

KANDIDATSPECIALE I SOCIALT ARBEJDE PÅ INSTITUT FOR
SOCIOLOGI OG SOCIALT ARBEJDE

TIDLIG OPSPORING OG FOREBYGGELSE AF BØRN I UDSATTE POSITIONER

- EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF PÆDAGOGERS
PRAKSISARBEJDE I BØRNEHAVER



NAVN: LUNA AMANDA HUXT
STUDIENUMMER: 20103072
NAVN: CECILIE ENGELUND KRISTENSEN
STUDIENUMMER: 20143388
VEJLEDER: MIE ENGEN
ANTAL ANSLAG: 180.196
DATO: AUGUST 2020



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

SUMMARY

The present thesis investigates how pedagogues, using the pedagogical tool TOPI, traces and prevents social vulnerability of children from 3-6 years old. In 2014 the national board of Health and Welfare launched the project “*Tidlig indsats - livslang effekt*”, aiming at evaluating children's well-being while tracing and preventing children who are at risk of developing social problems. We investigated what knowledge the pedagogues utilize when evaluating children's well-being. Furthermore, we examined how social problems can be interpreted and understood, on the basis of the pedagogues work.

The present study was conducted in cooperation with the municipality of Viborg. The municipality have experience working with TOPI to prevent children's social problems. The present study is based on qualitative interviews, with kindergarten pedagogues of the municipality of Viborg, as a methodological approach. The Danish national lockdown, induced by the global COVID-19 pandemic, resulted in the interviews being conducted by phone.

The theme-based analysis of the present study was based on the collected empirical data. Utilizing the social theories and concepts of Morten Ejrnæs’ concept of the professional’s relation in professions, Søren Juul’s concept of judgment, Per Kloster, Poul Nørgård Dahl and Helle Alrø’s concept of roles, and Howard Becker’s labeling theory, we analyzed and interpreted our results.

With this study we conclude that the pedagogues work is of a complex nature, that requires the pedagogues to make professional judgements based on their professional experiences. The pedagogues have to incorporate the children’s social context and surroundings, when evaluating the children's well-being. Important factors in these evaluations are the social norms of society and the pedagogues own values. We conclude that TOPI, as a tool, represents a norm at which the children are measured. Furthermore, we conclude that the individual children’s groups, formed at each kindergarten, plays a role in how the pedagogues are able to evaluate each child. Hence, the local surroundings and social context of the children’s groups plays a role in how each child is placed on the TOPI continuum. Lastly, we conclude that there is a local norm connected to each kindergarten, which means the children are being compared to the remaining children’s group and their surroundings and the composition of the children’s group. The

children's social status is therefore reflected as the deviance from the local norm and norms that exists in broad society.

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	2
1. PROBLEMFELT.....	3
<i>DET SOCIALE ARBEJDE MED FOREBYGGENDE INDSATSER.....</i>	<i>3</i>
<i>HISTORISK UDVIKLING AF SYNET PÅ BØRN.....</i>	<i>5</i>
<i>SOCIALSTYRELSENS OPSPORINGSMODEL.....</i>	<i>7</i>
<i>TOPI - TIDLIG OPSPORING OG INDSATS.....</i>	<i>9</i>
<i>FORSKNING I FOREBYGGELSESPRAKSIS I VELFÆRDSSTATENS FRONTLINJE</i>	<i>10</i>
<i>PÆDAGOGERNES OPGAVE I FORHOLD TIL OPSPORING OG TIDLIG INDSATS.....</i>	<i>12</i>
2. PROBLEMFORMULERING	14
3. PÆDAGOGERS ERFARINGER MED TOPI SOM GENSTANDSFELT	15
4. METODISK TILGANG	16
<i>DESIGN</i>	<i>16</i>
<i>VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER.....</i>	<i>17</i>
<i>EMPIRIINDSAMLING</i>	<i>19</i>
<i>KVALITETSKRITERIER.....</i>	<i>25</i>
<i>EMPIRISK GRUNDLAG FOR ANALYSEN</i>	<i>26</i>
5. ANALYSESTRATEGI.....	28
<i>ANALYSE- OG KODNINGSSTRATEGI.....</i>	<i>28</i>
6. ANALYSE	31
<i>1. TRIVSELSVURDERINGEN.....</i>	<i>31</i>
<i>2. PÆDAGOGERNES DØMMEKRAFT</i>	<i>45</i>
<i>3. PÆDAGOGERNES ROLLER.....</i>	<i>50</i>
<i>4. DET SOCIALE PROBLEM.....</i>	<i>63</i>
7. KONKLUSION.....	70
8. DISKUSSION.....	72
LITTERATURLISTE	74

INDLEDNING

Omdrejningspunktet for dette speciale er børnehavepædagogers anvendelse af det pædagogiske redskab TOPI, som anvendes i tidlig opsporing af udsathed hos børn i 0-6 års-alderen på almenområdet. I 2014 iværksatte Socialstyrelsen projektet "*tidlig indsats - livslang effekt*" med fokus på at forebygge og afhjælpe sociale problemer hos børn, før de problemerne opstår (Socialstyrelsen, 2020a). Dette nye tiltag på forebyggelsesområdet har medført, at pædagoger har fået tildelt en udvidet opgave, hvor de skal praktisere tidlig opsporing. Pædagogerne bliver dermed en aktiv del af forebyggelsesarbejdet i det sociale myndighedsarbejde på børne- og familieområdet.

