociale virkelighed betragtes som noget, der fremkommer ved *”aktørernes forhandling om en passende definition af situationen”* (Collin 2015:346). Ved at se nærmere på vuggestuepædagogers vurderinger, definitioner og fortællinger kan jeg blive klogere på, hvordan fænomenerne bekymring og udsathed konstitueres inden for rammerne af vuggestuens *”symbolske univers”* (specifikke meningskontekst) og understøttes af en bestemt *”social praksis”* blandt pædagogerne i vuggestuen (ibid.:345). Fænomenerne bekymring og udsathed konstitueres altså ud fra den

---

<sup>5</sup>’Subjektive definitioner’ skal her forstås som modsætning til ’objektive’ definitioner – og ikke (nødvendigvis) som *individuelle* definitioner (Ejrnæs & Monrad 2015:65).

fælles mening, de har for aktørerne – de giver kun mening inden for rammerne af den specifikke kontekst (ibid.:342-43).

Et vigtigt led i min konstruktivistiske tilgang er min inspiration fra den interaktionistiske forsknings-tradition, herunder fra den symbolske interaktionisme. Én af de centrale antagelser i den symbolske interaktionisme er, at mening er et produkt skabt gennem sociale definitionsprocesser (Järvinen 2017:30,33). Fordi mennesker er reflekterende væsener, som forholder sig til ting (både fysiske og sociale) ud fra den mening, tingene har for dem, overtager de ikke automatisk prædefinerede forskrif-ter og forståelser af virkeligheden. Derimod filtreres mening altid gennem en fortolkningsproces, hvori mennesker vælger, foretrækker, transformerer og modsætter sig mening ”*i lyset af den situa-tion, de befinder sig i, og de handlinger, de er engageret i*” (ibid.:30). Her ses en tæt kobling til den socialkonstruktivistiske tanke om, at et bestemt fænomen (fx bekymring og udsathed) kun eksisterer inden for den sociale praksis, hvori de relevante aktører tilskriver det mening. Det er hermed ikke givet, at et fænomen som udsathed antager en bestemt betydning i en bestemt (vuggestue)kontekst. Udsathed er derimod et relationelt fænomen, som defineres situationelt af de sociale aktørers for-handlinger og fælles meningstilskrivning (Järvinen & Mik-Meyer 2005:10-11). Således udgør men-neskelige møder og sociale interaktioner det primære interessefelt for den interaktionistiske forsk-ningstradition (Järvinen 2017:30,42): hvis man ønsker at forstå betydningen af et bestemt fænomen, må man tage afsæt i det, der sker i den sociale virkelighed, frem for i generelle principper eller ab-strakte ideer (Levin & Trost 2014:110-11). Man er nødt til at forstå processerne – de sociale interak-tioner og definitioner – hvorigennem betydningen skabes.

Netop definitionsprocesser som forskningsobjekt var i højsædet i de klassiske interaktionistiske vær-ker fra 1950’erne og 1960’erne, hvor bl.a. sociologerne Howard Becker og Erving Goffman var in-teresserede i at forstå, hvordan sociale afvigelser opstår, og hvorfor bestemte personer udpeges som ’afvigere’ (Järvinen 2017:33). Becker og Goffman var dengang med til at markere et fokusskifte væk fra den individuelle afviger og dennes baggrund og motivationsstruktur, over mod de interaktions-processer og kategoriseringer, som er med til at *skabe* sociale afvigere (Järvinen & Mik-Meyer 2005:11-12; Järvinen 2017:33-34). Siden har andre ladet sig inspirere af dette interaktionistiske og konstruktivistiske perspektiv, hvor en afvigende handling eller et socialt problem ikke er et absolut fænomen, men snarere et produkt af de definitioner og interaktioner, der har skabt afvigelsen (Järvi-nen & Mik-Meyer 2005:12; se fx Spector & Kitsuse 1973, Loseke 2011 [1999]). Også i nærværende

projekt drager jeg inspiration fra opfordringen fra den interaktionistiske forskningstradition om at gøre selve interaktions- og definitionsprocesserne bag ’afvigelsesdommen’ til et forskningsobjekt. Jeg er således optaget af, hvordan bestemte forståelser af bekymring og udsathed hos børn konstrueres blandt vuggestuepædagoger i deres fortællinger og interaktioner inden for den enkelte vuggestuekontekst.

For at opsummere er min konstruktivistisk-interaktionistiske tilgang altså med til at understrege, at fænomenerne bekymring og udsathed først giver mening, i det øjeblik de anvendes og omsættes af de velfærdsprofessionelle i praksis. Som nævnt i indledningen er den forebyggelsespolitiske målsætning helt afhængig af, at de velfærdsprofessionelle – heriblandt vuggestuepædagoger – rejser den første bekymring for et potentielt ’udsat’ barn. Her kan mit studie bidrage med viden om, hvordan fænomenerne bekymring og udsathed går fra at være abstrakte, politiske begreber til rent faktisk at antage en *mening* i praksis – gennem den meningstilskrivning og de definitionsprocesser, der konstrueres i pædagogernes interaktioner om bekymringer for børn i en specifik vuggestuekontekst.

## Fokusgruppediskussioner som metode

Med afsæt i mit videnskabsteoretiske udgangspunkt vil jeg i dette kapitel argumentere for mit valg af fokusgruppediskussioner som metode til at belyse min problemstilling. Efter en kort introduktion til fokusgruppens fordele og kendetegn vil jeg gennemgå de refleksioner, der har ligget bag tilrettelæggelsen og gennemførelsen af mine fokusgrupper.

For at besvare min problemformulering har jeg gennemført tre fokusgruppediskussioner i tre vuggestuer i Storkøbenhavn med henholdsvis tre, fire og fem vuggestuepædagoger. Fokusgruppediskussionerne har fundet sted i marts og april 2018 og har hver især varet ca. en time. Jeg har valgt gennemgående at betegne min dataindsamlingsform som fokusgruppediskussioner frem for -interviews, da min intention har været at etablere en interaktion *mellem* deltagerne, snarere end at skabe en interviewlignende ’spørgsmål-svar-situation’ (Barbour 2007:2; Halkier 2016:9,57; Møller 2017:21). I denne pointe ligger også en del af hovedargumentet for mit valg af fokusgrupper som metode: at fokusgruppens *diskussioner*, i tråd med min interaktionistiske tilgang, netop er ideelle til at udforske de *interaktioner*, der er med til at forme pædagogernes forståelser af bekymring og udsathed hos børn i vuggestuen. Dette vil jeg nu uddybe i det følgende afsnit.

### Dobbeltblikket

Fokusgrupper er, ifølge Bente Halkier, en forskningsmetode, ”*hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt*” (Halkier 2016:9-10). Hermed kan fokusgrupper siges at være karakteriseret ved et ’dobbeltblik’: en kombination af en gruppeinteraktion og et forskerbestemt emnefokus (ibid.:10,61; Demant 2006:131). Dette dobbeltblik på henholdsvis interaktion og emne – proces og indhold – finder vi også i den interaktionistiske forskningstraditions karakteristik af det kvalitative interview som et socialt samspil, hvor data skabes som en kombination af et ’hvad’ (meningsindholdet) og et ’hvordan’ (meningsproduktionen) (Holstein & Gubrium 2004; Järvinen 2005). Selvom pointen om dobbeltblikket således kan gøres gældende for al kvalitativ dataindsamling med en interaktionistisk tilgang, mener jeg, at den er særligt relevant for fokusgrupper, hvor data i så høj og eksplicit grad skabes i interaktionsprocesser – både deltagerne imellem og mellem forsker og deltagere. Som Halkier bemærker, så gør netop det kombinerede fokus på interaktion og indhold fokusgrupper velegnede til at sige noget om ”*betydningsdannelse i grupper*” (Halkier

2016:10). En styrke ved fokusgrupper er således, at de er velegnede til at producere data om grupperes vurderinger, praksisser, normer og fortolkninger (ibid.:10-11,13). Dette er i tråd med min konstruktivistiske og interaktionistiske tilgang, hvor jeg som nævnt betragter udsathed og bekymring som socialt betingede fænomener, som defineres gennem aktørernes meningstilskrivning i den specifikke kontekst.

Mit valg af fokusgruppediskussioner som metode skal dermed ses i lyset af fokusgruppens mulighed for at anlægge et dobbeltblik på både proces og indhold – et dobbeltfokus, som også afspejles i min problemformulering: mit spørgsmål om, *hvordan* forståelser af bekymring og udsathed konstrueres blandt vuggestuepædagogerne, lægger netop op til et dobbelt fokus på både konstruktions*processen* og på det substantielle *indhold* i de bekymringer, der konstrueres.

## Hvem og hvor?

Eftersom min forskningsinteresse består i at udforske vuggestuepædagogers forståelser og praksisser omkring dét at være bekymret for et barn, var det fra starten oplagt, at deltagerne i mine fokusgrupper skulle være vuggestuepædagoger. Jeg valgte således en ’segmenteret’ fokusgruppe, idet mine deltagere skulle udvælges (segmenteres) ud fra det kriterium, at de er pædagoger i en vuggestue (Halkier 2016:30). Jeg besluttede også forholdsvis hurtigt, at deltagerne i de enkelte fokusgrupper skulle være kollegaer fra den samme vuggestue. Mine fokusgrupper skulle dermed være sammensat af ’netværksdeltagere’ – det vil sige deltagere, som kender hinanden i forvejen (ibid.:32-33). Den væsentligste årsag hertil skal findes i min epistemologiske interesse for de normer, praksisser og definitionsprocesser, der former forståelsen af bekymring og udsathed blandt pædagogerne inden for den enkelte vuggestues specifikke meningskontekst. Denne kontekstspecifikke indsigt ville jeg ikke have kunnet opnå i samme grad, hvis jeg havde sammensat mine fokusgruppedeltagere af pædagoger på tværs af forskellige vuggestuer. En anden overvejelse ved mit valg af netværksgrupper har været, at dét, at deltagerne kendte hinanden i forvejen, ville skabe en tryk ramme og derved gøre det lettere at tage del i diskussionen. Jeg betragter det således som en styrke for min dataproduktion, at pædagogerne i mine fokusgruppediskussioner, i kraft af deres kendskab til hinanden, har haft mulighed for at kommentere på og uddybe hinandens perspektiver på baggrund af deres fælles erfaringer og kontekstuelle forståelse (ibid.:33). En fordel ved at bruge netværksdeltagere i fokusgrupper er dermed, at de kan give forskeren et element af det, som man også kan opnå ved deltagende observation: et førstehåndsindblik i menneskers indbyrdes relationer og hverdagspraksisser i en bestemt ”*social virkelighed*”



(ibid.:33-34; Hastrup et al. 2012:62). I denne argumentation ligger samtidig begrundelsen for ét af mine andre metodiske valg, nemlig spørgsmålet om beliggenhed. Det forekom oplagt, at mine fokusgruppet Diskussioner skulle afholdes på deltagernes arbejdsplads – i vuggestuen – der som et ”*emne-relevant sted*” lægger op til at tale om emnet, fordi pædagogerne her befinder sig i den vante kontekst for dét, som diskussionen handler om (Halkier 2016:41).

## Rekruttering og adgang

I mine indledende overvejelser om, hvordan jeg skulle skabe kontakt til vuggestuepædagoger, var min første tanke at gå igennem mine tidligere kollegaer fra centraladministrationen i Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune. Dog vurderede jeg, at der var en risiko ved denne fremgangsmåde, idet der kunne opstå tvivl hos den enkelte vuggestue om, hvorvidt deres udtalelser til mig ville blive videreformidlet til (og evt. misbrugt af) forvaltningen. Jeg besluttede derfor i stedet at skabe kontakt til nogle pædagoger gennem mit sociale netværk. Dette skulle vise sig at være en tidskrævende, men i sidste ende frugtbar rekrutteringsstrategi. Jeg har ingen pædagoger i mit nærmeste netværk, men ved at være aktivt opsøgende over for folk i mine forskellige omgangskredse – bl.a. via et opslag på min Facebook-væg – fik jeg efterhånden kontaktoplysninger på mulige ’gatekeepere’ (Kristiansen & Krogstrup 1999:139-41; Hastrup et al. 2012:67-68) i form af institutionsledere, afdelingsledere og pædagoger i forskellige daginstitutioner.

En fordel ved at gå igennem mit netværk har været, at det har skabt en vis forpligtelse for gatekeeperen, og dermed også for deltagerne, til at medvirke i fokusgruppet Diskussionen (Halkier 2016:36). I de fleste tilfælde var mit første skridt at sende en mail gatekeeperen. Jeg sendte mails til i alt seks gatekeepere, og i to af tilfældene kontaktede jeg også institutionen telefonisk for at følge op på min henvendelse. Én af de første gatekeepere, jeg talte med, spurgte mig, om alle fokusgruppetdeltagere skulle være uddannede pædagoger, eller om pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere også var velkomne. Jeg besluttede hurtigt at sige ja til sidstnævnte, dels for at være imødekommende over for den pågældende gatekeeper, og dels i en vurdering af, at disse medarbejdergrupper sandsynligvis kunne have nogle lige så relevante input til diskussionen. Det endte med, at ti ud af mine i alt tolv fokusgruppetdeltagere var uddannede pædagoger (hvoraf én i øvrigt også var souschef i den pågældende institution). De sidste to deltagere var henholdsvis pædagogisk assistent og pædagogstuderende.

## Antal og størrelse

Som allerede nævnt er mit datamateriale endt med at bestå af tre fokusgruppediskussioner med henholdsvis tre, fire og fem deltagere. Heri ligger to overvejelsespunkter: antallet af fokusgrupper og størrelsen på den enkelte fokusgruppe. Hvad angår antallet af fokusgrupper, havde jeg ikke fra starten lagt mig fast på, hvor mange jeg ville gennemføre – men ud fra dette speciales omfang anser jeg tre fokusgrupper for at være et passende antal. Som Rosaline Barbour bemærker, findes der ikke noget ”*magic number*”, når det kommer til antallet af fokusgrupper i et forskningsprojekt, og flere fokusgrupper giver ikke nødvendigvis et bedre materiale. Dog vil det som oftest være en fordel at gennemføre mere end én fokusgruppe med de samme udvælgelseskriterier (i mit tilfælde, at deltagerne er vuggestuepædagoger i Storkøbenhavn), da dette giver forskeren et større grundlag for at drage konklusioner om mønstre i datamaterialet (Barbour 2007:59).

I forhold til størrelsen på den enkelte fokusgruppe findes der i fokusgruppelitteraturen argumenter for alt mellem tre og tolv deltagere (Halkier 2016:37; Barbour 2007:60). Ifølge Halkier er mindre fokusgrupper velegnede, hvis emnet for samtalen er sensitivt, og hvis emnet i deltagerens hverdagsliv typisk tales om i mindre grupper (Halkier 2016:37-38). Begge dele kan (i hvert fald til dels) siges at være karakteristisk for mit tilfælde, og i mine henvendelser til daginstitutionerne meddelte jeg, at jeg ønskede at gennemføre fokusgrupper med fire til seks deltagere. Det er min vurdering, at den relativt lille størrelse på mine fokusgrupper generelt har været faciliterende for en velfungerende interaktion. Jeg kunne godt forestille mig, at større grupper kunne have gjort nogle af deltagerne mere tilbageholdende med at dele deres erfaringer med konkrete bekymringer for børn, hvilket kunne have gået ud over den samlede gruppeinteraktion. Omvendt kan en risiko ved mindre grupper være, at de producerer for lidt dynamisk interaktion (ibid.:38) – men det vurderer jeg ikke har været tilfældet i mine fokusgrupper. Min mindste fokusgruppe med kun tre deltagere havde et godt og naturligt ’flow’, og ved flere af grupperne oplevede jeg at måtte afbryde en livlig diskussion med henblik på at holde os inden for den aftalte tidsramme. I fokusgruppen med fire deltagere var interaktionen ikke nær så flydende og selvkørende som ved de to andre grupper, men det tror jeg snarere hang sammen med, at flere af deltagerne var relativt unge og uerfarne som pædagoger og dermed også mere tilbageholdende med at tage styringen over diskussionen.

## Proceshåndtering og min rolle som moderator

Da jeg havde fået mine fokusgrupeaftaler i hus, bestod næste skridt i at udarbejde min moderatorguide. Dette indebærer, at jeg måtte gøre mig en række refleksioner over, hvordan jeg ønskede, at fokusgruppediskussionerne skulle forløbe. Halkier beskriver tre idealtypiske modeller for struktureringen af en fokusgruppe: en løs model med få, brede og åbne startspørgsmål; en stram model med flere og mere specifikke startspørgsmål; og en tragtmodel, som kombinerer de to modeller ved at starte bredt og slutte mere specifikt (Halkier 2016:42-43). Moderationen af mine fokusgrupper kan bedst karakteriseres ud fra den første, løse model. Ifølge Halkier egner denne model sig godt til eksplorativ dataproduktion i undersøgelser, hvor man som forsker erkender, at man ikke ved nok om, hvilke forståelser og praksisser der præger feltet – hvilket i høj grad har været tilfældet for mit studie (ibid.:43). Udover en kortvarig vikaransættelse i en integreret institution for adskillige år tilbage havde jeg ikke det store forhåndskendskab til daginstitutionsområdet, hverken praktisk eller teoretisk. Et andet argument for, at mine fokusgrupper skulle være løst struktureret, udspringer af min forskningsinteresse: for at få bedst muligt indblik i de forståelser af bekymring og udsathed, som prægede den enkelte vuggestuekontekst, forekom det nærliggende at lade den sociale kompleksitet udfolde sig så meget som muligt – ved, i så vidt muligt omfang, at lade deltagerne selv styre diskussionen og derved give plads til deres egne perspektiver, forståelser og erfaringer (ibid.:43-44; Staunæs & Søndergaard 2005:56). I forhold til moderatorguiden indebærer dette, at mine spørgsmål ikke skulle tænkes som færdigdefinerede enkeltspørgsmål, men snarere som startspørgsmål eller åbningsspørgsmål med det formål at understøtte diskussioner og forhandlinger deltagerne imellem (Halkier 2016:45-46; Staunæs & Søndergaard 2005:56). Den moderatorguide, jeg har benyttet som skabelon for mine fokusgruppediskussioner, er vedlagt som bilag (se bilag 1)<sup>6</sup>.

Uanset om man vælger en løsere eller strammere struktureringsmodel, er det ifølge Halkier afgørende for en vellykket fokusgruppe, at man som moderator indleder med en god introduktion til deltagerne. Introduktionen tjener flere (sammenhængende) formål: for det første at imødekomme deltagerens potentielle spørgsmål om, ”*hvad det her overhovedet går ud på*”, for det andet at berøre forskningsetiske emner, og for det tredje at udstikke nogle retningslinjer for den interaktion, der skal præge fokusgruppen (Halkier 2016:55). I min introduktion til vuggestuepædagogerne indledte jeg med, i

---

<sup>6</sup> I forbindelse med udarbejdelsen af min moderatorguide skal det nævnes, at jeg har hentet inspiration fra spørgeguides fra to tidligere udgivelser (Harrits & Møller 2016; Møller 2017).

korte og brede vendinger, at fortælle om min forskningsinteresse for pædagogers bekymringer for børn i vuggestuen. I forlængelse heraf gennemgik jeg mine forventninger til diskussionens forløb, bl.a. ved at understrege, at der ikke findes nogen rigtige eller forkerte svar, og at de endelig skulle tale løs, også om indforståede emner. Sidst, men ikke mindst, berørte jeg spørgsmålet om, hvordan deltagernes udtalelser ville blive brugt i mit speciale – bl.a. ved at forsikre dem om, at både deres egne og de omtalte personers navne og identiteter ville blive anonymiseret, samt at ingen andre end mig ville få adgang til lydfilen efterfølgende (Kvale & Brinkmann 2015:246; Halkier 2016:56,67). Heri lå der også et ønske fra min side om at skabe tryghed blandt deltagerne, således at de forhåbentlig ville turde at komme med konkrete beskrivelser og eksempler fra deres hverdag – især når mit projekt omhandler et så (i hvert fald potentielt) følsomt emne som bekymringer for børn. En fordel ved fokusgrupper som metode kan nemlig være, at de kan få folk til at ’afsløre’ flere detaljer om følsomme emner, end de måske ville have gjort i et individuelt interview – fordi deltagerne kan opleve en tilskyndelse til at dele ud af følsomme tanker og erfaringer, hvis de hører andre gøre det samme (Barbour 2007:81; Kvale & Brinkmann 2015:206). Men for overhovedet at muliggøre fokusgruppen som et sådant trygt og fortroligt rum, krævede det, at jeg som moderator ikke efterlod tvivl om mine forskningsetiske forpligtelser. Især i én af de tre fokusgrupper oplevede jeg, at der blandt pædagogerne opstod en høj grad af fortrolighed for at dele relativt følsomme og detaljerede oplysninger om bestemte børn og familier.

Et andet vigtigt element i moderationen af en fokusgruppe, udover introduktionen, er det første startspørgsmål. Ifølge Halkier bør det første startspørgsmål være et beskrivende spørgsmål, som *”bryder isen”* på en måde, som gør det nemt for den enkelte deltager at komme med en umiddelbar udtalelse (Halkier 2016:45,62). Jeg valgte, at mit første startspørgsmål skulle være: *”Vil I starte med at sige lidt om, hvor meget det her med bekymringer og udsatte børn fylder i jeres hverdag?”* Hermed forsøgte jeg at stille et forholdsvis ’nemt’ spørgsmål, som dels inviterede alle deltagere ind i diskussionen, og dels kunne skabe en naturlig indgang til det (potentielt) følsomme emne for fokusgruppen. Dette vurderer jeg har fungeret efter hensigten, eftersom samtalerne i alle tre tilfælde er kommet forholdsvis let i gang på baggrund af dette indledende startspørgsmål.

I tråd med min løst strukturerede moderatorguide har jeg forsøgt at holde antallet af startspørgsmål på et minimum (Halkier 2016:46). Min vurdering har været, at det generelt var vigtigere at komme i dybden med nogle få spørgsmål frem for at få svar på så mange spørgsmål som muligt (ibid.:61).

Som det fremgår af bilag 1, består min moderatorguide af syv startspørgsmål, men det var ikke altid, jeg nåede igennem dem alle. Til gengæld har jeg stillet opfølgende og supplerende spørgsmål undervejs – oftest som en improviseret del af samtalen, men nogle gange også med udgangspunkt i de supplerende reservespørgsmål, jeg havde forberedt (ibid.:63). Desuden har jeg foretaget mindre justeringer af min moderatorguide mellem fokusgruppediskussionerne, især efter mine erfaringer fra den første fokusgruppe.

Efter det første startspørgsmål har jeg i resten af fokusgruppediskussionen først og fremmest fokuseret på den samtale, der udfoldede sig, og ladet mig forfølge af deltageres fortællinger. Her har jeg generelt forsøgt at spørge så meget som muligt ind til konkrete episoder og erfaringer og følge op på deltageres ”*spontane historier*” undervejs (Kvale & Brinkmann 2015:294), hvilket skal ses som et led i mit kontekstspecifikke, interaktionistiske fokus på deltageres fortællinger og meningskonstruktioner. De resterende startspørgsmål i min moderatorguide, fx ”*Er der nogen tegn på bekymring, som I generelt vil sige er mere alvorlige end andre?*” har således kun fungeret som pejlemærker for min facilitering af fokusgruppen og ikke som en stringent dagsorden – men dog alligevel pejlemærker, som havde til hensigt at holde mig selv på sporet af mit eget forskningsspørgsmål. Da jeg lyttede optagelsen igennem fra min første fokusgruppediskussion, kunne jeg høre, at jeg på nogle tidspunkter havde ladet mig opsluge lidt for meget af samtalen ved at stille uddybende spørgsmål, som faktisk lå uden for min forskningsinteresse – hvilket også ses afspejlet i, at den første fokusgruppediskussion ikke er helt så velrepræsenteret i mine analytiske kapitler som de to andre. I de to efterfølgende fokusgrupper forsøgte jeg derfor at holde et skarpere fokus på min problemstilling. Men det har været en konstant afvejning mellem på den ene side at være til stede i samtalen og følge deltageres fortællinger, og på den anden side at have min forskningsinteresse for øje og holde diskussionerne på sporet.

Som det gerne skulle fremgå af ovenstående refleksioner, er jeg, i tråd med min interaktionistiske og konstruktivistiske tilgang, bevidst om, hvordan min egen tilstedeværelse som forsker har haft indflydelse på datakonstruktionen. Som facilitator af og deltager i diskussionen har jeg været medskaber af den betydningsdannelse, der har fundet sted i fokusgruppesituationen (Halkier 2016:52; Järvinen 2005). Såvel min introduktion, karakteren af og rækkefølgen på mine startspørgsmål samt min grad af indblanding i diskussionen har været med til at forme deltageres fortællinger og dermed den mening, der er blevet skabt i de enkelte fokusgrupper. Denne pointe om, at jeg som forsker har været aktiv medskaber af mit datamateriale, gælder imidlertid ikke kun for selve fokusgruppediskussioner-

ne; det gælder i høj grad også min efterfølgende databearbejdnings- og analyseproces. Det vil jeg nu udfolde ved at gennemgå mine analysestrategiske refleksioner.

## Analysestrategiske refleksioner

Min analysestrategi er et udtryk for det blik, jeg har valgt at anskue mit materiale og mit genstandsfelt ud fra. Det handler om, hvad man som forsker vælger at ”*se efter*” og ”*gøre sit blik følsomt for*” (Knudsen 2009:13). Heri ligger en vigtig pointe om, at andre analytiske fremgangsmåder kunne have ført til en anden viden, end min valgte analysestrategi har gjort (Olesen & Monrad 2018, i tryk:16).

Efter gennemførelsen af mine fokusgruppediskussioner har jeg transskriberet lydoptagelserne i deres fulde længde, hvorefter jeg har kodet transskriptionerne af to omgange (se kodningsstrategi i bilag 2). Både transskriptionerne og de efterfølgende kodninger er selvsagt en reduktion af data – og dermed også en fortolkning af data – som har tjent det formål at skabe en struktur og et overblik over materialet. Transskriptionerne og kodningerne har således fungeret som vigtige skridt i min analytiske proces, da jeg herigennem har påbegyndt en analytisk indsnævring af mit data (Halkier 2016:72,75; Kvale & Brinkmann 2015:235,238,264; Järvinen & Mik-Meyer 2017:16). Min databearbejdningsproces har, som det fremgår af bilag 2, været drevet af både et åbent blik på empiridrevne pointer og fokuspunkter og et blik funderet i en teoretisk begrebsramme. Min analysestrategiske tilgang kan dermed betegnes som abduktiv, altså en vekselvirkning mellem empiridrevne (induktive) og teoridrevne (deduktive) fortolkninger og følgeslutninger (Olesen & Monrad 2018, i tryk:16; Kvale & Brinkmann 2015:259-60,263; Järvinen & Mik-Meyer 2017:11). Gennem hele den analytiske proces har jeg læst, genlæst og krydslæst mit empiriske materiale, og jeg har løbende foretaget justeringer af min problemformulering og mine forskningsspørgsmål i forhold til empirien (Møller 2017:42). Sideløbende hermed har jeg også orienteret mig i, og ladet mig drive af, nogle mere teoretiske pointer – en teoretisk begrebsramme, som jeg nu skal udfolde nedenfor.

### Teoretisk begrebsramme

I tråd med min problemformulering har jeg i min analytiske proces haft fokus på, hvilke definitioner af bekymring og udsathed der konstrueres i pædagogernes fortællinger under fokusgruppediskussionerne. For at forstå disse definitioner og definitionsprocesser har jeg taget udgangspunkt i en teoretisk, overvejende afvigelsessociologisk, begrebsramme. I det følgende skitserer jeg hovedpointerne i denne begrebsramme, som har dannet grundlag for den mere deduktive del af min databearbejdning – og som vil danne ramme for de kommende analytiske kapitler.

### **Frontlinjemedarbejdere som politiske beslutningstagere**

Når der fra politisk side sættes en målsætning om at forebygge sociale problemer gennem tidlig opsporing af udsatte børn, så er det, ligesom ved alle mulige andre politiske målsætninger, ikke nogen automatisk proces (Nielsen 2016:336). Den politiske beslutning skal omsættes og implementeres gennem velfærdsstatens frontlinjemedarbejdere, det vil sige de offentligt ansatte (bl.a. pædagoger), som interagerer direkte med de borgere, som udgør målgruppen for politikken (ibid.:351; Winter & Nielsen 2008:103). Ifølge Michael Lipsky er disse frontlinjemedarbejders arbejde karakteriseret ved en dobbelthed: på den ene side skal de følge og indordne sig efter fastlagte standarder, retningslinjer og strukturer med henblik på at opfylde de politiske målsætninger; og på den anden side kræver deres arbejde stor improvisation, fleksibilitet og lydhørhed over for den individuelle borger eller case (Lipsky 2010:xii,15). Denne sidstnævnte del af frontlinjemedarbejdernes position betyder, at deres arbejde – og dermed også udførelsen af de politiske målsætninger – er defineret ved et betydeligt element af skøn. Frontlinjemedarbejderne forventes, på baggrund af deres interaktion med borgerne, at skønne – det vil sige vurdere og træffe beslutning om – hvilke borgere der er i målgruppen for bestemte serviceydelser og sanktioner (ibid.:xi,13-16). I denne forstand er det, i Lipskys optik, frontlinjemedarbejderne, som udgør de egentlige politiske beslutningstagere i velfærdsstaten (ibid.:13-25; Winter & Nielsen 2008:103).

I min analyse skriver jeg mig ind i denne Lipsky-inspirerede forståelse af velfærdsstatens frontlinjemedarbejdere – i mit tilfælde pædagoger – som politiske beslutningstagere. Som jeg illustrerede i min gennemgang af forskningsfeltet, efterlader de brede, politiske formuleringer om udsathed netop et stort beslutningsrum hos pædagoger, når det kommer til vurderingen af, hvilke børn og familier der kan betragtes som ’udsatte’ eller ’bekymrende’. Mit udgangspunkt er således, at pædagogers arbejde med at identificere bekymringer indebærer et væsentligt element af skøn. Det er dette skønselement i pædagogernes praksis, jeg stiller skarpt på i min analyse. Jeg trækker ikke aktivt på Lipsky i de analytiske kapitler, men hans perspektiv på frontlinjemedarbejdere som politiske beslutningstagere udgør en central teoretisk indgangsvinkel for min analyse. Dette vil jeg nu uddybe ved at konkretisere mit fokus på pædagogers skønsudøvelse i forhold til identificering af bekymringer for børn i vuggestuen.



### Grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse

Inden for et overordnet fokus på pædagogers skønsudøvelse har jeg, for at besvare min problemformulering, valgt at se nærmere på pædagogernes markeringer af grænsen mellem de ’normale’ og de ’afvigende’ børn og familier. Som jeg var inde på i min diskussion af udsathedsbegrebet, indebærer de professionelles vurdering af, hvem der er ’udsatte’, samtidig en vurdering af, hvem der er ’normale’. I denne sammenhæng er det centralt, som Harrits og Møller bemærker, at den forebyggelsespolitiske dagsorden netop indeholder en normaliserende tanke om, at samfundet skal normalisere dem, som ikke kan normalisere sig selv; og i denne normaliserende *”hjælpepolitik”* bliver de velfærdsprofessionelle politisk tænkt som *”agenter”*, der skal normalisere afvigelse (Harrits & Møller 2016:46-47). Denne forståelse af pædagoger som agenter, der skal normalisere afvigende børn og familier, taler netop ind i et Lipsky-perspektiv om frontlinjemedarbejdere som politiske beslutningstagere: som frontlinjemedarbejdere forventes pædagogerne at identificere de ’afvigende’ børn og familier med henblik på normalisering – hvilket indebærer, at pædagogerne må skønne, *hvornår* der er tale om henholdsvis ’normale’ og ’afvigende’ børn og familier. I et Lipsky-inspireret perspektiv synes det derfor relevant at se nærmere på, hvor pædagogerne i deres udtalelser trækker grænsen mellem normalitet og afvigelse.

Med henvisning til de tidligere nævnte undersøgelser af pædagogers faglighed (Ejrnæs & Monrad 2010, 2013) argumenterer Ejrnæs (2016) for, at hver gang pædagoger beslutter, om de skal foretage sig noget ekstraordinært i forhold til et barn eller en familie, er de med til at trække grænsen mellem det normale (det socialt acceptable) og det afvigende (det socialt uacceptable). Selvom pædagoger måske ikke umiddelbart opfatter sig selv som samfundets myndighedsrepræsentanter, så er de ikke desto mindre, i Ejrnæs’ optik, med til at afgøre, hvorvidt børns og forældres opførsel bryder med samfundets normer (Ejrnæs 2016:237-38). Videre pointerer Ejrnæs, at den grænsedragning, som pædagoger foretager mellem det normale og det afvigende, ikke alene har betydning for det enkelte barn og familien, men også for, hvordan vi samfundsmæssigt takler pædagogiske og sociale problemer (ibid.:261). Gennem identificeringen af det henholdsvis ikke-bekymrende og bekymrende – og sanktioneringen af det sidste – er pædagoger således med til at fastsætte normen for, hvad der i samfundet opfattes som socialt accepteret, og hvad der falder udenfor. Her ses en kobling til Beckers klassiske afvigelsessociologiske pointe om, at *”afvigende adfærd er adfærd, som mennesker betegner som afvigende”* (Becker 2005:30). Beckers pointe her er, at afvigelsen skabes gennem omgivelsernes sanktioner: den er ikke en egenskab ved den handling, den pågældende person begår, men snarere en kon-

sekvens af andres anvendelse af regler og sanktioner over for regelbryderen (ibid.:29-30). Som jeg var inde på i mit videnskabsteoretiske kapitel, er jeg i specialet inspireret af dette afvigelsessociologiske perspektiv, som vi altså også finder hos Ejrnæs: når pædagoger, som frontlinjemedarbejdere i velfærdsstaten, reagerer på en bekymring hos et barn eller en familie, er det udtryk for en sanktionering af afvigende adfærd – og dermed en markering af samfundets normer for grænsen mellem normalitet og afvigelse (Ejrnæs 2016:237-38,256).