Vi har som led i udarbejdelsen af vores speciale etableret et samarbejde med Viborg Kommune. Vi har som metodisk tilgang foretaget forskningsinterviews med børnehavepædagoger fra Viborg kommune. Vi søger viden om pædagogernes anvendelse af TOPI i praksis, for på den måde at få en dybere indsigt i pædagogernes konkrete arbejdsproces med tidlig opsporing og forebyggelse af social udsathed.

Forskning af Socialstyrelsen viser, at størstedelen af danske børn trives i hverdagen. Dog har 10 % af alle børn behov for støtte af særlig karakter mens yderligere 5-10 % af alle børn har udfordringer i et mindre omfang. Forskning understreger, at jo tidligere mistrivsel opspores og forebygges, jo større chance er der for at børn kan støttes til øget trivsel (Socialstyrelsen, 2019a, s. 4-5). Hvis ikke sociale problemer opspores og forebygges, kan det medvirke til sociale og økonomiske konsekvenser for barnet og samfundet på sigt (Hansen, 2015, s. 125). Sundheds- og Socialstyrelsen fastslår derfor, at de fagpersoner, der til hverdag har relationen til børnene skal være klædt på til at opspore udsathed (Socialstyrelsen, 2019a, s. 4-5).

Med dette speciale finder vi det derfor relevant at have fokus på specifikke forebyggelsestiltag inden for tidlig opsporing på børneområdet. Dette har vi valgt at gøre ved at have et reflekterende blik på pædagogernes myndighedsopgave og deres anvendelse af TOPI i praksis.

1. PROBLEMFELT

I følgende afsnit vil vi præsentere de generelle socialpolitiske tiltag, der præger det forebyggende arbejde på børne- og ungeområdet, og redegøre for hvilken indflydelse det har haft for de indsatser, der forefindes i det sociale arbejde på området nutidigt. Vi finder det desuden relevant at inddrage forskning, der knytter sig til vores forskningsfelt. Afslutningsvis vil undersøgelsens problemstilling og dertilhørende problemformulering fremgå.

DET SOCIALE ARBEJDE MED FOREBYGGENDE INDSATSER

Forebyggende indsatser er en essentiel del af socialt arbejde. I en længere årrække har det forebyggende arbejde fokuseret på at indsætte indsatser tidligere i børns liv for at undgå udsathed (Socialstyrelsen, 2020a). Med socialpolitiske tiltag som Anbringelsesreformen i 2006 og Barnets Reform fra 2011, ville regeringen have yderligere fokus på, hvordan forebyggelse og tidlig indsats kunne optimeres for at styrke området for udsatte børn og unge (Jørgensen, 2017, s. 303, 305). Formålet med Barnets Reform handler delvist om en forbedring af den tidlige forebyggelse ved at have et øget fokus på, hvordan børns rettigheder styrkes, samtidig med at barnet sættes i centrum for egen velfærd (Jørgensen, 2017, s. 306-307). Barnets Reform har endvidere haft indflydelse på det sociale arbejdes juridiske praksis, som kan findes i Serviceloven, som præges af de reformer, der vedtages af Folketinget. Servicelovens formål er at tilbyde rådgivning og vejledning for at forebygge sociale problemer, tilbyde støtte til de, der vurderes i målgruppen som et forebyggende sigte, samt tilgodese behov som følge af fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser eller særlige sociale problemer (Schultz, u.å., Servicelovens § 1). Som følge af det øgede fokus på tidlig indsats, påbegyndte Socialstyrelsen i perioden fra 2010-2012 et forskningsprojekt med formålet at optimere den tidlige opsporing af børn i udsatte positioner. Socialstyrelsen igangsatte desuden projekt *“tidlig indsats - livslang effekt”* i 2014 med fokus på fire forskellige forebyggende indsatser for at opspore, forebygge og afhjælpe udsathed hos børn, tidligst muligt (Socialstyrelsen, 2020a). Opsporing er en del af Socialstyrelsens projekt på almenområdet. Et af de socialpædagogiske redskaber, der blev udviklet i projektet, er Opsporingsmodellen, som vi i nærværende undersøgelse har fokus på. Med Opsporingsmodellen ønskes der øget fokus på tidlig opsporing af udsathed hos børn i 0-6-årsalderen (Mehlby, 2015, s. 3). Socialstyrelsens projekt er derfor præget af ønsket om at sikre primær forebyggelse, som tilsigter at opspore og forebygge sociale problemer hos barnet inden de opstår (Socialstyrelsen, 2020b). I forbindelse med udviklingen af det sociale arbejde, har de fagprofessionelles opgave ændret sig fra at skulle forebygge universelt, til at de nu skal bidrage

til en målrettet opsporing af børn i en udsat position. De fagprofessionelles rolle har dermed ændret sig i takt med, at der er kommet fokus på den primære forebyggelse. Fra omkring 1980'erne begynder begrebet "*risiko*" at fylde mere i forskningen, og både i udlandet og i Danmark bliver der nu forsket i at identificere faktorer, der indikerer at have indflydelse på børns trivsel (Jørgensen, 2017, s. 299). Ved at identificere risikofaktorer hos børn, kan man vurdere risikoen for, hvorvidt et barn vil udvikle sociale problemer (Hansen, 2015, s. 125). Lektor i Sociologi og Socialt Arbejde Morten Ejrnæs udtrykker det således: "*Social udsathed kan således forstås som en situation, hvor påvirkningen af risikofaktorer øger risikoen for at pådrage sig sociale problemer for børnene betydeligt.*" (Ejrnæs, 2015a, s. 47).