Ud fra ovenstående teoretiske grundlag vil jeg i de følgende kapitler analysere mine fokusgruppedeltageres udtalelser som konstruktioner af grænsedragninger mellem de normale (ikke-bekymrende) og de afvigende (bekymrende) børn og familier. Jeg er interesseret i, hvilke grænsedragninger mellem acceptabel og uacceptabel adfærd pædagogerne foretager gennem deres fortællinger, og dermed hvilke normer for henholdsvis ikke-bekymrende og bekymrende adfærd blandt børn og familier pædagogerne er med til at markere og (re)konstruere. Som et led heri vil jeg anvende Bent Madsens begreb om *”det kompetente barn”*. Det kompetente barn er, i Madsens udlægning, udtryk for pædagogers *”mere eller mindre bevidste antagelser om, hvad det enkelte barn skal kunne leve op til i bestemte sociale situationer”* (Madsen 2005:125). Jeg vil analysere mine vuggestuepædagogers udtalelser som forståelser af det normale barn som ’det kompetente barn’, hvilket medfører en konstruktion af det afvigende barn som ’det inkompetente barn’ (ibid.:146-47). I denne sammenhæng vil jeg også inddrage Laura Gilliam og Eva Gulløvs begreb om *”den afbalancerede opførsel”*, som dækker over en forventning om, at børn hverken må være ’for meget’ (fx for temperamentsfulde) eller ’for lidt’ (fx for tilbageholdende) (Gilliam & Gulløv 2012:262-65). Dette perspektiv tydeliggør, at afvigelser i børns adfærd kan identificeres på begge sider af normalitetsspektret, hvilket efterlader det ’normale’ – det afbalancerede – midt imellem (se også Harrits & Møller 2016:127-28,149). I mit sidste analysekapitel foretager jeg desuden en udvidelse af Madsens begreb om ’det kompetente barn’, idet jeg introducerer betegnelsen ’de kompetente forældre’.

### **Primære og sekundære afvigelser**

Som et led i mit afvigelsessociologiske perspektiv vil jeg desuden trække på Edwin Lemerts skelnen mellem ’primære’ og ’sekundære’ afvigelser. Den primære afvigelse er, i Lemerts optik, en handling, som via omgivelsernes negative reaktioner stemples som afvigende. Den sekundære afvigelse indtræder, når omgivelserne begynder at rette negative forventninger til den person, der har udført handlingen, og personen derfor begynder at identificere sig med rollen som ’afviger’. Stemplingen i den

primære afvigelse kan dermed føre til yderligere (sekundær) afvigelse, fordi internaliseringen af afvigerrollen betyder, at den stemplede kommer til at leve op til de negative forventninger (Lemert 2011 [1951]; Ejrnæs & Monrad 2015:66-68).

Ved at trække på Lemerts begreber vil jeg illustrere, hvordan der blandt pædagogerne i én af mine fokusgrupper konstrueres en række negative forventninger til nogle bestemte forældre. Her modificerer jeg Lemerts teori på den måde, at jeg så at sige kun anvender ’første del’ af den – den del, som omhandler omgivelsernes negative forventninger til den stemplede. Mit undersøgelsesfokus ligger på pædagogerne og deres definitioner af afvigelser hos børn og familier – en definitionsproces, som jeg i dette tilfælde vil vise sker gennem konstruktioner af negative forventninger til de pågældende forældre. Min forståelse af den sekundære afvigelse handler altså om pædagogernes *tillæggelse* af negative forventninger til forældrene (og ikke om forældrenes internalisering heraf). Selvom jeg således modificerer Lemerts oprindelige teori betydeligt, så mener jeg, at hans skelnen mellem primære og sekundære afvigelser netop indfanger dét, der er på spil i de pågældende pædagogers definitionsproces: at iagttagelsen af en række indledende, bekymrende handlinger (den primære afvigelse) fører til yderligere (sekundære) afvigelseskonstruktioner i form af forventninger om, at ”den stemplede” (forældrene) udviser bestemte former for ”*nedvurderet adfærd*” (Ejrnæs & Monrad 2015:68).

## Et multipelt casestudie

Inden jeg vender mig mod de analytiske kapitler, vil jeg reflektere over validiteten og generaliserbarheden af mit studie. I tråd med min kontekstspecifikke tilgang til mit genstandsfelt vil jeg argumentere for, at mit studie og dets resultater bedst kan anskues som et ’multipelt casestudie’.

Et casestudie kan karakteriseres som en undersøgelse af sociale fænomener, som er kontekstafhængige (Neergaard 2010:51). Gennem dybtgående udforskning af kompleksiteten og de partikulære omstændigheder i den specifikke kontekst kan man gennem et casestudie få indblik i konkret, kontekstbunden viden om det fænomen, man undersøger (Flyvbjerg 2010; Stake 2000). Mit studie af vuggestuepædagogers identifikationer af bekymring og udsathed er sket gennem tre specifikke cases i form af tre forskellige vuggestuekontekster. Idet jeg altså har valgt at belyse mere end én case, har jeg valgt et ”*multipelt case-design*” (Neergaard 2010:21). Som Helle Neergaard forklarer, er målet med kvalitativ forskning ikke at sikre repræsentativitet, men snarere at give så substantiel information, at det belyser problemstillingens kompleksitet i tilstrækkeligt omfang (ibid.:52). Her kan man

dog, ved at vælge flere, multiple cases, opnå en større ’tiltro’ til resultatet og dermed styrke resultatets præcision og validitet – under forudsætning af, at udvælgelsen af cases er foretaget stringent (ibid.:22). Mine tre cases er udvalgt ud fra tre kriterier: vuggestuerne skulle være ’almindelige’ vuggestuer, det vil sige ikke specialinstitutioner eller institutioner med særlig høj normering af børn med særlige behov; for at sikre en vis geografisk afgrænsning skulle vuggestuerne være beliggende i Stor-københavn; og så skulle deltagerne i mine fokusgrupper udgøres af det pædagogiske personale i den enkelte vuggestue.

Forståelsen af mit studie som et casestudie går således hånd i hånd med min ambition om at frembringe kontekstspecifik viden om vuggestuepædagogers definitioner af bekymring og udsathed. Som beskrevet i mit videnskabsteoretiske kapitel betragter jeg bekymring og udsathed som socialt betingede fænomener, som tilskrives mening gennem pædagogernes handlinger og fortolkninger inden for den enkelte vuggestuekontekst. Mit studieobjekt – pædagogers forståelser af udsathed hos vuggestuebørn – kan altså ikke studeres løsrevet fra den kontekst, hvori det konstrueres. I Bent Flyvbjergs forsvar for casestudieforskning fremhæver han ”*eksemplets magt*” som én af casestudiets store styrker – en videnskabelig kvalitet, som ifølge Flyvbjerg ofte undervurderes i samfundsforskningen (Flyvbjerg 2010:473). Med mit studie ønsker jeg netop at belyse nogle konkrete eksempler på konstruktionen af bekymring og udsathed i praksis: eftersom jeg ikke alene vil forstå, *hvad* pædagogerne definerer som bekymrende, men også *hvordan* disse definitioner opstår, kræver det, at jeg dykker ned i de enkelte eksempler med et kontekstspecifikt blik på de definitionsprocesser og meningskonstruktioner, der udfolder sig her.

I ovenstående argumentation ligger også en pointe om, at jeg ikke kan foretage statistiske generaliseringer ud fra mine resultater – på samme måde som man fx kunne have gjort ud fra et sandsynlighedssamplet spørgeskemadatasæt (Halkier 2016:110; Kvale & Brinkmann 2015:333-34). Til gengæld kan jeg – i et vist omfang – foretage analytiske generaliseringer, idet jeg i analysen forsøger at gøre mønstrene i mit datamateriale ”*analytisk genkendelige*” ved hjælp af teoretiske begreber (Halkier 2016:111; Kvale & Brinkmann 2015:334-37). Samtidig mener jeg dog også, i tråd med mit kontekstspecifikke blik på mit genstandsfelt, at der er en vis grænse for, i hvor høj grad mit datamateriale kan gøres til genstand for det, Halkier kalder ”*kulturel overførbarhed*” (Halkier 2016:112-13) – altså overførbarhed til andre, lignende kontekster – og gennem analysen har jeg derfor også tilstræbt at fremhæve mere unikke, enkeltstående pointer fra de enkelte fokusgrupper.

## Præsentation af fokusgrupper og deltagere

Af anonymitetsmæssige hensyn har jeg valgt at anvende pseudonymer om mine tolv fokusgruppemedlemmer. Ligeledes har jeg, i min omtale af de enkelte fokusgrupper og vuggestuer, valgt at benytte de fiktive institutionsnavne ’Blåbærhaven’, ’Solbærhaven’ og ’Tranebærhaven’. I nedenstående tabel ses et overblik over mine tolv fokusgruppemedlemmer fordelt på de tre institutioner. Fokusgrupperne er nummereret efter den rækkefølge, jeg har gennemført fokusgruppediskussionerne i:

Fokusgruppe 1	Blåbærhaven	Christine
		Anna
		Johanne
Fokusgruppe 2	Solbærhaven	Louise
		Signe
		Amalie
		Marie
		Mathilde
Fokusgruppe 3	Tranebærhaven	Charlotte
		Laura
		Søren
		Katja

Om de tre vuggestuer skal det nævnes, at de alle er en del af en integreret institution – hvilket vil sige, at hver institution består af både en vuggestue- og en børnehavedel. Alle tre institutioner er offentlige, kommunale institutioner beliggende i tre forskellige kommuner i Storkøbenhavn.

I analysen har jeg valgt konsekvent at kalde alle mine fokusgruppemedlemmer for *pædagoger* – på trods af, at to af dem, som tidligere nævnt, er henholdsvis pædagogisk assistent og pædagogstuderende. Dette valg har jeg dels truffet ud fra et læsevenlighedshensyn, og dels i en vurdering af, at deres positioner som henholdsvis assistent og studerende ikke har haft nogen afgørende betydning for diskussionen i de pågældende to fokusgrupper. Hverken assistenten eller den studerende var dem, som talte mest under diskussionerne, men deres udtalelser og pointer var meget i tråd med de andre deltagere – og det er derfor ikke mit indtryk, at deres som roller som assistent og studerende har haft nogen særlig relevans i forhold til at belyse min problemstilling.

## At bekymre sig – en pædagogisk kerneopgave?

Med dette indledende analytiske kapitel vil jeg besvare mit første forskningsspørgsmål, *”Hvordan forholder pædagogerne sig til opgaven at identificere tegn på bekymring og udsathed hos børn og familier?”*. Som nævnt i indledningen ser vi, som en del af det stigende politiske fokus på forebyggelse og tidlige indsatser, at opsporingsarbejde og dét ’at bekymre sig’ for børn og familier gradvist har fået en større plads i bl.a. daginstitutionens og pædagogers opgaveløsning (Harrits & Møller 2016:9; Villumsen 2017b:322-23; Petersen 2017:196). Her er der tale om en ændring, og en udvidelse, af pædagogers opgave i danske daginstitutioner: fra traditionelt at varetage almenpædagogisk socialisering og omsorgsarbejde og understøttelse af børns leg og udvikling, mens forældrene var på arbejde – til nu også, i langt højere grad end før, at observere, vurdere og udrede og fungere som myndighedsdeltagere i arbejdet med børn i *”udsatte positioner”* (Petersen & Erlandsen 2017:11; Villumsen 2017b:322-23). Pædagoger skal nu opspore tegn på skæv social, mental og fysisk udvikling (Harrits & Møller 2016:9), og i dette bekymrings- og opsporingsarbejde forventes de at bruge deres viden om barnets samlede livsbetingelser til at vurdere barnets udsathed. Det betyder, at pædagogers opgave i dag ikke stopper ved daginstitutionens dør, men også breder sig til familiens og forældrenes private sfære (Villumsen 2017b:323). Samtidig skal pædagoger have en generel viden om børns udvikling og viden om tegn på mistrivsel og udsathed, således at de *”hele tiden er i stand til at vurdere, om et barn er i god trivsel, eller om der er vanskeligheder, som kræver handlinger og indsatser til forebyggelse af udviklingsproblemer”* (Petersen 2017:195). Pædagogers arbejde handler altså nu eksplicit om at identificere tegn på bekymring og udsathed hos børn i et forebyggelsesøjemed – hvilket har medført et stigende fokus på pædagogen som myndighedsperson (ibid.:196; Petersen & Erlandsen 2017).

Når jeg indleder min analyse med at optegne denne ændring og udvidelse af det pædagogiske opgavefelt, er det, fordi jeg mener, det giver en relevant indgangsvinkel til at forstå mine fokusgruppedeltageres konstruktioner af bekymringer for vuggestuebørn. Noget af det, jeg fandt som en tendens på tværs af de tre fokusgrupper, var nemlig en vis skepsis over for det meget eksplicite fokus på ’bekymringer’, som jeg adresserede som emne for diskussionen. Som nævnt var mit første startspørgsmål til pædagogerne: *”Vil I starte med at sige lidt om, hvor meget det her med bekymringer og udsatte børn fylder i jeres hverdag?”*. Hertil lyder den første kommentar i Tranebærhaven:

**Søren:** Ikke før man, vel, egentlig får øje på noget. Jeg synes ikke, det... jeg går ikke og bekymrer mig hele dagen, hvis man kan sige det sådan.

I Solbærhaven lyder de indledende kommentarer således:

**Marie:** Altså, jeg synes altså ikke, det fylder specielt meget i min hverdag. [...]

**Louise:** Jeg tænker også, at det fylder, hvis man har nogle børn, som man er bekymrede *for* [flere af de andre: Ja]. Men vi går jo ikke og kigger efter dét, vi skal være bekym--- altså, det er jo ikke sådan, at vi, vi finder på noget, vi skal være bekymrede for. Altså, så man kan sige, det... jeg tænker, dét, der fylder, det er den almene trivsel, og hvordan man skaber en almen trivsel. Og så kan man nogle gange se, at der er nogen, hvor der er noget... Og så, så kommer det jo til at fylde mere.

I den tredje fokusgruppe hos Blåbærhaven bliver pædagogerne enige om, at der faktisk *er* et ganske stort fokus på bekymringer og udsatte børn i deres arbejde. Men herefter stiller én af pædagogerne, Anna, sig kritisk over for dette:

**Anna:** Jeg forholder mig også lidt kritisk til det og må anerkende, at i det pædagogiske fag, på det generelle niveau – nogle gange er der *for meget* fokus på det. Man har en tendens til at – næsten som at gå med lup efter – er det barn afvigende, er der noget dér, og... man vil gerne lige sætte en lap på panden med en diagnose. Ik'? Sådan en tendens er der også mange steder.

Disse uddrag fra de indledende kommentarer i de tre fokusgrupper tegner et billede af, at pædagogerne nærer en vis modstand imod dét at tale om 'bekymringer' som et særskilt pædagogisk fokus. I alle tre citatuddrag synes pædagogerne at ville slå fast, at dét 'at bekymre sig' for børn ikke fylder – eller ikke *bør* fylde – mere i deres arbejde end højst nødvendigt.

## **Et individualiseret børnesyn**

Især Annas kommentar om, at ”*Man har en tendens til at – næsten som at gå med lup efter – er det barn afvigende, er der noget dér*” udtrykker en klar modstand imod dét at sætte bekymringen og 'det afvigende' for meget i fokus i det pædagogiske arbejde i vuggestuen. Denne skepsis blev i den pågældende fokusgruppe kædet sammen med pointer om, at det er vigtigt at have øje for børns forskelligheder og ressourcer. Kort efter Annas kommentar fortsætter diskussionen i Blåbærhaven således:

**Anna:** Men nogle gange glemmer man det – at kigge på, hvad børnene kan...

**Johanne:** Hvor *er* børnene henne.

**Anna:** ... og hvor de er, ik'? [...] at man også ser det, børnene *kan*. Hvor ligger deres ressourcer, og hvor forskellige børnene faktisk kan være. [...] Så længe barnet ikke bliver forhindret i sin udvikling – så er det også ok at være lidt anderledes. [...] Så også dét at kigge: hvordan ser det ud i forhold til dét – dét konkrete barn. Og ikke have – på en skala [Anna finder papir og kuglepen frem og imiterer, at hun krydser af på et skema]: 'Nå, hvor ligger det [barnet] på papiret', ik'?