Med udgangspunkt i forskningen er risikofaktorer ikke deterministisk for udsathed hos børn. Forskning viser, at hvis et barn vurderes at have en stor mængde beskyttelsesfaktorer, vil barnet være bedre rustet mod de risikofaktorer, barnet er udsat for. Beskyttelsesfaktorer består af forhold, der modvirker de forhold, som risikofaktorerne bidrager til i et barns liv. For at kunne udarbejde en kvalificeret vurdering af sandsynligheden for, om et barn vil pådrage sig sociale problemer fremtidigt, må man derfor identificere både de risiko- og beskyttelsesfaktorer, der har indflydelse på barnet (Ejrnæs, 2015a, s. 55). Risikofaktorer kan identificeres på forskellige niveauer. Når risikofaktorer identificeres, vurderes barnet både ud fra barnets og omgivelsernes ressourcer. Ejrnæs beskriver det således: "*Barnets udvikling afhænger af en kombination af risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer*" (Ejrnæs, 2015a, s. 55). Det sociale problem i denne sammenhæng, bliver dermed, at børnene påvirkes af ydre belastninger, hvorfor de vurderes til at være i risiko for at udvikle sociale problemer, og dermed ende i en udsat position. Vi vil argumentere for at tankegangen, om at barnet påvirkes af udefrakommende risikofaktorer, stemmer overens med udviklingen af synet på børn siden 1960'erne. I stedet for at pålægge børnene ansvaret for deres sociale problemer, begyndte man at forstå børns vanskeligheder som præget af ydre sociale belastninger (Jørgensen 2017, s. 291).

Intentionen med risikobegrebet er, at hvis vi kan identificere risikofaktorer og vurdere sandsynligheden for om et barn vil udvikle problemer, kan vi i højere grad forebygge børns sociale problemer før de opstår, altså primær forebyggelse. Socialstyrelsens Opsporingsmodel er udviklet som et pædagogisk metodisk redskab, således at fagprofessionelle, kan identificere og opspore børn der er i øget risiko for udsathed. Dette er en nyere tænkemåde indenfor børne- og familieområdet, hvilket er opstået efter mange års udvikling. I det følgende vil vi derfor redegøre for den historiske udvikling på børne- og ungeområdet.

HISTORISK UDVIKLING AF SYNET PÅ BØRN

Opsporingsmodellen er et forholdsvis nyt redskab inden for forebyggelsesområdet, men selve idéen om at forebygge sociale problemer, kan findes i Børneloven fra 1905 (Hansen, 2015, s. 119). Synet på børn i den tid var anderledes, og børns afvigende adfærd ansås som et produkt af dårlig opdragelse (Jørgensen, 2017, s. 290). Tankegangen bag forebyggelsen finder vi dog var grundlæggende den samme som i dag, som Socialstyrelsen overordnet betegner som et forsøg på at opnå et: *“resultat, hvor sygdom, funktionsnedsættelse, sociale problemer eller ulykker er forhindret i at opstå eller udvikle sig”* (Socialstyrelsen, u.å.). Med Børneloven var fokus ikke kun på de børn, der begik kriminelle handlinger, men der var også fokus på, hvordan man skulle håndtere de børn, som blev vurderet i risiko for at begå forbrydelser.

Daginstitutioner skulle virke forebyggende ved at tillære børn korrekt adfærd. Dette skulle medvirke til at børn ikke endte i sociale problemer og dermed blev en belastning for samfundet (Hansen, 2015, s. 119-121). Ud fra ovenstående udleder vi, at formålet med forebyggelse nu-tidigt har samme hensigt som tidligere; at undgå børn ender i sociale problemer, og dermed blive en belastning for samfundet.

BARNET I CENTRUM

Grundet vores research om sociale problemer og synet på børn, tager vi udgangspunkt i det historiske perspektiv i udvikling af demokratiet og velfærdsstatens syn på børn. Udviklingen af synet på barnet føres tilbage til, da fokus på barnets ret til deltagelse i samfundet opstår. Perspektivet vandt indpas da Danmark ratificerede FN's Børnekonvention i 1991, og vi forpligtede os derfor som land til at sikre børns “aktive deltagelse” i samfundet. Derudover byggede FN's Børnekonvention på værdierne; respekt og prioritering af børns behov, beskyttelse og inddragelse (Jørgensen, 2012, s. 10). Børns deltagelse og inklusion i samfundet skal sikres uanset funktionsniveau, for at understrege deres værd som menneske i velfærdssamfundet. Børnekonventionen bliver derfor medvirkende til at sikre barnets trivsel og rettigheder (Børnerådet u.å.).