Lidt senere i samme fokusgruppe følger Johanne i samme spor, og der opstår enighed blandt de tre pædagoger om, at man, på grund af forskellighederne i børns udvikling, nogle gange må ”*se tiden lidt an*”:

**Johanne:** Nogle gange synes jeg, det er svært... netop at tage fra et vuggestuebarn af, og sige, at der er nogle afvigelser. Der *er* nogen, hvor at de er helt, helt grelle, hvor man tænker 'puha'. Men der er også nogle gange, som Anna også siger – man er også nødt til nogle gange at se tiden lidt an.

**Christine:** Mmmh.

**Anna:** Mmmh.

**Johanne:** Fordi det *kan* være, at, lige pludselig, tager et barn et enormt kvantespring. Og alt det, som man har gået og taget sig til hovedet og tænkt 'er der nu noget', 'er der noget, jeg skal være opmærksom på', 'er det nu, jeg skal skrive', 'er det nu, jeg *ikke* skal skrive'. Og lige pludselig, så maner de bare alle vores bekymringer til jorden, ik'? Fordi de bare har taget et ordentligt hop.

Denne understregning af, at forskellene i børns udvikling kan være grund til, at man som vuggestuepædagog bør vente og se tiden an, finder vi også i Tranebærhaven. I en diskussion af børns sproglige udvikling lyder det fra Laura og Katja:

**Laura:** Altså, der er børn bare forskellige. Altså, man... selvfølgelig, så er det jo bekymrende, hvis ikke de har nogen ord, ehh... når de er to. [...] Ehm, men det – det viser sig bare tit først, sådan, når de når hen mod børnehvealderen, at... okay, skal vi være bekymrede nu, eller skal vi ikke, eller... kommer det, og... ja.

**Katja:** Men det er også, fordi vi bliver mødt af talehørekonsulenter, som *ikke* kan – kan reagere særlig meget på det, før at de, ehh... de alligevel når op imod omkring de her to et halvt-tre år. Ehh... Så, så vi står ligesom med sådan en eller anden bobbel og, og må bare se tiden an, og...



Disse citatuddrag illustrerer, hvordan pædagogernes modstand imod dét ’at bekymre sig’ bliver begrundet med argumentet om, at *”børn er forskellige”* – i udvikling og ressourcer – og at det derfor på et så tidligt tidspunkt i barnets liv kan være svært at vurdere, om der er grund til bekymring eller ej. Denne tendens er interessant af to årsager:

For det første er det interessant i sig selv, i forlængelse af dette kapitels forskningsspørgsmål, at en del af konstruktionsprocessen i pædagogernes definitioner af bekymring og udsathed hos børn – i alle tre fokusgrupper – indebærer, at pædagogerne først udtrykker en modstand imod at tale om dét ’at bekymre sig’ som en del af deres pædagogiske kerneopgave. Udtalelserne kan tolkes som et forsøg på at nedtone det politisk skærpede forebyggelses- og bekymringsfokus i pædagogisk arbejde. Jeg har tidligere fremhævet paradokset i, at forskningen om risikofaktorer, kombineret med de brede formuleringer i lovgivningen, på den ene side lægger op til et syn på børn som grundlæggende forskellige – et individualiseret børnesyn – mens forebyggelsespolitikken på den anden side lægger op til en mere lineær forståelse af børns udvikling. Når pædagogerne her fremhæver børns forskelligheder som modargument til ’at bekymre sig’, kan det ses som en understøttelse af det individualiserede børnesyn – i overensstemmelse med Villumsens kritik af forebyggelsestanken med argumentationen om, at *”menneskelig udvikling netop ikke er lineær og ikke har en direkte årsagssammenhæng”* (Villumsen 2017b:324). Især Annas ironiske kommentar *”Nå, hvor ligger det [barnet] på papiret”* i imitationen af, at hun vurderer et barn på et afkrydsningsskema, kan ses som en modstand imod denne lineære forståelse af børns udvikling. Eftersom pædagogens rolle som myndighedsperson er tæt knyttet til opgaven med at identificere tegn på mistrivsel og udsathed i et forebyggelsesøjemed (Petersen & Erlandsen 2017; Petersen 2017:195-96,206), kan de ovenstående citater endvidere tolkes som udtryk for en nedtoning af den pædagogiske myndighedsrolle. Således oplevede jeg, at jeg som moderator for fokusgruppen, med *mit* meget eksplicite fokus på bekymrings- og myndighedselementet i deres arbejde, var med til at facilitere en reaktion og en positionering blandt pædagogerne *imod* dette bekymrings- og myndighedsfokus. I et interaktionistisk, Goffman-inspireret perspektiv kan denne positionering tolkes som en del af en selvrepræsentationsproces, hvor pædagogerne – foranlediget af mit startspørgsmål – fremstiller deres ’i situationen foretrukne selv’ (Järvinen 2005:30-31): som en faggruppe, som *ikke* definerer sig selv gennem rollen som myndighedspersoner og opgaven ’at bekymre sig’ om børn og familier. Således har jeg, som besvarelse af mit første forskningsspørgsmål, illustreret, hvordan der blandt mine vuggestuepædagoger kan identificeres en vis skepsis over for dét

at identificere bekymringer for børn og familier – og som led heri en skepsis over for forebyggelsestanken samt en nedtoning af den pædagogiske myndighedsrolle.

Men for det andet – og den primære grund til, at jeg har valgt at gøre så meget ud af denne skepsis over for ’bekymringen’ som en del af den pædagogiske kerneopgave – så er tendensen interessant, fordi der i alle tre fokusgruppediskussioner ikke desto mindre *kan* identificeres bekymringer og markeringer af afvigelser blandt pædagogerne. En pointe, jeg vil udfolde i de følgende kapitler, er, at mine fokusgruppemedlemmer faktisk ser ud til at have nogle relativt klare og udtalte standarder for, hvornår en bestemt adfærd hos et barn eller en familie falder uden for forestillingen om ’det normale’. Og som vi skal se, trækker en del af pædagogernes bekymringer også på en forebyggelsestanke om, at børn udvikler sig efter mere eller mindre det samme mønster. Dette er pointer, som står i en vis kontrast til de udtalelser, vi netop har set, om, at pædagogerne, med henvisning til børnenes forskelligheder, finder det vanskeligt at identificere bekymringer og afvigelser hos børn så tidligt som i vuggestuen.

## Det kompetente og det inkompetente barn

I de følgende to analysekapitler – hvilket vil sige resten af analysen – vil jeg give et indblik i de bekymringer, som er mest fremtrædende i pædagogernes udtalelser i de tre fokusgrupper. I nærværende kapitel vil jeg illustrere, hvordan der i pædagogernes fortællinger kan identificeres en række grænsedragninger mellem på den ene side de kompetente, normale børn og på den anden side de inkompetente, afvigende børn. Således vil jeg med dette kapitel besvare mit andet forskningsspørgsmål, ”Hvilke grænsedragninger foretager pædagogerne mellem normalitet og afvigelse i børns adfærd?”. I kapitlet vil jeg inddrage teoretiske begreber fra Madsen (2005) og Gilliam & Gulløv (2012).

Lektor i socialpædagogik Bent Madsen argumenterer for, at der i det moderne samfund er sket en ”samfundsmæssiggørelse af barndommen”, som indebærer, at børn iagttages i lyset af det samfund, som de forventes at være aktive deltagere i. Når børns sociale liv i stadig højere grad præges af samfundsmæssige institutioner – heriblandt daginstitutioner – indebærer det, at børn mødes med bestemte ’normalitetsforventninger’ fra disse institutioner. Disse normalitetsforventninger afspejler samfundets værdier for, hvad der er ønskværdigt og efterstræbelsesværdigt – og bliver derfor ofte knyttet til bestemte *kompetencer*, som børnene skal leve op til (Madsen 2005:139-40). Fx forventes børn at udvise selvstændighed, sociale kompetencer og personligt ansvar og stillingtagen (ibid.:146-47). Forventningerne til børns *normalitet* hænger altså, ifølge Madsen, tæt sammen med forventningerne til børns *kompetencer*, idet forventningerne i begge tilfælde er defineret ud fra samfundets normer og værdier (ibid.:125,128,139). Disse normalitetsforventninger til børns kompetencer udtrykkes hos Madsen gennem forestillingen om ”*det kompetente barn*” – en række antagelser om, hvad barnet forventes at leve op til i bestemte sociale situationer, fx fra det pædagogiske personale i daginstitutionen (ibid.:125,147). Et centralt kendetegn ved forestillingen om ’det kompetente barn’ er, ifølge Madsen, at det forventes at kunne håndtere en række modsatrettede krav om på den ene side at tilpasse sig en bestemt social orden og struktur og på den anden side at handle selvstændigt, tage initiativ og udfolde sig kreativt (ibid.:125,147). Med sådanne normalitetsforventninger opstår der en tilsvarende afvigerkategori, som indbefatter de børn, som *ikke* formår at leve op til disse kompetencer (ibid.:139).

Som en del af arbejdet med tidlig indsats og tidlig opsporing i én af mine tre vuggestuer – Tranebærhaven – arbejder pædagogerne ud fra en såkaldt ’forandringsteori’, når de oplever udfordringer med et barn. Denne forandringsteori blev nævnt mange gange under den pågældende fokusgruppediskus-

sion, og det var tydeligt, at den udgjorde et vigtigt arbejdsredskab for vuggestuepædagogerne. Derfor spurgte jeg afslutningsvis, om jeg måtte få en kopi af den med hjem, hvilket jeg fik. Forandringsteorien, som er en del af et projekt på tværs af flere daginstitutioner i den pågældende kommune, består bl.a. af et skema med en række målsætninger for børns udvikling i daginstitutionen. Et nærmere blik på skemaet viser, at der under kategorien ”*Resultat på mellemlang sigt*” står oplistet følgende fem målsætninger:

” <i>Barnet kan koncentrere sig i en ubrudt periode på 15 minutter.</i> ”
” <i>Barnet har kompetence til at udvise nysgerrighed og lyst til at lære nyt.</i> ”
” <i>Barnet har kompetence til at give udtryk for egne følelser.</i> ”
” <i>Barnet har kompetence til at udsætte behov og ønsker.</i> ”
” <i>Barnet har kompetence til at rumme andre børn.</i> ”

(Se hele skemaet i bilag 3.)

Som jeg forstår skemaet, er de ovenstående målsætninger ikke begrænset til vuggestueregi – de samme målsætninger følger altså med over i børnehaven. Ikke desto mindre sætter de fem målsætninger en klar retning for barnets forventede udvikling allerede i vuggestuen, hvilket også understreges af vuggestuepædagogernes (tilsyneladende) hyppige anvendelse af skemaet. Jeg fik således et klart indtryk af, at de fem målsætninger i høj grad var styrende for Tranebærhaven-pædagogernes forventninger til, og vurderinger af, børns ’normale’ udvikling<sup>7</sup>. Således kan de ovenstående målsætninger ses som illustrative for Madsens pointe om, at daginstitutionen som en samfundsmæssig institution opstiller normalitetsforventninger til børn, som er knyttet til børns *kompetencer* – kompetencer, som barnet forventes at beherske i sit fremtidige liv som samfundsborger. I kraft af dette fokus på udviklingen af børns kompetencer kan målsætningerne desuden ses som udtryk for en forebyggelseslogisk tanke om, at børns udvikling forventes at følge et bestemt mønster.

<sup>7</sup> Faktisk er det bemærkelsesværdigt, hvordan flere af formuleringerne fra de fem målsætninger går igen i Tranebærhaven-pædagogernes fortællinger om deres bekymringer for børn. Især den tredje målsætning, ”*Barnet har kompetence til at give udtryk for egne følelser*” var – som det også vil fremgå af de følgende afsnit – et opmærksomhedspunkt, der fyldte meget under fokusgruppediskussionen i Tranebærhaven. Det kunne have været interessant, og også relevant for min problemstilling, at dykke yderligere ned i denne sammenhæng mellem de kommunalpolitisk formulerede målsætninger om børns forventede udvikling og Tranebærhaven-pædagogernes identificering af bekymringer i praksis. Grundet dette speciales begrænsede omfang er dette dog ikke et tema, jeg her kan give yderligere selvstændig opmærksomhed.

Formålet med at inddrage de ovenstående fem målsætninger fra Tranebærhavens forandringsteori er, at de indkapsler en pointe i mit datamateriale om, at pædagogernes grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse tager udgangspunkt i forventninger om børns beherskelse af bestemte kompetencer. Og, i forlængelse heraf, at mange af pædagogernes bekymringer netop udtrykker en forebyggelsestanke om, at udviklingen af børns kompetencer forventes at følge et bestemt mønster. Med udgangspunkt i Madsens begreb om ’det kompetente barn’ vil jeg således gennem resten af dette kapitel udfolde, hvordan mine vuggestuepædagogers bekymringer konstrueres ud fra vurderinger af især tre typer kompetencer hos børn: motoriske, sproglige og sociale. Sidst i kapitlet vil jeg desuden pege på en yderligere, implicit forventning til barnet om beherskelse af en ’balanceringskompetence’.

## Motoriske kompetencer

Bekymringer omhandlende børns motoriske kompetencer fyldte en hel del i alle tre fokusgrupper. I Blåbærhaven fortæller Christine om sin erfaring med et barn, som er ”*motorisk bagud*”:

**Christine:** Jeg kan fortælle, at det år, jeg har været hernede nu, har der været én indstilling<sup>8</sup>. Og det var... på et barn, vi havde på stuen. Som var motorisk bagud. [...] Og man kan sige, at – i den her situation – så... det var ikke bare motorisk, fordi det her med, at han... han var ikke begyndt at kravle, så han humpede sådan på numsen. Det gik jo også ud over hans sociale... ehm, samvær med alle de andre børn, så han havde faktisk ikke nogen, sådan, der lige kunne lege med ham. For de andre ville jo hellere... de *går* jo, nogle af dem, og så vil de hellere løbe og sådan nogle ting. Så det gik ud over rigtig, rigtig mange ting.

Her ser vi, hvordan Christine foretager et skel mellem på den ene side de børn, som kan enten kravle eller gå, og på den anden side det barn, som er motorisk ”*bagud*” – i kraft af sine manglende kravle- og gå-kompetencer. Hermed sker der en kategorisering mellem det ’normale’ flertal og det ’afvigende’ barn, idet sidstnævnte ikke lever op til normalitetsforventningerne om beherskelse af disse motoriske kompetencer. Desuden ser vi, at afvigelsen bliver understreget af de konsekvenser, den får for barnets sociale relationer til de andre børn.

I samme fokusgruppe deler Johanne en erfaring med et nyt ”*indkøringsbarn*”, som skal starte i vuggestuen den efterfølgende måned:

---

<sup>8</sup> Her mener hun en indstilling til kommunens PPR-afdeling (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning).

**Johanne:** Jeg, sådan, observerer meget barnet, når vi sidder og har de her introsamtaler, og finder ud af, at det her barn, hun er sådan... meget... *dvask* i kroppen, sådan, meget klappet sammen. Og så siger mor så: ”*Jamen, hun kan heller ikke sidde*”. Okay. Hun er otte måneder. ”*Godt,*” siger jeg så til hende, ”*det vil jeg meget gerne have, at I begynder at øve*”. [...] Og når du så fik hende op – jeg stod med hende – altså, det hele, det hang [Anna: Okay]. Benene hang, muskulaturen var tung. Så der var ikke den der spændstighed [Anna: Ja], som de skal have omkring den der otte måneder – der *skal* de altså være bare en smule spændstige i kroppen.

Også her ser vi en markering af en afvigelse, som er knyttet op på barnets manglende beherskelse af en motorisk kompetence. Især udtalelsen ”*der skal de altså være bare en smule spændstige i kroppen*” udtrykker en markering af, at denne manglende motoriske kompetence er ’ude af trit’ med pædagogens normalitetsforventninger. For et barn på otte måneder er spændstighed i kroppen og dét at kunne sidde op ’det normale’, mens manglende spændstighed og siddekompetence betragtes som afvigende. Derudover er det tydeligt, i forlængelse af diskussionen i sidste kapitel, at pædagogen her betragter sig selv som værende i en myndighedsposition over for barnets mor, idet hun beder hende om at ”*begynde at øve*” barnets siddekompetence. Denne myndighedsrolle i relationen til børnenes forældre kommer jeg nærmere ind på i næste kapitel.

De ovenstående citater udtrykker to vigtige tendenser i mit fokusgruppemateriale: for det første, at pædagogerne i deres bekymringer udtrykker nogle relativt klare markeringer af, hvad der udgør henholdsvis ’normal’ og ’afvigende’ adfærd hos børn; og for det andet – og som en uddybning heraf – at pædagogernes normalitetsforventninger er knyttet op på forventninger om børns beherskelse af bestemte kompetencer på et bestemt alderstidspunkt. Med Madsens begreber kan vi sige, at det normale barn betragtes som ’det kompetente barn’, hvilket medfører, at det afvigende barn bliver ’det inkompetente barn’ (Madsen 2005:125,147). Disse pointer vil jeg nu udfolde yderligere med hensyn til pædagogernes forventninger til børns sproglige og kommunikative kompetencer.

## **Sproglige og kommunikative kompetencer**

I fokusgruppediskussionen i Tranebærhaven falder samtalen på bekymringer vedrørende børns sproglige udvikling:

**Katja:** Vi havde et barn, som, som kommunikerede via lyde. Altså, så al-- alle ting, nærmest, planter havde en lyd, ehm... og det var bekymrende. Altså, så, selvom det i virkeligheden var godt, at han sagde noget, at han havde nogle lyde, så var det også bekymrende, at alt, hvad han sagde, det var gennem lyde. Ehh...

**Cecilie:** Altså, hvad for nogle lyde for eksempel?

**Katja:** Jamen, en bil, det var... annnn. Annn-annn. Og så var det...

**Charlotte:** Og en hund, der var det vov-vov, og...

**Katja:** Og så... far, det var 'baa-ann-annn-yyyyt'. Altså, det betød, at, nå men, 'nu kom far lige om lidt'. Agtigt, ik' [alle griner]. Nå, men det var sådan, det var, altså, så... ja, det blev også bare bekymrende, at... at der ikke, altså, kom noget andet med. Men det kan også handle om, at han fandt ud af, at, nå ja, okay, vi forstod ham jo nærmest, når han... Vi lærte alle hans lyde at kende, ik'. Nå, men så behøvede han da ikke at koncentrere sig om at sige ordene, men... Det skal jo alligevel også ske, fordi børnehavebørnene – når man kommer derned, de forstår ham ikke nødvendigvis, så vi skal jo ligesom have vendt... vendt det på en eller anden måde, ik', ehm... ja.

Her ser vi, at normalitetsforventningen er, at barnet har kompetence til at kommunikere via sprog og ikke via lyde. Begrundet med, at han skal leve op til normalitetsforventningerne i børnehaven – og dermed underforstået i sit senere liv som samfundsborger – identificerer pædagogen det som et tegn på afvigelse, at den pågældende dreng ikke behersker de samme sproglige kompetencer som de andre børn på hans alder. Hans alternative kommunikationsform bliver dermed en afvigelse, som der skal rettes op på – selvom den isoleret set fungerer fint, idet pædagogerne faktisk forstår ham.

Bekymringer for børns sproglige kompetencer kom også til udtryk som en del af et mere generelt fokus på børns evne til at kommunikere og give udtryk for deres behov. Især blandt pædagogerne i Tranebærhaven blev børns kommunikative kompetencer fremhævet som et vigtigt opmærksomhedspunkt og et potentielt bekymringstegn. Laura bemærker:

**Laura:** Altså det, der er vigtigst, det er, at de kan give udtryk for... for deres behov og deres følelser, sådan.

Hun uddyber:

**Laura:** Man, altså, man er jo allerede opmærksom fra de, sådan, er helt små. Det her med, altså, jamen... fordi barnet kan jo, altså-- en baby giver jo også udtryk for noget, altså, sådan. Og det er ret vigtigt, at de enten græder eller... altså, vi er jo meget, sådan, vi har jo meget

fokus på kropssprog i vuggestuen. [...] Og hvis der er et barn, som slet ikke giver udtryk for noget – hverken med lyde eller med kropssprog eller noget – altså, så er det ret bekymrende.

Her ser vi, at Laura giver udtryk for en normalitetsforventning om, at børnene har en kommunikativ kompetence til at give udtryk for deres behov – via fx gråd eller kropssprog. Dette kan ses i lyset af Madsens begreb om ’selvmarkeringsadfærd’: ifølge Madsen forventes ’det kompetente barn’ at udvise en vis grad af selvmarkeringsadfærd ved at *”markere egne intentioner”* og *”gøre opmærksom på egne behov”* (Madsen 2005:126). Afvigelsen markeres dermed ved et barns manglende beherskelse af denne kompetence – som Laura siger, hvis et barn *”slet ikke giver udtryk for noget”*. Denne forventning om selvmarkeringsadfærd vender jeg tilbage til senere i kapitlet. I det følgende skal vi se nærmere på afvigelser forbundet med manglende beherskelse af sociale kompetencer.

## Sociale kompetencer

’Sociale kompetencer’ dækker, i min anvendelse af betegnelsen, over børns kompetence til at indgå i socialitet og fællesskaber. Som vi skal se i de følgende citatuddrag, handler denne type bekymringer især om børns legekompeterencer, herunder evne til fordybelse og koncentration, samt børns evne til at orientere sig mod andre mennesker i deres omverden. Som vi også skal se, bliver vigtigheden af disse kompetencer ofte begrundet med, at de er udtryk for et slags forstadie til barnets senere kompetence til at indgå i fællesskaber og sociale relationer.

Hen mod slutningen af diskussionen i Tranebærhaven spørger jeg, om pædagogerne vil opsummere, hvilke tegn på bekymring de især ville reagere på hos et barn. Her lyder det bl.a. fra Charlotte:

**Charlotte:** Om barnet kan finde ud af at lege. Eller bare, sådan, render rundt hele tiden uden noget, altså... tænker jeg også. Om de bare kan koncentrere sig en lille smule om det, der sker.

**Cecilie:** I en leg?

**Charlotte:** I en leg. Eller... en aktivitet, eller et eller andet, ik’.

Katja bemærker:

**Katja:** Nysgerrighed. Om de viser, altså, om de er interesserede i, hvad der foregår omkring dem, eller de bare er optaget af deres egen verden. Ehm... det må de gerne være i den alder,



men der skal alligevel også være en interesse i det, der sker ved siden af. Bare i et blik eller et smil eller hvad det måtte være, ik’.

Disse citater kan ses som udtryk for normalitetsforventninger til vuggestuebørns beherskelse af forskellige sociale kompetencer – om de kan *”finde ud af at lege”*, om de kan *”koncentrere sig”*, og om de er *”interesserede i, hvad der foregår omkring dem”*. Især i det sidste citat ser vi en markering mellem normalitet og afvigelse, bl.a. gennem sætningen *”der skal alligevel også være en interesse i det, der sker ved siden af”*.

Også blandt pædagogerne i Solbærhaven synes børns legekompeterencer at udgøre et vigtigt opmærksomhedspunkt – og her bliver bekymringerne mere eksplicit begrundet med, at børnene forventes at beherske bestemte sociale kompetencer i deres senere liv som samfundsborgere. Følgende udsagn fra Louise er en del af en fortælling blandt pædagogerne om en øget opmærksomhed på børns legekompeterencer allerede i vuggestuen, efter det er blevet *”opdaget”*, at nogle af de ældre børn i institutionens børnehave har haft vanskeligt ved at indgå i leg med andre børn:

**Louise:** Jeg synes jo, det er... ret bekymrende, når man ser børn, som faktisk ikke ved, hvordan de bruger legetøj. Og de ikke ved, hvordan de laver den her leg. Og det er jo dér, hvor man kan sige – der kan det være svært nogle gange at opdage det i vuggestuen, fordi der er det et begyndende stadie... til den her... rollelegen, hvor de-- og nogle, de fanger det, når de så kommer over i børnehaven og ser nogle større nogen og kan spejle sig i det og sådan. Og det er dér, hvor den kan være lidt tricky. Fordi, nu tænker jeg også, med de her børn her, der havde vi nogle store børn, og det var jo dét, det blev opdaget på. At de faktisk på de sociale kompetencer, legekompeterencerne, faldt rigtig meget tilbage, ik’.

Louise beskriver her, hvordan børns legekompeterencer i vuggestuen betragtes som et *”begyndende stadie”* til *”rollelegen”* – som de altså tilsyneladende forventes at beherske, når de kommer i børnehaven. Selvom Louise her tager det samme forbehold, som vi så i forskellige andre afskygninger i sidste kapitel – at det kan være svært at vurdere bekymringer for børn så tidligt som i vuggestuen – så giver hun samtidig udtryk for en normalitetsforventning om, at børn i vuggestuen forventes at beherske nogle basale legekompeterencer – og at det er *”ret bekymrende”*, hvis de ikke gør det. Dette fokus på legekompeterencer i Solbærhaven fortsætter, da Amalie kort efter fortæller om en pige, som har svært ved at fordybe sig i leg og andre aktiviteter:

**Amalie:** Hun har rigtig svært ved at fordybe sig og... og sidde og... ja, det er lige meget, om det er en leg, eller... det er noget... krea ved bordet eller sådan noget, så har hun rigtig svært ved at fordy--, hun vil hele tiden, altså... flakker sådan rundt, hvor... skal være med, hvor der sker noget, ik'.

Kort efter uddyber Amalie begrundelsen for sin bekymring:

**Amalie:** Men også det der med, at hun lærer at kunne lege med nogen og kunne forblive i legen, inden hun starter i børnehave. Fordi i børnehaven skal hun jo nok blive sorteret fra, hvis hun er en pige, der løber fra sted til sted, og hun ikke kan fordybe sig i en leg. Så er der jo ikke nogen, der gider hende til sidst. Eller når hun kommer til skolen. Så det prøver vi i hvert fald, ligesom, at kunne lære hende lige at... finde ro i den leg og ikke hele tiden blive forstyrret af, at der er en anden, der går forbi med en bil, og så ville have den bil, altså.

Disse citater tegner et billede af, at pædagogerne i Solbærhaven har en særlig opmærksomhed på vuggestuebørns beherskelse af legekompeter, og herunder evnen til koncentration og fordybelse. Vi får også indtryk af, at denne store fokusering på børns legekompeter udspringer af en tanke hos pædagogerne om, at sociale færdigheder udvikles tidligt, og at eventuelle afvigelser i de manglende legekompeter derfor også skal *opdages* tidligt – allerede i vuggestuen. Dette kommer især frem i Louises fortælling om de ældre børnehavebørn, som ”*faldt rigtig meget tilbage*” på ”*legekompeterne*” og ”*de sociale kompetencer*” – hvilket i fortællingen bliver til en generel bekymring for børn, som allerede i vuggestuen ”*ikke ved, hvordan de laver den her leg*”. Ud fra Louises og Amalies citater kan vi udlede, at vuggestuebørnenes legekompeter i Solbærhaven vurderes ud fra en normalitetsforventning om, at børns sociale kompetencer skal være nået et vist ’niveau’, når børnene skal i børnehave, når de skal i skole, og – dermed underforstået – i deres senere liv som samfundsborgere.

Dermed kan der i de ovenstående citater spores en forebyggelsestanke om, at børns sociale kompetencer forventes at udvikle sig efter et bestemt mønster: tankegangen er, at børns legekompeter skal formes og påvirkes allerede i vuggestuen, således at børnene kan leve op til normalitetsforventningerne til de sociale kompetencer senere i livet. Dette er interessant set i lyset af det paradoks i pædagogernes opgave, som jeg tidligere har påpeget: at pædagogerne på én gang forventes at tage højde for børns grundlæggende forskelligheder (bl.a. ud fra lovgivningens individualiserede børnesyn), samtidig med at de (ud fra forebyggelsespolitikens logik) forventes at se børns udvikling som

en mere eller mindre lineær årsagssammenhæng. I forhold til sidste kapitel, hvor vi så, at pædagogerne fremhævede børns forskelligheder som modargument til dét ’at bekymre sig’, ser vi altså her snarere det modsatte – at pædagogerne fremhæver og begrundet deres bekymringer med henvisning til en mere forebyggelseslogisk, lineær forståelse af børns udvikling.

I de foregående tre afsnit har vi set, hvordan pædagogernes bekymringer har været knyttet op på børns manglende beherskelse af henholdsvis motoriske, sproglige og sociale kompetencer – og et fælles træk for bekymringerne har været, at pædagogerne har udtrykt nogle relativt klare markeringer af, hvornår et barn fremstår som ’afvigende’: når barnet ikke behersker den eller de kompetencer, der er i overensstemmelse med pædagogernes normalitetsforventninger til barnet på det bestemte alderstidspunkt eller i den bestemte situation. I det følgende skal vi se nærmere på en yderligere normalitetsforventning til barnet i form af en ’balanceringskompetence’.

### **Det kompetente barn som ’det afbalancerede barn’**

I afsnittet om de sproglige og kommunikative kompetencer pegede jeg på en normalitetsforventning hos pædagogerne om, at børn skal kunne markere og give udtryk for deres behov. Med Madsens begreb forventes barnet at beherske en vis grad af ’selvmarkeringsadfærd’ (Madsen 2005:126). Samtidig så vi, i forbindelse med de sociale kompetencer, at børn også forventes at udvise nysgerrighed over for andre mennesker, være nærværende i sociale aktiviteter og have opmærksomhed på *andet* end sig selv. Denne kompetence til at indordne sig under fællesskabets behov kalder Madsen ’konformitetsadfærd’ – en type adfærd, hvor barnet *”udviser stor opmærksomhed over for andre børns behov, men samtidig har svært ved at udtrykke egne behov”* (ibid.:126). Madsens pointe her er, at *”det mest kompetente barn”* er det barn, som gennem sin adfærd formår at udvise den rette balance mellem disse to modpoler – selvmarkeringsadfærd og konformitetsadfærd (ibid.:126).

Dette implicerer to ting: for det første, at barnet – udover at skulle leve op til en række motoriske, kommunikative og sociale kompetencer – også forventes at beherske en yderligere kompetence i form af dét, jeg vælger at kalde en ’balanceringskompetence’: en kompetence til at udvise den i situationen rette balance mellem selvmarkering og konformitet. Og for det andet, at pædagogers bekymringer for børn kan placeres på begge sider af dette normalitetsspektrum: barnet kan både være ’for meget’ og ’for lidt’ – for selvmarkerende og for ’konform’. Denne dobbelthed i pædagogers forventninger til børn finder vi også i Laura Gilliam og Eva Gulløvs antropologiske forskningsprojekt ’Civiliserende

institutioner’ (2012), hvor forfatterne har undersøgt opdragelsesidealer i familier, daginstitutioner og skoler. Som én af deres konklusioner peger Gilliam og Gulløv på, at børn i daginstitutioner og skoler mødes med et ideal om *”den afbalancerede opførsel”*: en forventning om, at *”det enkelte barn på én gang tager hensyn til de øvrige og alligevel ikke er for tilbageholdende eller karakterløs”* (Gilliam & Gulløv 2012:262). I det følgende vil jeg belyse, hvordan dette ideal om den afbalancerede opførsel kommer til udtryk på forskellige måder blandt mine vuggestuepædagoger.

### Det ene yderpunkt – konformitetsadfærd

I forbindelse med bekymringerne for børns sproglige kompetencer så vi, hvordan der i Tranebærhaven var fokus på børnenes kompetence til at udtrykke deres følelser og behov. Dette understreges bl.a., idet jeg spørger ind til, om der er nogen bekymringer, pædagogerne generelt vil karakterisere som mere alvorlige end andre. Hertil svarer Katja:

**Katja:** Jeg tror særligt, at det her med ikke at kunne... kunne og ville vise følelser og... reagere og... og kommunikere. Enten nonverbalt eller i gråd, eller... hvad det måtte være. Det er nok den største bekymring, tænker jeg, at jeg i hvert fald har haft. Ehm... Og dem har vi haft nogle stykker af.

Det næste citat, også fra Tranebærhaven, indkapsler i høj grad dét, Madsen kalder ’konformitetsadfærd’ – som altså i særlig grad ser ud til at vække Tranebærhaven-pædagogernes bekymring:

**Charlotte:** Eller hvis én af de store børn ikke søger de voksne. Det er også en bekymring. [...] Der har for eksempel været... for eksempel [barns navn], han var meget indadvendt, altså virkelig, sådan. Søgte ikke nogen voksne, og... græd ikke, selvom han slog sig, og... der var sådan nogle, altså, virkelig – alt var bare herinde [lægger hånden på brystet]. Og der var – der arbejdede de så på at få de følelser frem hos ham. Så han kunne søge en voksen. Så han skulle lære at græde, og... han skulle lære at, altså, udtrykke sine følelser, ik'?

Denne beskrivelse af den pågældende drengs manglende markering af følelser og behov tydeliggør, at det – især i Tranebærhaven – kan være udtryk for en bekymring og en afvigelse, når børn gør *for lidt* opmærksom på sig selv – eller, med Madsens begreb, når de udviser for høj grad af konformitetsadfærd.