Siden FN's Børnekonvention i 1991 har fokus på barnet været undervejs i de sociale indsatser på børne- og familieområdet. Barnets rettigheder optimeres således gennem Børnekonventionen, og heraf opstår der ændringer i synet på børn og familien som institution. Børne- og familieforsker Per Schultz Jørgensen pointerer, at der er opstået en ændring i den nutidige, moderne velfærdsstat. Ændringen medvirker til at familielivet skal finde egen individuelle livsbane. Dette producerer ifølge Jørgensen en række fordele og ulemper for det enkelte

barn og familie. Det skaber et udvalg af muligheder for individet og skaber en frihed uden “klasser” og særlige familietraditioner. Samtidig kan dette medvirke til, at der foreligger et øget pres på den enkelte om at træffe de “rette” valg. Der er samtidig en både økonomisk og social betingelse for den individuelle “frihed”, der skaber en “struktureret” forudsætning for, hvilke valg individet egentligt kan foretage sig (Jørgensen, 2017, s. 293). Det forventede pres til det øgede udbud af individets til- og fravalg har betydning for, hvordan individet bidrager til velfærdsstaten. Det forventes dermed af samfundet, at barnet skal vokse op til at klare sig som et selvstændigt individ, så barnet senere i livet bidrager til økonomisk til fællesskabet.

På baggrund af det øgede pres til individernes opblomstring af tilvalg i tilværelsen er det, ifølge Jørgensen, nødvendigt at barnet har et socialt netværk og familie til at kunne træffe de refleksive valg i barnets liv. Det er her der ellers kan der opstå reproduktioner af forældrenes eksempelvis manglende ressourcer til at tage en uddannelse (Jørgensen, 2017, s. 294-295) og hvor sociale indsatser i familielivet kan være en nødvendighed for at kompensere for manglende ressourcer i barnets liv.

De sociale indsatser, der nutidigt præger tilgangen til barnet, ser vi gennem inspiration fra blandt andet tiltag som Sverigesmodellen i Danmark. Her bliver modellen indført med tydelige tiltag om at sætte barnet i centrum og opspore problemer tidligere i børns liv. I en undersøgelse udarbejdet af Rambøll i 2016 for Socialstyrelsen, tydeliggør de i kortlægningen af sociale indsatser, at Sverigesmodellen bliver implementeret i de danske kommuner på familieområdet for at øge fokus på barnet som helhed (Rambøll, 2016, s. 23-26). Derudover skal modellen øge dialogen med forældre og på tværs af professioner, med formålet om at indsætte støtte på almenområdet og så tæt på barnet muligt (Rambøll, 2016, s. 23-26). Dette fokus mener vi er tydeligt at spore i Socialstyrelsens Opsporingsmodel, da den netop har til hensigt at afdække muligheden for at forebygge i barnets sociale netværk.

Opsporingsmodellen skal således prioritere et helhedsorienteret syn på barnet, fordi det er en forudsætning for det sociale arbejde med udsatte børn (Hutchinson & Olteidal, 2006, s. 18)

hvilket vi vil komme nærmere ind på, i det følgende afsnit om Opsporingsmodellen.

Der har således gennem tiden været stor socialpolitisk udvikling på børne- og ungeområdet, hvilket har medført et forandret syn på børn og den grundlæggende idé om, hvorfor børn udvikler sociale problemer. Vi har derfor inddraget milepæle for at klargøre, hvordan disse har været medvirkende til ændringerne af synet på børn nutidigt.

Som nævnt tidligere, er resultatet af den socialpolitiske udvikling, at Socialstyrelsen med sit projekt “*tidlig indsats - livslang effekt*” har udviklet konkrete pædagogiske redskaber, der skal

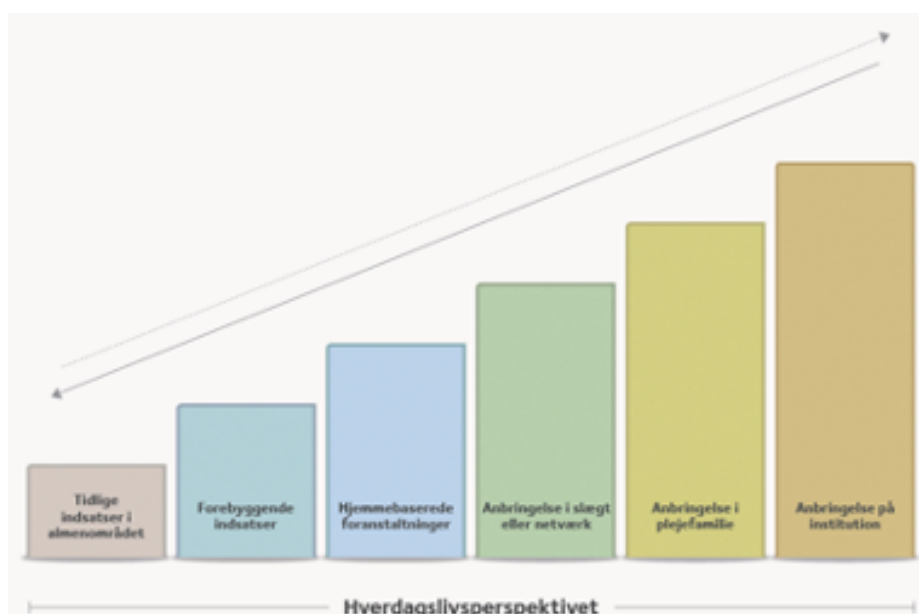
bidrage til et mere fokuseret arbejde i forbindelse med forebyggelse af børns sociale problemer. Vi vil i det følgende præsentere Socialstyrelsens Opsporingsmodel.