### Det andet yderpunkt – selvmarkeringsadfærd

Omvendt kan børn også gøre *for meget* opmærksom på sig selv ved at udvise for høj grad af ’selvmarkeringsadfærd’. Også her starter jeg med et citat fra Tranebærhaven; for selvom der, som vi har set, i denne institution er et stort fokus på, at børn skal kunne udtrykke deres følelser, er det interessant, at dette dog samtidig godt kan tage overhånd. Det fremgår af følgende citatuddrag:

**Charlotte:** Omvendt har vi også haft et barn, der var... har været fuld – altså, fyldt med energi [Katja: Ja]. Og bare udtrykker sine følelser på alle slags måder [griner]. Og der har vi også haft brug for hjælp. Eller, det har også været, sådan, noget, vi bekymrede os om, og... hvor vi tænkte, der skal også gøres et eller andet, ik’.

**Katja:** Jo, og det har faktisk været en rigtig lang proces. Fordi hvordan, altså, sådan, meget energi, og... altså, helt vildt motorisk, ehh... [...] Altså, den her energi, den udmønter sig jo i, at han en gang imellem fik overrumplet alle de små, eller fik sat sig ovenpå dem og hoppede dem ovenpå hovedet og sådan. Altså, det var jo virkelig uhensigtsmæssigt.

Her markeres afvigelsen i og med, at den pågældende dreng befinder sig i den anden ekstrem, når det handler om at udtrykke følelser. Han *”udtrykker sine følelser på alle slags måder”*, hvilket bliver et problem i kraft af, at han får *”overrumplet alle de små”*. Ud fra de ovenstående eksempler fra Tranebærhaven kan vi altså udlede, at børn forventes at finde den rette balance mellem på den ene side at kunne udtrykke sine følelser og på den anden side at kunne kontrollere disse følelser, så de ikke går ud over de andre børns, og dermed fællesskabets, behov.

Under fokusgruppediskussionen i Solbærhaven blev der talt meget om en bestemt familie, hvor i alt fire søskende går i institutionen. I øjeblikket går to af dem i børnehaven og to af dem i vuggestuen. På et tidspunkt spørger jeg nærmere ind til, hvad det er, der har vakt pædagogernes bekymring ved de mindre søskende i vuggestuen:

**Louise:** Altså, lige i den situation, så er det meget gråd.

**Signe:** Altså, vores – det er én, det er mit barn – inde på min stue. Det er hende, der er 10 måneder. Hun græd nærmest konstant. Ehm, eller ikke græd, men, men skreg.

Lidt efter lyder det fra Amalie, om den samme søskendeflok:

**Amalie:** Men, altså, jeg har jo set tre af dem i vuggestuen [Louise: Mmmh]. De tre mindste. Den store har jeg aldrig-- men, jeg synes jo også, at de er begyndt at... græde mere og mere. Altså, nummer tre og nummer fire har været meget mere kede af det, end nummer to var, da hun startede. Der var jo ingen, sådan, gråd, som der var ved nummer tre og nummer fire [Signe: Ja]. Så de er jo blevet mere... altså, opsøgende, der er kommet lyd på dem, 'se mig', 'hør mig', altså den der voksenkontakt, de hele tiden vil have, ik'. Det er der kommet mere af, jo flere hun faktisk har fået, ik'.

Noget af dét, der har vakt Solbærhaven-pædagogernes opmærksomhed for de pågældende børn, har altså været, at børnene er begyndt at ”*græde mere og mere*” og er blevet mere ”*opsøgende*”, i takt med at der er kommet flere børn til søskendeflokken. Dette kan tolkes, som om pædagogerne reagerer på en høj grad af selvmarkeringsadfærd i form af netop gråd og voksenopsøgning: bekymringen er, at børnene udviser overdrevne tegn på selvmarkering. De ovenstående citatuddrag peger således på, at det kan være udtryk for en bekymring og en afvigelse, når et barn græder ’for meget’ og opsøger de voksne ’for meget’ – hvilket står i modsætning til citaterne i sidste afsnit, hvor bekymringen gik på det modsatte: at barnet græder ’for lidt’ og opsøger de voksne ’for lidt’. Denne dobbelthed i mine vuggestuepædagogers udtalelser lægger sig tæt op ad Gilliam og Gulløvs fremhævelse af idealet om børns ’afbalancerede opførsel’, som de bl.a. beskriver således:

Gennemgående i materialet kan vi notere en *afsmag for ekstremer*, f.eks. for børn, der ved hjælp af temperament skiller sig ud og forsøger at styre eller sætte sig over andre, eller for børn, der er for stille og selvudslettende (Gilliam & Gulløv 2012:262, min kursivering).

Som vi har set i de foregående afsnit, afspejles denne ”*afsmag for ekstremer*” også i mit fokusgruppemateriale. Med Madsens begreber kan vi sige, at børn på den ene side kan udvise for høj grad af ’konformitetsadfærd’ og på den anden side for høj grad af ’selvmarkeringsadfærd’. Det normale er altså den rette balance mellem disse to ekstremer – med Gilliam og Gulløvs ord, ’den afbalancerede opførsel’ (Gilliam & Gulløv:262-63). Det normale barn er det barn, som behersker denne ’balanceringskompetence’ til hverken at være ’for meget’ eller ’for lidt’. Og således markeres afvigelsen netop i form af de to yderpunkter: når barnet bliver henholdsvis for selvmarkerende eller for ’konform’. Således har jeg i dette afsnit peget på, at der blandt mine vuggestuepædagoger – udover forventninger til barnets motoriske, sproglige og sociale kompetencer – kan identificeres en yderligere normalitetsforventning til ’det kompetente barn’ i form af denne ’balanceringskompetence’. Dette understøtter samtidig Madsens beskrivelse af, at ’det kompetente barn’ forventes at kunne håndtere en række mod-

satrettede krav om på den ene side at tilpasse sig en bestemt social orden og på den anden side vise personligt initiativ og udfolde sig kreativt (Madsen 2005:125,147).

## Delkonklusion

I dette kapitel har jeg belyst, hvordan mine vuggestuepædagogers bekymringer tager udgangspunkt i nogle normalitetsforventninger til børns beherskelse af bestemte kompetencer. Ud fra Madsens forståelse af det normale barn som ’det kompetente barn’ har jeg illustreret, hvordan pædagogerne foretager grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse ud fra en vurdering af børnenes motoriske, sproglige og sociale kompetencer. I forlængelse heraf har jeg desuden peget på en yderligere, implicit forventning om en ’balanceringskompetence’, hvor barnet forventes at udvise den i situationen rette, afbalancerede opførsel. Gennemgående i kapitlet har jeg peget på en tendens til, at bekymringen opstår – og afvigelsen markeres – idet barnet ikke lever op til pædagogernes normalitetsforventninger om ’det kompetente barn’. I forlængelse heraf kan der i mange af pædagogernes afvigelsesmarkeringer – tydeligst inden for de sociale kompetencer, men også ved de motoriske og sproglige – spores en forestilling om, at barnets udvikling forventes at følge et bestemt mønster: at det ’normale’ (og kompetente) barn forventes at udvise et bestemt ’niveau’ af kompetencer i vuggestuen med henblik på at kunne leve op til det lidt mere avancerede ’niveau’ af kompetencer i børnehaven, og videre i skolen, osv. Dette kan siges at stå i kontrast til udtalelserne fra sidste kapitel, hvor flere af pædagogerne argumenterede *imod* denne type bekymringer, der bygger på en forståelse af, at børns udvikling følger det samme mønster. Som jeg allerede har antydnet, tolker jeg disse modsatrettede tendenser i pædagogernes udtalelser som en afspejling af modsatrettede politiske udmeldinger: på den ene side lægger lovgivningen (og forskningen om risikofaktorer) op til et individualiseret børnesyn – at børn er grundlæggende forskellige – mens de aktuelle forebyggelsespolitikker på den anden side indebærer en forståelse af børns udvikling som en mere eller mindre lineær årsagssammenhæng.

Dette kapitel har bidraget med to overordnede fund til min samlede analyse: for det første, at pædagogerne i deres fortællinger foretager nogle relativt tydelige grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse i deres vurderinger af børns adfærd; og for det andet, at pædagogernes forståelser af bekymring og udsathed hænger tæt sammen med deres vurderinger af børns *kompetencer*. Med udgangspunkt i Madsens begreber har vi således set, hvordan forestillingen om det normale barn som ’det kompetente barn’ medfører en tilsvarende forestilling om det afvigende barn som ’det inkompetente barn’. I det næste, afsluttende analysekapitel skal jeg udfolde og udbygge disse fund ved at se nærme-

re på de af pædagogernes bekymringer, som markerer en afvigelse ud fra, hvorvidt *forældrene* formår at leve op til pædagogernes forestillinger om ’de kompetente forældre’.



## De kompetente og de inkompetente forældre

Idet jeg nu vender mig mod de af pædagogernes bekymringer, som tager udgangspunkt i forældrenes adfærd, vil jeg med dette analysekapitel besvare mit tredje forskningsspørgsmål, ”Hvilke grænse-*dragninger foretager pædagogerne mellem normalitet og afvigelse i forældres adfærd?*”. I denne sammenhæng vil jeg foretage en teoretisk udvidelse af Madsens begreb om ’det kompetente barn’, idet jeg introducerer betegnelsen ’de kompetente forældre’. Som jeg skal illustrere gennem udvalgte empiriske eksempler, baserer forestillingen om ’de kompetente forældre’ sig på nogle moralsk-normative kategoriseringer af, hvordan man i pædagogernes øjne ’bør’ opføre sig som forældre. At velfærdsprofessionelle har nogle bestemte forestillinger om, hvad det vil sige at være ’normale’ og ’kompetente’ forældre, ser vi også eksemplificeret hos Harrits og Møller, som viser, hvordan sundhedsplejersker, lærere og pædagoger foretager en række normative kategoriseringer af familiers livsstile – fx på baggrund af observationer af børnenes hygiejne og af forældrenes indretning af hverdagen (Harrits & Møller 2016:144-152). Som et led i min gennemgang af pædagogernes afvigelsesmarkeringer af forældres adfærd vil jeg desuden, i kapitlets anden del, inddrage Edwin Lemerts skelnen mellem ’primære’ og ’sekundære’ afvigelser (Lemert 2011 [1951]); Ejrnæs & Monrad 2015:67-68).

### Samvær og tilknytning

Noget, som gentagne gange blev fremhævet af mine fokusgruppedeltagere som et særligt opmærksomhedspunkt, var forældrenes samvær med og tilknytning til deres børn. Da jeg hos Blåbærhaven spørger, hvad en bekymring for et barn i vuggestuen fx kan være, lyder det fra Anna:

**Anna:** Samspil med forældre. Forældre, der for eksempel kommer og afleverer en voksipose, ik’? Ehm... Altså, uden nogen kontakt med barnet. Det bliver man også bekymret-- hvad er det for et mønster i den familie, tilknytningsmønstre, hvis vi ser, at det påvirker barnet.

I Solbærhaven lyder denne historie:

**Marie:** Vi har et barn – ikke på min stue, men på én af de andre stuer, som... der er meget OBS på. [...] Han har ikke sproget, han har ikke de sociale færdigheder. Han svarer muligvis til omkring en halvandenårig, ik’.

**Louise:** Og så har han nogle rigtig store udbrud. Altså, følelsesmæssige udbrud, hvor han virkelig kaster sig i gulvet og sparker og slår og... ned i gulvet.

**Marie:** Og alt sådan noget bliver der jo reageret på som... dårlig trivsel, ik'. Eller i hvert fald et barn, der har brug for støtte og hjælp.

**Louise:** Ja. Og en familie dér også, der har brug for at lære at forstå at være sammen med sit barn.

**Marie:** Fordi dét mangler de, ik' [Louise: Ja].

Lidt efter, fortsat i samme samtale om den samme familie, falder historien på, at moren ofte er i gang med en telefonsamtale, når hun henter barnet:

**Louise:** Og når mor kom og hentede, så havde hun altid-- enten telefon her. Og så fik hun at vide, at hun ikke måtte tale i tel-- altså, at hun skulle være til stede, når hun var der. Så havde hun et headset i i stedet for, hvor hun samtidig havde en veninde i ørerne. Mens hun hentede barnet. Så slukkede hun det lige, mens hun gik ind på stuen. Hentede ham...

**Marie:** Ligeså snart hun kom ud i garderoben, så tændte hun igen.

**Louise:** Ja. Så tændte hun igen. Så hele hendes samvær, når hun var sammen med det her barn og ude i trafikken og dér, det var med en telefon eller et headset, ik'. Så det er jo også sådan nogen, hvor man tænker... [...]

**Marie:** Og der kan man jo i hvert fald sige – hvis man kan sige noget – at der har familien behov for hjælp [Louise: Ja. Signe: Mmmh]. For barnet trives ikke, og familien forstod måske ikke helt forældrerollen, vel? [Louise: Nej, lige præcis]. Så der var mange ting i det.

I disse citatuddrag fra Solbærhaven bliver der foretaget nogle ret klare markeringer af afvigelse. Der er flere ting på spil: i det første citatuddrag ser vi igen en afvigelsesmarkering ud fra barnets manglende sproglige og sociale færdigheder, samt dét at han udtrykker sine følelser meget voldsomt – hvilket taler ind i pointerne fra sidste kapitel om *børnenes* manglende kompetencer. Men samtidig bliver disse afvigelsesmarkeringer en del af en større fortælling om *forældrenes* manglende kompetencer. Noget af dét, pædagogerne konkret reagerer på, er morens manglende tilstedeværelse, når hun henter barnet, hvilket i fortællingen bliver til en bekymring for samværet mellem barn og forældre. Morens opførsel ser således ud til at stride imod pædagogernes idé om, hvordan man bør opføre sig som forældre, eller – med mit udvidede begreb fra Madsen – imod pædagogernes billede af 'de kompetente forældre'. Denne fortælling fra Solbærhaven, suppleret med det indledende citat fra Blåbærhaven, giver et indtryk af, at når pædagogerne iagttager en afvigelse hos barnet, *samtidig* med at de observerer tegn på manglende tilknytning og samvær mellem barn og forældre, så kan det føre til en mere generel tvivl på forældrenes evne til at være forældre. Især formuleringerne fra Solbærhaven ”Og en familie dér også, der har brug for at lære at forstå at være sammen med sit barn” og ”Fami-

*lien forstod måske ikke helt forældrerollen, vel?*” kan ses som udtryk for pædagogernes kategorisering af forældrene som ’inkompetente forældre’ – på baggrund af tegn på utilstrækkelig tilknytning og samvær mellem barn og forældre.

## Sekundære afvigelser – fortællinger fra Solbærhaven

I forlængelse af ovenstående eksempel zoomer jeg i dette afsnit yderligere ind på Solbærhaven og nogle af de bekymringer, der blev konstrueret blandt pædagogerne i denne vuggestuekontekst. Ved hjælp af Lemerts teori om primære og sekundære afvigelser vil jeg illustrere, hvordan pædagogerne, ud fra to konkrete episoder, foretager nogle sekundære afvigelseskonstruktioner på baggrund af forældrenes primære, afvigende handlinger (Lemert 2011; Ejrnæs & Monrad 2015:67-68) – hvilket er med til at skabe en fortælling om de pågældende forældre som ’inkompetente forældre’.

I nedenstående citatuddrag får vi indblik i et dilemma, som pædagogerne i Solbærhaven har befundet sig i i vurderingen af, om der skulle laves en underretning eller ej, da en far over en periode gentagne gange har lugtet af alkohol i afhentningssituationer:

**Signe:** Der var jo også den far dér... om sommeren, som... som lugtede meget af alkohol.

**Louise:** Nåååå.

**Signe:** Ja. Ja.

**Mathilde:** Nå ja, det kan jeg godt huske. Der var også noget...

**Signe:** Hvor vi skulle skrive ned, altså, når vi oplevede det, ik'. Og det *blev* altså oplevet nogle gange. [Louise: Mmmh]. Hvor at, altså...

**Mathilde:** Men hvornår er nok *nok*?

**Signe:** Det er jo også dét.

**Mathilde:** Før at, ehh...

**Signe:** Hvor at der heller ikke blev underrettet.

[...]

**Marie:** Men man kan jo også have svært ved at vide, hvor meget har han drukket? Er det én øl...?

**Signe:** Det er jo også dét [flere af de andre: Mmmh]. Det er dét, der er så svært, ik'?

[...]

**Mathilde:** Men man kunne se, at han kom nogle gange med den der røde næse, ik'? [Signe: Ja]. Og der har...

**Signe:** Og lidt røde øjne en gang imellem, ik'?

**Amalie:** Han var heller ikke så interesseret i at snakke. Sådan om... dagens gang.

**Signe:** Det synes jeg generelt heller ikke...

**Mathilde:** Nej, han ville aldrig sige hej. Så står man dér, 'hej!' Og så kigger han bare. Og så går han [flere griner].