SOCIALSTYRELSENS OPSPORINGSMODEL

I dette afsnit, vil vi præsentere Socialstyrelsens Opsporingsmodel for at tydeliggøre, hvilken bestemt indgangsvinkel, de fagprofessionelle anvender i praksis for at kunne forebygge udsathed hos børn, samt fremgangsmåden der anvendes i den tidlige opsporing. Dette gør vi med udgangspunkt i Socialstyrelsens: *“Guide til tidlig opsporing af børn i en udsat position”* (Mehlbye, 2015).

Formålet med Opsporingsmodellen er at udvikle de fagprofessionelles kompetencer for at kunne tolke og håndtere børns adfærd. Herunder skal de fagprofessionelle kunne tolke barnets adfærd med Opsporingsmodellen som redskab, for at opspore udsathed eller risikoen herfor, hos førskolebørn (Mehlbye, 2015, s. 3). Yderligere skal Opsporingsmodellen ruste de fagprofessionelle i at inddrage forældrene i processen og bidrage til indbyrdes faglig sparring med hinanden om barnets trivsel (Mehlbye, 2015, s. 7).

Opsporingsmodellen er placeret som en del af den tidligste indsats på almenområdet, og anvendes i daginstitutioner og skoler tæt på barnets normale hverdag. Indsatsen placeres derfor på det nederste trin på indsatsstappen.



Figur 1 Socialstyrelsen - figur af indsatsstappen

Indsatstrappen skal illustrere, hvor indgribende en anvendt indsats er for barnet og familiens liv. Den visuelle fremvisning af insatstrappen skal medvirke til en forståelse for, hvor Opsporingsmodellen placeres i forhold til andre indsatser på børne- og ungeområdet (Socialstyrelsen, 2019b, s. 2). Fordi Opsporingsmodellen bygger på idéen om primær forebyggelse af sociale problemer, anvendes den i forbindelse med børn, hvor der ikke nødvendigvis er tilknyttet eller har behov for særlig støtte.

For at de fagprofessionelle kan identificere, hvilke børn der er i risiko, er formålet med anvendelsen af Opsporingsmodellen at vurdere børnenes trivsel (Socialstyrelsen, 2019b, s. 6). Opsporingsmodellen indeholder konkrete redskaber til at trivselsvurdere alle børn. Herunder bliver trivselsvurderingerne udarbejdet med udgangspunkt i risiko- og beskyttelsesfaktorerne. Trivselsvurderingerne, foretages minimum to gange årligt og er opdelt i systematiske skemaer, opdelt efter alderen 0-1 år, 1-3 år og 3-6 år (Mehlbye, 2015, s. 13). Trivsel opdeles i fire dimensioner: Psykisk og emotionel trivsel, kognitiv trivsel, social trivsel og fysisk og sansemotorisk trivsel (Mehlbye, 2015, s. 14).

Trivselsvurderingen udarbejdes i tre trin, hvoraf de to første trin består af en faglig individuel vurdering, dernæst en fælles kollegial vurdering og derefter skal der tages stilling til, hvordan forældrene inddrages, alt efter bekymringsgraden for det enkelte barn (Mehlbye, 2015, s. 16). Den samlede trivsel, som er målt ud fra de fire dimensioner, vurderes af de fagprofessionelle ved hjælp af et trivselsskema, og her kategoriseres barnet i enten grøn (at være i trivsel), gul (bekymring) eller rød position (stærk bekymring). Trivselsskemaet har refleksionsspørgsmål tilknyttet, fordi barnets behov og udvikling ændrer sig i alderen 0-6 år (Mehlbye, 2015, s. 15). Opsporingsmodellen er tiltænkt som redskab til de fagprofessionelle som arbejder med børn i hverdagslivets kontekst. De fagprofessionelle, der anvender Opsporingsmodellen, udgør; dagplejere, pædagoger, lærer og sundhedsplejersker (Mehlbye, 2015, s. 16).

Vi finder det relevant at gøre det klart, hvilken type fagprofessionel, vi i denne undersøgelse tager udgangspunkt i. Vi tager udgangspunkt i børnehavepædagoger, der arbejder med børn i 3-6-årsalderen. Opsporingsmodellen tydeliggør pædagogernes opgave med denne aldersgruppe at aldersgrupperne 0-6 år er forskelligt opdelt, hvorfor vi har udvalgt én. Det medvirker til et mere dybdegående indblik i, hvordan pædagogerne anvender opsporing, og dermed en mere konkret problemstilling (Olesen, 2018a, s. 41-42). Vi vælger dermed også at afgrænse vores gruppe af fagprofessionelle, fordi den faglighed som pædagogerne møder børnene med,

også har betydning for deres bekymring. Der er forskel på, hvordan børn i vuggestue og børnehave skal understøttes, hvilket er afgørende for, hvad der kan udløse en mulig bekymring. Dette understøttes af Viborg Kommune som vi samarbejder med, da deres redskab til opsporing også er tilpasset, hvilken aldersgruppe børnene tilhører. I Viborg Kommune har de med Socialstyrelsens Opsporingsmodel udformet redskabet TOPI, hvorfor vi, med udarbejdelsen af denne undersøgelse, har etableret et samarbejde med dem. Vi er interesseret i at undersøge, hvordan Viborg Kommune arbejder med tidlig opsporing gennem TOPI.

TOPI - TIDLIG OPSPORING OG INDSATS

Viborg Kommune deltog fra 2010 til 2012, som én af fem forsøgskommuner, i opkvalificeringen af tidlig indsats til opsporing af udsathed hos børn. I Viborg Kommune udføres trivselsvurderingerne dog tre gange årligt, hvor Socialstyrelsen henviser til at de udføres minimum to gange årligt. Vi vil her præsentere det trivselsskema som pædagogerne i Viborg Kommune anvender, når de trivselsvurderer børnene. Trivselsskemaerne er tilpasset den aldersgruppe børnene er i. Da vi i denne undersøgelse beskæftiger os med børn i børnehavealderen 3-6 år, redegør vi for det trivselsskema, der følger børn i denne aldersgruppe (Bilag 1 s. 4). Formålet og indgangsvinklen til vurderingen er dog den samme uanset aldersgruppe.

	BØRNEHAVE		
	Grøn position: Trivsel	Gul position: Ubalance i trivsel	Rød position: Udsat position
Omsorg og tryghed fra voksne	1. Har en god og stabil omsorg fra voksne (både forældre og ansatte)	12. Har sjældent kontakt og omsorg fra voksne	25. Har sjældent eller ustabil kontakt og omsorg fra voksne 26. Det opleves, at forældrenes forhold til barnet bærer præg af uforudsigelighed 27. Barnet fortæller ikke noget hjemmefra*
Fællesskab	2. Har en god, ligeværdig kontakt til mindst én jævnaldrende 3. Er aktivt deltagende i børnefællesskaber	13. Er sporadisk en del af et børnefællesskab	28. Er ikke som en del af børnefællesskaberne
Selvfølelse og selvværd	4. Genkender egne og andres følelser 5. Har talesproglige færdigheder og er aktivt sprogbrugende* 6. Kan se mening og sammenhæng i sit liv/genkender dagsrytmen og agerer veltilpas 7. Kan vise glæde og begejstring 8. Har et positivt selvbillede og jeg-sprog	14. Kan have vanskeligheder med at genkende egne og andres følelser 15. De talesproglige færdigheder er udfordret i nogen grad og har betydning for barnets deltagelse 16. Viser en flagredende og ukoncentreret adfærd og er sjældent fordybt i leg 17. Opleves sjældent at vise glæde og begejstring 18. Viser en trist, alvorlig eller vrede 'grundtoner' 19. Har begrænset eller ingen øjenkontakt/ utryk og søgende øjenkontakt 20. Viser en udadreagerende adfærd som bærer præg af et mindre konfliktniveau 21. Viser en bekymrende indadvendt adfærd 22. Viger i sin kontakt eller opleves ukritisk i sin kontakt	29. De talesproglige færdigheder er udfordret i svær grad og har betydning for barnets deltagelse 30. Opleves at have begrænsede lege – forhandlings – og samarbejdskompetencer 31. Opleves ikke at vise glæde og begejstring 32. Viser en nederlags præget selvopfattelse (jeg fortællinger) 33. Viser en udadreagerende adfærd som bærer præg af mange konflikter med omgivelserne 34. Viser en bekymrende indadvendt adfærd med tiltagende præg af at isolere sig 35. Kontakter overdrevent ukendte voksne 36. Påkalder sig ikke opmærksomhed og er selvhjulpnen udover det sædvanlige (over- tilpasning)
Udvikling	9. Er i en positiv udvikling 10. Har et stabilt fremmøde	23. Har et sporadisk fremmøde	37. Har et sporadisk fremmøde
	11. Andre tegn på trivsel (noter hvilke)	24. Andre tegn på ubalance i barnets trivsel og læring (noter hvilke)	38. Andre tegn på at barnet er i en udsat position (noter hvilke)

Figur 2 - Skema TOPI red. (Viborg Kommune)

Som det fremgår af skemaet, opdeles barnets trivsel i fire områder; *Omsorg og tryghed fra voksne, fællesskab, selvfølelse og selvværd og udvikling*. Yderligere er der forskellige indikatorer, det vil sige kendetegn hos barnet, der opdeles i rød, gul eller grøn position. Pædagogerne kan derudfra vurdere, hvilke indikatorer, der bedst beskriver et barns adfærd. Alt efter om barnet beskrives i overensstemmelse med de grønne, gule eller røde indikatorer, kan pædagogen vurdere, hvilken kategori barnet tilhører. Samtidig har pædagogerne et hjælpeskema til TOPI for at reflektere over deres vurdering. Hjælpeskemaet er udformet som spørgsmål (Bilag 1 s. 2). Ligesom det står beskrevet i Socialstyrelsens udlægning af Opsporingsmodellen, arbejder de i Viborg Kommune også med individuelle og fællesfaglige vurderinger ved anvendelse af TOPI. Alt efter barnets positionering, udarbejdes der en handleplan i samarbejde med forældrene for at få klarlagt, hvordan barnet kan støttes på en mere hensigtsmæssig måde i hverdagen for at øge barnets trivsel (Bilag 1 s. 2). Det bliver derfor pædagogernes opgave, i samspil med forældrene, at sikre barnet, for den fornødne støtte, der er afgørende for en sund hverdag i trivsel.