**Signe:** Ja, præcis.

**Amalie:** I sommers var han meget, sådan, han gik meget direkte efter barnet. Og [Signe: Ja]...

**Mathilde:** Og så hjem.

**Amalie:** Og så hjem igen, ik'? Hvor vi så begyndte at kunne... lugte lidt.

**Louise:** Var det så ikke også-- var det egentlig ikke også ham, der så glemte at lukke lågen?

**Marie:** Jo, det mener jeg.

**Mathilde:** Nej, det var [barns navn]s mor.

**Louise:** Nå, det var... ja, men der har været et par gange.

**Signe:** Jeg mener altså også, der har været ét med ham. Ja.

[...]

**Mathilde:** Men i forhold til, også – hvor mange sedler [med observationer af hændelsen] skal der til, før... [Signe: Ja]. Altså, hvor er grænsen, jeg synes, den var undefinerbar. For jeg kan godt huske det, det var i sommers [Signe: Ja]. Det var i sommers, vi oplevede det.

**Amalie:** Men det er også dét, for har han lige fået en fyraftensøl med... kollegaerne, ik', og så er han én, der bare... lugter mega-meget af én øl, ik'?

Noget af det interessante ved dette citatuddrag er, at pædagogerne reflekterer ret eksplicit over, hvor de skal trække grænsen mellem det normale (det socialt acceptable) og det afvigende (det socialt uacceptable). Det fremgår især af kommentarerne ”*hvornår er nok nok?*” og ”*hvor er grænsen, jeg synes, den var undefinerbar*”. Episoden kan dermed ses som et konkret eksempel på pædagogisk myndighedsudøvelse, idet pædagogerne – gennem beslutningen om, hvorvidt den pågældende fars alkohollugt er alvorlig nok til, at de skal handle på det ved fx at lave en underretning – med Ejrnæs’ ord er med til at afgøre, om ”*børns og forældres opførsel bryder med samfundets normer*” (Ejrnæs 2016:237). Denne meget eksplicite refleksion over, hvor ”*grænsen*” bør trækkes, er dog ret exceptionel for mit datamateriale og kommer ikke nær så tydeligt til udtryk nogen andre steder. Men selvom pædagogerne altså her tydeligvis er i tvivl om, hvor de *præcis* skal fastsætte grænsen for det acceptable i farens adfærd, så er det samtidig tydeligt, at der i deres optik *er* en sådan grænse. For det første markeres en grænse i form af antallet af øl: hvis faren kun har fået ”*en fyraftensøl med kollegaerne*”, er det inden for rimelighedens grænser, mens det heraf må sluttes, at der er en øvre grænse for, hvor mange øl det i pædagogernes øjne er acceptabelt, at faren drikker, inden han henter sit barn. For det andet markeres en grænse i form af antallet af gange, episoden finder sted: kommentarerne om, at

”det blev altså oplevet nogle gange”, og ”hvor mange sedler skal der til, før...” indikerer, at jo flere gange det observeres, at faren lugter af øl, jo mere bekymrende vurderes det.

For det tredje – og her kommer vi til pædagogernes konstruktioner af sekundære afvigelser – ser vi, at farens øvrige adfærd i afhentningssituationerne *også* gøres til genstand for pædagogernes vurdering af hans normalitet: det er ikke alene det faktum, at han lugter af øl (og i øvrigt har rød næse og røde øjne), der problematiseres; dette bliver også kædet sammen med, at han ikke siger ”*hej*” eller udtrykker interesse for at snakke med pædagogerne om ”*dagens gang*” – underforstået, ligesom andre, ’normale’ forældre plejer at gøre. Yderligere ser vi, hvordan to af pædagogerne undervejs i fortællingen kommer i tanke om, at den pågældende far vist heller ikke altid er så god til at lukke lågen til institutionen – igen underforstået, ligesom de andre, normale, ’kompetente’ forældre plejer at gøre. Disse to atypiske træk ved farens adfærd i afhentningssituationerne – den manglende interesse i at snakke og forglemmelsen omkring at lukke lågen – ville højst sandsynligt ikke have vakt den samme opmærksomhed hos pædagogerne, hvis det ikke havde været for alkohollugten som den primære afvigelse. Men i fortællingen om faren og alkohollugten bliver disse yderligere tegn en del af afvigelsesmarkeringen. Med Lemerts begreber kan vi sige, at alkohollugten er den primære afvigelse, mens den sekundære afvigelse udgøres af de øvrige tegn, som problematiseres på baggrund af identifikationen af den primære afvigelse – og som dermed bliver en understøttelse af fortællingen om den pågældende far som en ’inkompetent forælder’.

Jeg har tidligere nævnt, at der blandt pædagogerne i Solbærhaven blev talt meget om en bestemt familie, hvor i alt fire søskende går i institutionen – to i vuggestuen og to i børnehaven. Et andet eksempel på Solbærhaven-pædagogernes konstruktioner af sekundære afvigelser ser vi i nedenstående fortælling om, at moren (som er alenemor til de fire børn) flere gange har efterladt tre af børnene ude i bilen, mens hun har været inde for at hente det sidste barn:

**Signe:** Hende på 10 måneder og de to store piger, som går i børnehaven, var i bilen. Hvor hun [moren] så var inde og hente... ja, den sidste. Ehm... Og de var alene. De var alene i bilen. Og der blev så set, ikke fra mig, men fra en anden fra huset, at der var én af de store piger, der gentagne gange løb ud og ind fra bilen [Marie: Eeej]. Ja. Så simpelthen ud på vejen.

**Louise:** Altså, og ikke på fortovet, men ud på vejen.

[...]

**Signe:** Men det ville jeg i hvert fald mene, at – det skulle underrettes.

**Louise:** Ja. Og som vi snakkede om – og det var også – det var også, man sad dér og så, at det-- det var flere ting. I den der-- det var både dét, at de løb ud og ind. Og dét, at hun står herovre og råber til barnet, at hun skal gå ind, i stedet for at gå hen, og stoppe med at snakke med den der anden mor. Man tænker, kom nu i gang, ik'. De er to små børnehavebørn, eller to børnehavebørn sammen et lillebitte vuggestuebarn i bilen alene, og... vi sad og så, den ene kravlede frem på forsædet, tog en bærepose og sådan [laver en pustelyd] op i hovedet og... [Signe: Ja, okay]. Man tænkte, hvad sker der ude i den der bil, altså. Og så da hun så kommer med det sidste barn, så tager hun den-- fjerdebarnet dér, sætter ind på bagsædet, spænder ingen af børnene fast, og kører. Og vi sådan tænkte, puuh... det er også tungt, ik'. Og – det er ikke første gang.

[...]

**Marie:** Men man bliver jo, man bliver jo også voldsomt bekymret. Altså, hvis man ser en bil sådan – hvad gør hun så derhjemme? [Louise: Ja]. Ik'? [Signe: Ja, lige præcis]. Forsvinder hun så også bare...?

**Amalie:** Går hun ned og handler, ik'? Altså.

**Marie:** Går hun ned og handler, eller hvad gør hun?

Her er det for det første tydeligt, at pædagogerne er ret forargede og fordømmende over for morens adfærd i og håndtering af situationen. Især kommentaren ”*Man tænker, kom nu i gang, ik'*” og ”*det er også tungt, ik'*” – sammen med vurderingen af, at ”*det skulle underrettes*” – vidner om, at der i pædagogernes øjne her er tale om en bekymring i den mere alvorlige ende af spektret. Alene i fortællingen om morens adfærd i den konkrete episode – at hun efterlader børnene i bilen, og at hun ikke spænder børnene fast, når hun kører – kan vi tale om, at pædagogerne kategoriserer moren som en ’inkompetent forælder’. Men for det andet kan citatet ses som endnu et eksempel på en sekundær afvigelseskonstruktion blandt pædagogerne i Solbærhaven: med udgangspunkt i de konkrete bekymringstegn, som pædagogerne rent faktisk har observeret, sker der en udvidelse af fortællingen om moren som en ’inkompetent forælder’, idet pædagogerne gætter på, at moren *også* efterlader børnene alene, når hun er derhjemme. Denne formodning om morens adfærd i hjemmet – som pædagogerne dybest set ikke ved noget om – kan forstås som en sekundær afvigelseskonstruktion, som bidrager til fortællingen om moren som en ’inkompetent forælder’. Pædagogernes iagttagelse af morens indledende, bekymrende adfærd (den primære afvigelse) fører til yderligere (sekundære) afvigelsesmarkeringer i form af negative forventninger til, at moren udviser andre, lignende former for ”*nedvurderet adfærd*” (Ejrnæs & Monrad 2015:68).

I de to ovenstående eksempler har vi set, hvordan pædagogerne i Solbærhaven tager udgangspunkt i en primær observation (en primær afvigelse) i deres konstruktion af et mere generelt billede af de pågældende forældre som ’inkompetente forældre’ – idet den primære afvigelse, i pædagogernes fortællinger, fører til yderligere, sekundære afvigelseskonstruktioner. De to eksempler er lidt forskellige: i den første episode med faren, der lugtede af alkohol, er det nogle konkrete tegn i hans adfærd, som gøres til genstand for pædagogernes sekundære afvigelseskonstruktioner (hans manglende interesse i at snakke og hans forglemmelse omkring at lukke lågen); mens der i den anden episode er tale om *formodninger* i form af negative forventninger til morens opførsel i hjemmet. Men i begge tilfælde kan vi tale om, at der i pædagogernes fortælling konstrueres et billede af nogle ’inkompetente forældre’ gennem sekundære afvigelseskonstruktioner.

### **Delkonklusion og afrunding**

Hvor vi i sidste kapitel så, hvordan pædagogernes afvigelsesmarkeringer tog udgangspunkt i forventninger til *børnenes* kompetencer, har vi i dette kapitel set eksempler på pædagogernes grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse ud fra en vurdering af *forældrenes* kompetencer. I første del af kapitlet har vi set, hvordan pædagogerne vurderer forældrenes ’kompetenthed’ ud fra observationer af samspillet og tilknytningen mellem barn og forældre, mens jeg i kapitlets anden del har givet et indblik i de sekundære afvigelseskonstruktioner, der kommer til udtryk i Solbærhaven-pædagogernes fortællinger om ’de inkompetente forældre’. Gennem kapitlets eksempler har jeg illustreret, hvordan de ’normale’ forældre er dem, som lever op til pædagogernes forestillinger om, hvordan ’kompetente forældre’ bør opføre sig. Afvigelsen markeres således i form af den adfærd, som i pædagogernes øjne bryder med dette billede – og i disse tilfælde konstrueres et billede af de pågældende forældre som ’inkompetente forældre’. Således har dette kapitel på flere måder fungeret som en fortsættelse af sidste kapitels pointer: gennem begge kapitler har jeg illustreret, hvordan pædagogerne foretager nogle grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse i deres vurderinger af børns og forældres adfærd; og gennem begge kapitler har vi set, hvordan disse grænsedragninger tager udgangspunkt i en forståelse af det normale som ’det kompetente’ og det afvigende som ’det inkompetente’.

Men hvor afvigelsesmarkeringen af ’det inkompetente barn’ var baseret på normalitetsforventninger til børnenes kompetencer i deres senere liv som samfundsborgere, så bygger afvigelsesmarkeringen af ’de inkompetente *forældre*’ i højere grad på nogle moralske forestillinger hos pædagogerne om, hvordan man ’bør’ opføre sig som forældre. Således har dette kapitel illustreret, at der kommer noget

mere eksplicit moralsk-normativt til syne i grænsedragningen, når det handler om pædagogernes vurdering af *forældrenes* adfærd og kompetencer – bl.a. eksemplificeret gennem udtalelser som ”*Man tænker, kom nu i gang, ik*” og ”*familien forstod måske ikke helt forældrerollen, vel?*”. Hermed lægger mit sidste analysekapitel i virkeligheden op til en større diskussion af relationen mellem forældre og velfærdsprofessionelle, herunder i hvor høj grad velfærdsprofessionelle har til opgave at definere, hvad der karakteriserer ’kompetente’ og ’inkompetente’ forældre. Dette er ikke en diskussion, jeg kan bevæge mig ind i her. Men dér, hvor dette kapitel kan give et perspektiv på min samlede analyse, er i en illustration af den *forskel*, der synes at være på pædagogernes bekymringskonstruktioner, alt efter om udgangspunktet for bekymringen er henholdsvis børns eller forældres adfærd: når udgangspunktet er *børnenes* adfærd, har vi set, at pædagogerne for det første tager en række forbehold om, at børn er forskellige, og at det er svært at identificere afvigelser så tidligt i et barns liv; og for det andet begrundes pædagogerne de afvigelsesmarkeringer, de alligevel foretager, med henvisning til, at det handler om at gøre børnene klar til børnehaven, til skolen, og til livet som samfundsborger. Men når det kommer til vurderinger og afvigelsesmarkeringer af *forældrenes* adfærd, er det helt uden denne slags forbehold og begrundelser. Her er pædagogerne anderledes villige til at foretage nogle langt mere direkte kategoriseringer af ’det afvigende’. Den modvilje blandt pædagogerne imod at identificere bekymringer og udpege afvigelser, som jeg illustrerede i det første analysekapitel – og som jeg bl.a. tolkede som en skepsis over for den pædagogiske myndighedsrolle – gælder tilsyneladende ikke, når det kommer til bekymringer og afvigelsesmarkeringer i forældres adfærd. Især min illustration af Solbærhaven-pædagogernes sekundære afvigelseskonstruktioner tydeliggør, hvordan pædagogerne her opfatter sig selv som værende i en klar myndighedsposition i forhold til de pågældende forældre – idet pædagogerne, gennem deres kategoriseringer af forældrene som ’inkompetente’, samtidig konstruerer en fortælling om sig selv som ’de kompetente’. Således har min analyse peget på en væsentlig forskel i mine vuggestuepædagogers afvigelsesmarkeringer – deres konstruktioner af bekymring og udsathed – alt efter om udgangspunktet for bekymringen er henholdsvis børns eller forældres adfærd.



## Konklusion

I dette speciale har jeg taget afsæt i et paradoks i de velfærdsprofessionelles opgave på børneområdet i Danmark: på den ene side forventes de professionelle, med det politiske fokus på forebyggelse og tidlige indsatser, at opspore de ’udsatte børn’ så tidlig som muligt. På den anden side er det ofte uklart, hvad kategorien ’udsatte børn’ dækker over, og dermed *hvad* det konkret er, de professionelle skal opspore. Denne på én gang vigtige og diffuse opgave tydeliggør et behov for en større indsigt i de professionelle egne, kontekstspecifikke forståelser af udsathed hos børn. Nærværende speciale skal betragtes som et bidrag til at imødekomme dette behov.

Med et konstruktivistisk-interaktionistisk, afvigelsessociologisk-inspireret udgangspunkt har jeg i specialet zoomet ind på vuggestuen som arena for det tidlige opsporingsarbejde. Gennem tre fokusgruppet Diskussioner med pædagoger fra tre forskellige vuggestuer har jeg søgt indsigt i, ikke alene *hvad* pædagogerne definerer som bekymrende, men også *hvordan* disse forståelser af bekymring og udsathed konstrueres i pædagogernes fortællinger. Som led i mit afvigelsessociologiske perspektiv har jeg i min analytiske proces været styret af et Lipsky-inspireret blik på pædagogerne som politiske beslutningstagere – et blik, hvorigennem jeg har betragtet pædagogernes vurderinger og bekymringer som udtryk for samfundsmæssige grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse.

I min analyse har jeg indledningsvis illustreret, hvordan pædagogerne i de tre vuggestuer udtrykker en skepsis over for at tale om dét ’at bekymre sig’ som en del af deres pædagogiske kerneopgave – begrundet med argumenter om, at ’børn er forskellige’. Denne skepsis har jeg tolket som en modvilje mod det politisk skærpede forebyggelses- og bekymringsfokus i pædagogisk arbejde og, sammenhængende hermed, et ønske om at nedtone den pædagogiske myndighedsrolle. På trods af denne udtrykte skepsis har jeg dog efterfølgende peget på, at der ikke desto mindre kan identificeres nogle relativt klare afvigelsesmarkeringer i pædagogernes udtalelser. Med mit teoretiske fokus på grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse har jeg således, i den resterende (og største) del af analysen, gennemgået de mest fremtrædende bekymringer og afvigelsesmarkeringer i mine vuggestuepædagogers fortællinger. En gennemgående pointe i analysen er, at pædagogerne baserer deres grænsedragninger mellem normalitet og afvigelse i børns og forældres adfærd på en forståelse af det normale som ’det kompetente’ og det afvigende som ’det inkompetente’. Jeg har i denne forbindelse illustreret,

hvordan pædagogernes afvigelsesmarkeringer konstrueres ud fra normalitetsforventninger til henholdsvis ’det kompetente barn’ og ’de kompetente forældre’.