Forinden vi vil forholde os til, hvilken indflydelse denne forebyggelsesstrategi har på pædagogernes rolle i deres daglige arbejde med opsporing, vil vi præsentere og forholde os til forskning i forebyggelsespraksis.

FORSKNING I FOREBYGGELSESPRAKSIS I VELFÆRDSSTATENS FRONTLINJE

For at få et bredere indblik i det sociale arbejde med forebyggelse, har vi valgt at forholde os til forskning der findes på området. Vi vælger her at tage udgangspunkt i Gitte Sommer Harrits og Marie Østergaard Møllers forskning fra 2016, der omhandler velfærdsprofessionelles forebyggelse og bekymring.

Ifølge Harrits og Møller bidrager forskningen med at identificere og formidle forskellige risiko- og beskyttelsesfaktorer, så velfærdsprofessionelle har et redskab at tage udgangspunkt i, og vurderingen beror på velfærdsprofessionelles faglige skøn. Harrits og Møllers forskning fokuserer på følgende velfærdsprofessionelle; dagplejere, pædagoger, lærere og sundhedsplejersker (Harrits & Møller, 2016a, s. 18). Harrits og Møller konstaterer, at de generelle risikofaktorer intet siger om, hvordan fagprofessionelle skal bekymre sig eller handle i relation til konkrete børn. Det skaber plads til et fagligt skøn, der beror på den velfærdsprofessionelles erfaring og

kendskab til barnet. Da den velfærdsprofessionelle har kendskab til barnet, er det den velfærdsprofessionelles opgave at sikre, at risikovurderingen udarbejdes med fokus på specifikke og personlige forhold, der er tilknyttet barnet (Harrits & Møller, 2016a, s. 29). Harrits og Møller konstaterer, at når en velfærdsprofessionel skal risikovurdere et barn, kan det derfor ikke kun være væsentligt at identificere faktorer, der har indflydelse på barnets trivsel ud fra generelle forståelser, der baserer sig på forskning. Det kan ligeledes blive en central opgave at vurdere, hvor stor betydning disse har for barnet, og om det på sigt, uden forebyggende foranstaltninger, kan få negative konsekvenser for barnet. Harrits og Møller fastslår, at velfærdsprofessionelle også trækker på normalitetsforståelser, hvilket består af forståelser for, hvad der er normal eller afvigende adfærd (Harrits & Møller, 2016a, s. 44). Generelt er normalitet et *sociologisk* begreb, der kan være med til at betegne, hvilken form for adfærd, der findes acceptabel og korrekt i et givende samfund (Frørup, 2015, s. 107). Ifølge Harrits og Møllers forskningsresultat, finder de, at velfærdsprofessionelles forestillinger om normalitet kan blive rammesættende for kategoriseringer af børnene, og dermed er medvirkende til at skabe stereotyper, der får betydning for, hvilken grundlæggende forforståelse, de møder barnet med (Harrits & Møller, 2016a, s. 44). Samtidig viser deres forskning, at velfærdsprofessionelle kan være påvirket af deres sociale baggrund, og de derfor ofte bekymrer sig om børn, der har en anden social baggrund (Harrits & Møller, 2016b). Desuden pointerer Harrits og Møller, at risikofaktorer kan identificeres og opfattes som socialt afvigende hos et barn eller forældre, og på den måde virke negativt forstærkende i synet på barnet eller forældrene. Der er intet, der viser i denne forskning, at velfærdsprofessionelle forskelsbehandler børn bevidst, men det kan i stedet handle om de stereotyper, der hersker i samfundet, og hvordan velfærdsprofessionelle påvirkes af disse i deres tilgang til børnene (Harrits & Møller, 2016a, s. 67).

Harrits og Møller konkluderer, at når velfærdsprofessionelle skal udføre risikovurderinger på børn, kræver det at velfærdsprofessionelle sikrer de personlige forhold tilknyttet det specifikke barn, også inddrages i vurderingerne af barnet. Dette fordrer at de velfærdsprofessionelle foretager faglige skøn undervejs. Harrits og Møller fastslår, at de faglige skøn velfærdsprofessionelle foretager, er påvirket af de herskende normer i samfundet.

Vi mener, at Harrits og Møllers forskning bidrager til nogle interessante overvejelser, som er relevante at forholde sig til i forskningen omkring velfærdsprofessionelles arbejde med forebyggelse i praksis. Forskellen på deres forskning, og vores undersøgelse er, at vi undersøger TOPI som er et konkret pædagogisk redskab, hvorfor vi har valgt at afgrænse vores

genstandsfelt til børnehavepædagogers arbejde med 3-6-årige. I det følgende vælger vi derfor at klarlægge pædagogernes rolle i det sociale arbejde med opsporing og tidlig indsats, så vi får en større forståelse for deres specifikke arbejde i praksis.

PÆDAGOGERNES OPGAVE I FORHOLD TIL OPSPORING OG TIDLIG INDSATS

Dette afsnit har til hensigt at tydeliggøre pædagogernes rolle, med særligt fokus på deres arbejde med opsporing og tidlig indsats. Vi inddrager perspektiver om, hvilke juridiske bestemmelser som pædagogens arbejdsopgave er underlagt, samt hvordan pædagogen forstås som myndighed for at undersøge, hvilken indflydelse Opsporingsmodellen har på dette.