Med hensyn til de af pædagogernes bekymringer, der tager udgangspunkt i *børns* adfærd, har jeg fremhævet, hvordan der udtrykkes en række normalitetsforventninger til børns motoriske, kommunikative og sociale kompetencer. Det normale barn forstås som det barn, der lever op til de forventede kompetencer på det forventede alderstidspunkt og i de forventede situationer – ’det kompetente barn’ – hvilket skaber en afvigerkategori i form af de børn, som *ikke* lever op til disse forventede kompetencer. Som et led heri udtrykker pædagogerne desuden et ideal om ’det afbalancerede barn’: normalitetsforventningen er, at barnet er i stand til at balancere mellem de modsatrettede krav om selvmarkeringsadfærd (at markere sig selv og egne behov) og konformitetsadfærd (at underlægge sig fællesskabets behov); og således markeres afvigelsen i de tilfælde, hvor barnets adfærd kommer for tæt på én af de to ekstremer. I forlængelse af disse pointer har jeg fremhævet, hvordan pædagogernes normalitetsforventninger til børnene, mere eller mindre eksplicit, trækker på nogle forestillinger om, at børns kompetencer udvikler sig efter et bestemt mønster. Fx er børns legekompeter i vuggestuen et potentielt bekymringsfokus hos pædagogerne ud fra den begrundelse, at de betragtes som et forstadie til børnenes sociale kompetencer i børnehaven, i skolen og i deres fremtidige liv som samfundsborgere. Dette ræsonnement kan ses som en understøttelse af den forebyggelseslogiske forståelse af børns udvikling som en mere eller mindre lineær årsagssammenhæng – hvilket til gengæld står i modsætning til pædagogernes indledende understregninger af, at ’børn er forskellige’. Disse modsatrettede tendenser i pædagogernes udtalelser har jeg tolket som en afspejling af de modsatrettede politiske udmeldinger, hvor lovgivningen på den ene side lægger op til et individualiseret børnesyn (at børn er grundlæggende forskellige), mens de aktuelle forebyggelsespolitikker på den anden side indebærer en mere lineær forståelse af børns udvikling.

Til forskel fra normalitetsforventningerne til ’det kompetente barn’, som altså tog udgangspunkt i nogle forestillinger om barnets kompetencer i dets fremtidige liv som samfundsborger, udtrykkes pædagogernes forventninger til ’de kompetente *forældre*’ i form af nogle mere direkte, moralsk-normative kategoriseringer af, hvordan man i pædagogernes øjne ’bør’ opføre sig som forældre. Disse moralsk-normative kategoriseringer er i mit fokusgruppemateriale dels kommet til udtryk gennem pædagogernes iagttagelser af manglende samvær og tilknytning mellem børn og forældre, og dels gennem Solbærhaven-pædagogernes sekundære afvigelseskonstruktioner – afvigelsesmarkeringer i

form af negative forventninger til bestemte forældre på baggrund af en primær, afvigende handling – hvilket skaber fortællinger om bestemte forældre som ’inkompetente forældre’. Disse moralsk-normative kategoriseringer af ’de inkompetente forældre’ tydeliggør en grundlæggende forskel i mine vuggestuepædagogers bekymringskonstruktioner, alt efter om udgangspunktet for bekymringen er børns eller forældres adfærd: når afvigelsen markeres med udgangspunkt i *børns* adfærd – og normalitetsforventningen er ’det kompetente barn’ – indebærer konstruktionsprocessen en række forbehold om, at det er svært at identificere bekymringer så tidligt som i vuggestuen, samt en begrundelse for afvigelsesmarkeringen med henvisning til, at målet er at gøre barnet klar til de fremtidige velfærdsinstitutioner og til livet som samfundsborger. Når afvigelsen derimod markeres ud fra *forældrenes* adfærd – og normalitetsforventningen er ’de kompetente forældre’ – konstrueres bekymringen helt uden forbehold og forklaringer. Her foretager pædagogerne nogle langt mere moralske og, til tider, direkte fordømmende kategoriseringer af forældrenes adfærd. Gennem disse kategoriseringer sætter pædagogerne sig selv i en klar myndighedsrolle over for de pågældende forældre, hvilket står i kontrast til pædagogernes udtrykte modvilje mod at definere sig selv som myndighedspersoner.

Hvad angår de politiske målsætninger om forebyggelse og tidlig indsats på børneområdet, så er mit studie med til at understrege, at det pædagogiske arbejde med tidlig opsporing er komplekst, dilemmafyldt og modsætningsfyldt. På systemisk niveau peger min undersøgelse på et behov for større entydighed mellem de modsatrettede politiske signaler om på den ene side et individualiseret børnesyn (at børn er forskellige) og på den anden side en tanke om, at børn udvikler sig efter det samme mønster. For denne tvetydighed, hvor de professionelle forventes at udskille de ’udsatte’ børn fra de ’normale’ børn så tidligt som muligt – samtidig med at de også skal tage højde for børns forskelligheder og ressourcer – afspejles, som vi har set, netop også på praksisniveau. I deres fortællinger er mine vuggestuepædagoger på én gang optaget af at fremhæve børnenes forskelligheder og ressourcer, samtidig med at de opstiller relativt klare skillelinjer mellem på den ene side de normale, kompetente børn og familier, og på den anden side de afvigende, inkompetente børn og familier. Dette stiller spørgsmålet om, hvorvidt de politiske målsætninger om forebyggelse og tidlig indsats, og herunder de professionelles muligheder for at indfri dem, er tilstrækkeligt gennemtænkte.

## Litteratur

6, Perri & Christine Bellamy. 2012. *Principles of Methodology. Research Design in Social Science*. London: Sage Publications.

Barbour, Rosaline. 2007. *Doing Focus Groups*. London: Sage Publications.

Becker, Howard. 2005 [1963]. *Outsidere. Studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bo, Karen-Asta, Jens Guldager & Birgitte Zeeberg. 2015. *Udsatte børn. Et helhedsperspektiv*. København: Akademisk Forlag.

Bryderup, Inge M. 2015. Synet på børn og på de socialpædagogiske opgaver – et historisk overblik. I *Social- og specialpædagogik*. red. H. Kjærgaard, 87-109. København: Akademisk Forlag.

Collin, Finn. 2015. Socialkonstruktivisme. I *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. red. M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard, 325-64. København: Hans Reitzels Forlag.

DEA 2017. Småbørnsalliancen: Et initiativ af DEA og Egmont Fonden. *Tænketanken DEA 2017*. Link: <https://dea.nu/smaaboernsalliancen-initiativ-dea-egmont-fonden>. Downloadet 10.09.2018.

Demant, Jakob. 2006. Fokusgruppen – spørgsmål til fænomener i nuet. I *Sociologiske metoder. Fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. red. O. Bjerg & K. Villadsen, 131-50. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ebsen, Frank. 2015. Lov, kommunale rammer og faglighed i socialt arbejde med udsatte børn og unge. I *Udsatte børn. Et helhedsperspektiv*. red. K.-A. Bo, J. Guldager & B. Zeeberg, 202-31. København: Akademisk Forlag.

Ejrnæs, Morten. 2008. Risikoanalyser i den anvendelsesorienterede socialforskning. I *Helhedssyn og forklaring. I Sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde*. red. M. Ejrnæs & J. Guldager, 173-228. København: Akademisk Forlag.

Ejrnæs, Morten. 2015. Risiko, risikofaktorer og resiliens. I *Udsatte børn og unge. En grundbog*. red. T. Erlandsen, N.R. Jensen, S. Langager & K.E. Petersen, 47-58. København: Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, Morten. 2016. Normalitet og sociale afvigelser. I *Samfundet i pædagogisk arbejde. Et sociologisk perspektiv*. red. C. Schou & C. Pedersen, 235-64. København: Akademisk Forlag.

Ejrnæs, Morten & Merete Monrad. 2010. Enighed, uenighed og udvikling. Pædagogisk faglighed i daginstitutioner. *BUPL 2010*.

Ejrnæs, Morten & Merete Monrad. 2013. Profession, holdning og habitus. Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner. *Dansk Sociologi* 24(3):69-80.

Ejrnæs, Morten & Merete Monrad. 2015. Teorier om sociale problemer. I *Socialt arbejde. Teorier og perspektiver*. red. J. Guldager & M. Skytte, 50-85. København: Akademisk Forlag.

Erlandsen, Torsten, Niels Rosendahl Jensen, Søren Langager & Kirsten Elisa Petersen. 2015. *Udsatte børn og unge. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Flyvbjerg, Bent. 2010. Fem misforståelser om casestudiet. I *Kvalitative metoder. En grundbog*. red. S. Brinkmann & L. Tanggaard, 463-87. København: Hans Reitzels Forlag.

Frørup, Anna Kathrine. 2015. Udsat eller sat ud? Hvordan taler vi om ”udsatte børn og unge”? I *Udsatte børn og unge. En grundbog*. red. T. Erlandsen, N.R. Jensen, S. Langager & K.E. Petersen, 106-17. København: Hans Reitzels Forlag.

García, Jorge Louis, Heckman, James J., Duncan Ermini Leaf & Maria José Prados. 2016. The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program. *NBER Working Paper Series: Working Paper 22993*.

Gilliam, Laura & Eva Gulløv. 2012. *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Halkier, Bente. 2016. *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hansen, Christian Sandbjerg. 2015. Forebyggelse – empiriske eksempler og teoretiske perspektiver. I *Udsatte børn og unge. En grundbog*. red. T. Erlandsen, N.R. Jensen, S. Langager & K.E. Petersen, 118-29. København: Hans Reitzels Forlag.

Harder, Margit & Maria Appel Nissen. 2015. Udsatte familier, børn og unge. I *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. red. M. Harder & M.A. Nissen, 241-58. København: Akademisk Forlag.

Harrits, Gitte Sommer & Marie Østergaard Møller. 2016. *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, Kirsten, Cecilie Rubow & Tine Tjørnhøj-Thomsen. 2012. *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Heckman, James J. 2012. Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy. *The Heckman Equation* ([www.heckmanequation.org](http://www.heckmanequation.org)).

Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium. 2004. The Active Interview. I *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. red. D. Silverman, 140-61. London: Sage Publications.

Jakobsen, Ida Skytte. 2017. Forebyggelse ud fra et resiliensperspektiv. I *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. red. K.E. Petersen & T. Erlandsen, 231-52. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Järvinen, Margaretha. 2005. Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. red. M. Järvinen & N. Mik-Meyer, 27-48. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, Margaretha. 2017. Symbolsk interaktionisme som analysestrategi. I *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. red. M. Järvinen & N. Mik-Meyer, 29-56. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer. 2005. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer. 2017. *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Per Schultz. 2002. Risikobørn i Danmark. *Social kritik* 84(1):98-110.

Jørgensen, Per Schultz. 2013. Den sociale indsats for udsatte børn og unge – lever den op til målene? I *Socialt arbejde. Teorier og perspektiver*. red. J. Guldager & M. Skytte, 262-93. København: Akademisk Forlag.

Knudsen, Morten. 2009. En guide til litteratur om metode, analysestrategi og videnskabsteori. *Working Paper no. 2009.01*. Institut for Organisation, Copenhagen Business School.

Kristensen, Jens Erik. 2013. Socialpædagogik og forebyggelse. I *Socialpædagogik. En grundbog*. red. T. Erlandsen, N.R. Jensen, S. Langager & K.E. Petersen, 55-74. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, Søren & Hanne Kathrine Krogstrup. 1999. *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. 2015. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lemert, Edwin M. 2011 [1951]. Primary and Secondary Deviation. I *The Study of Social Problems. Seven Perspectives*. red. E. Rubington & M.S. Weinberg, 205-08. Oxford: Oxford University Press.

Levin, Irene & Jan Trost. 2014. Symbolsk interaktionisme. Hverdagslivets samhandling. I *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. red. M.H. Jacobsen & S. Kristiansen, 109-36. København: Hans Reitzels Forlag.

Lipsky, Michael. 2010. *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services. 30th Anniversary Expanded Edition*. New York: Russell Sage Foundation.

Loseke, Donileen R. 2011 [1999]. How to Successfully Construct a Social Problem. I *The Study of Social Problems*. red. E. Rubington, & M. Weinberg, 306-18. Oxford: University Press.

Madsen, Bent. 2005. *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Moesby-Jensen, Cecilie K. & Tommy Moesby-Jensen. 2016. Om kategorisering og symbolsk magt-udøvelse i det sociale arbejde. *Sociologisk forskning* 53(4):371-95.

Møller, Marie Louise. 2017. ”Du skal simpelthen ikke blande dig”. *Magtrelationer mellem forældre og lærere på københavnske skoler set i forhold til folkeskolereformens ressourcefokus*. Speciale, Institut for Sociologi, Københavns Universitet.

Neergaard, Helle. 2010. *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Nielsen, Vibeke Lehmann. 2016. Implementeringsteori – implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd. I *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. red. A. Berg-Sørensen, C.H. Grøn & H.F. Hansen, 335-70. København: Hans Reitzels Forlag.

Olesen, Søren Peter & Merete Monrad. 2018, i tryk. *Forskningsmetode i socialt arbejde*. Under



udgivelse (udkommer oktober 2018)<sup>9</sup>.

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

Petersen, Kirsten Elisa. 2015. Udsatte børn i vuggestue og børnehave. I *Udsatte børn og unge. En grundbog*. red. T. Erlandsen, N.R. Jensen, S. Langager & K.E. Petersen, 246-58. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, Kirsten Elisa. 2017. Pædagogernes arbejde med tidlige forebyggende indsatser. I *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. red. K.E. Petersen & T. Erlandsen, 191-214. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Petersen, Kirsten Elisa & Torsten Erlandsen. 2017. *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ploug, Niels. 2007. *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. SFI-rapport, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Rambøll 2013. *Evaluering af projektet Opkvalificering af den tidlige indsats i kommunerne. Slutrapport: Opsporingsmodellens implementering og effekter*. Rambøll 2013. Link: <https://socialstyrelsen.dk/filer/born/forebyggelse-og-tidlig-indsats/evaluering-af-projektet-opkvalificering-af-den-tidlige-indsats-i-kommunerne-pdf.pdf>. Downloadet 10.09.2018.

Rockwoolfonden 2017. Den sociale arv har konsekvenser hele livet. *Rockwoolfonden marts 2017*. Link: [https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY\\_03-17\\_Den-sociale-arv-varer-hele-livet\\_Final01\\_WEB.pdf](https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY_03-17_Den-sociale-arv-varer-hele-livet_Final01_WEB.pdf). Downloadet 10.09.2018.

---

<sup>9</sup> Eftersom bogen fortsat er under udgivelse, henviser jeg her til et forhåndsudkast, som blev udleveret som en del af pensum på modul 2 i foråret 2017. Det betyder, at de sidetal i bogen, som jeg har henvist til i specialet, kan variere fra sidetallene i den færdige udgave.

Servicestyrelsen 2011. *Håndbog om Barnets Reform*. Servicestyrelsen 2011. Link: <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/handbog-om-barnets-reform>. Downloadet 10.09.2018.

Socialstyrelsen 2015a. Tidlig indsats – Livslang effekt. *Socialstyrelsen 22. september 2015*. Link: <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/om-tidlig-indsats-livslang-effekt>. Downloadet 10.09.2018.

Socialstyrelsen 2015b. *Guide til tidlig opsporing af børn i en udsat position. Anvendelse af Opsporingsmodellen*. Socialstyrelsen 2015. Link: <https://socialstyrelsen.dk/filer/born/forebyggelse-og-tidlig-indsats/model-for-tidlig-opsporing/1-guide-til-tidlig-opsporing-af-born-i-en-udsat-position.pdf>. Downloadet 10.09.2018.

Socialstyrelsen 2016. Tidlig indsats – Livslang effekt. *Socialstyrelsen 10. februar 2016*. Link: <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/om-tidlig-indsats-livslang-effekt/tidlig-indsats-livslang-effekt>. Downloadet 10.09.2018.

Spector, Malcolm & John I. Kitsuse. 1973. Social Problems: A Re-Formulation. *Social Problems* 21(2):145-59.

Stake, Robert E. 2000. Case Studies. I *Handbook of Qualitative Research*. red. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, 435-54. Thousand Oaks: Sage Publications.

Staunæs, Dorthe & Dorte Marie Søndergaard. 2005. Interview i en tangotid. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. red. M. Järvinen & N. Mik-Meyer, 49-72. København: Hans Reitzels Forlag.

Villumsen, Anne Marie. 2017a. Tværprofessionelt samarbejde i børnehøjde. Pædagogisk opsporingsarbejde som fundament for tværprofessionelt samarbejde. I *Når professioner samarbejder. Praksis med udsatte børn og unge*. red. C.K. Moesby-Jensen, 77-98. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Villumsen, Anne Marie. 2017b. Myndighed i daginstitutionens arbejde. I *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. red. K.E. Petersen & T. Erlandsen, 321-36. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Winter, Søren C. & Vibeke Lehmann Nielsen. 2008. *Implementering af politik. Offentlig forvaltning i Danmark*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Bilagsoversigt

Bilag 1: Moderatorguide

Bilag 2: Kodningsstrategi

Bilag 3: Skema fra Tranebærhavens forandringsteori