Dagtilbudsloven specificerer således, at pædagogerne har ansvaret for at: *“3) forebygge negativ social arv og eksklusion ved, at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne”* (Retsinformation, u.å., Dagtilbudslovens § 1.3). Ud fra Dagtilbudsloven forstår vi pædagogernes ansvar meget eksplicit i at forebygge og opspore mistrivsel hos børn. Det kræver desuden at pædagogerne tager stilling til om de i deres kontekst i børnehaven kan imødekomme børnene, såfremt de er i tvivl om, hvorvidt børnene skal have en særlig indsats. Derudover skal pædagogerne etablere et samarbejde på tværs uden for børnehaven. Dagtilbudsloven understreger pædagogernes formål om at forebygge børn, der ikke trives i daginstitutionerne. Endeligt viser lovgivningen ligeledes, at pædagogerne er myndighedspersoner, der har trivsel som pejlemærke for den praksis de udøver (Damsgaard, 2017, s. 129). Dette understøtter Opsporingsmodellens tiltag om at inddrage tværfaglighed og dialogmøder med relevante samarbejdspartnere. Vi ser at Opsporingsmodellen som redskab, medvirker til at gøre dette samarbejde håndterbart for pædagogerne.

Heraf forstår vi Opsporingsmodellen som en del af den måde, hvorpå pædagoger aktuelt skal håndtere at opfylde lovgivning, som forventes af dem.

Pædagogerne har i deres rolle som fagprofessionel således lovgivningen i ryggen som de skal være bevidste om i deres arbejde. Lovgivningen har endvidere en indvirkning på det skøn pædagogerne udfører, når de skal vurdere et barns trivsel, fordi pædagogerne ikke kun har

bestemmelser, der kan legitimere deres beslutninger, men derudover også skal overholdes. Det er for os interessant at undersøge, hvad pædagogernes vurdering af et barn består af.

Som tidligere nævnt er en stor del af pædagogernes arbejde baseret på deres faglige skøn, som er afgørende for en eventuel bekymring for et barns trivsel (Harrits og Møller, 2016a, s. 121-124). Her forstår vi, ud fra Harrits og Møller, at et fagligt skøn er det, der afgør, hvordan pædagogerne kategoriserer et barn.

Med udgangspunkt i Opsporingsmodellen, består en del af vurderingen af en afdækning af barnets vanskeligheder. Disse tilknyttes ikke kun barnet, men også barnets omgivelser. En kritik af modellen er, at trivselsvurderingen primært tilknyttes barnet, og i mindre grad forældrenes og pædagogernes situation (Ladefoged, 2020 s. 104), og derfor kan pædagogerne have vanskeligheder ved at afdække barnets forhold i hjemmet. Delvis fordi de som udgangspunkt udelukkende beskæftiger sig med barnet i daginstitutionens kontekst, men ligeledes fordi pædagogerne skal have reflektive ressourcer om egen og børnehavens formåen i at imødekomme barnets behov.

Pædagogerne anvender en række opstillede risiko- og beskyttelsesfaktorer, der opstilles i TOPI som de skal trivselsvurdere ud fra. Det skaber overvejelser om, hvorvidt det er med til at skabe gråzoner i vurderingen af et barn, hvor det bliver pædagogernes fornemmelse og erfaring, der bliver gældende i forhold til problemidentificeringen (Harrits og Møller, 2016a, s. 121-124).

Som følge af udviklingen og implementeringen af Opsporingsmodellen, er det blevet klart for os, at pædagogernes rolle som myndighed har stået overfor en markant forandring. Pædagogens myndighedsrolle består ikke kun af generel forebyggelse, som der står beskrevet i Dagtilbudsloven, men ligeledes ved anvendelsen af TOPI at forebygge sociale problemer og udsathed. Vi finder det derfor relevant at undersøge, hvordan disse nye måder at arbejde med forebyggelse på, får betydning for det generelle arbejde i praksis.

2. PROBLEMFORMULERING

Vi vil således undersøge, hvordan pædagoger anvender Opsporingsmodellen i praksis. Vi er interesserede, i hvilke dilemmaer pædagogerne oplever i deres praksis. Hvordan anvender de, det konkrete opsporingsredskab, og hvordan udfolder og begrundes de deres bekymringer for de børn, de møder i deres faglige praksis? Hvilken viden trækker de på, hvilket grundlag handler de på, og hvilke valg træffer de og hvorfor? Vi ønsker gennem vores undersøgelse at tilegne os viden om dette, for at opnå en forståelse for, hvordan det har betydning for forebyggende indsatser i forhold til børnene.

Ud fra overstående overvejelse har vi valgt at tage udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan arbejder pædagoger med tidlig opsporing af udsatte børnehavebørn? Hvilken viden og erfaring trækker pædagogerne på, når de trivselsvurderer børnene? Hvordan kan vi forstå sociale problemer, med udgangspunkt i pædagogernes forebyggelse af social udsathed hos børnehavebørn?

3. PÆDAGOGERS ERFARINGER MED TOPI SOM GENSTANDSFELT

Udsprunget af vores første del af undersøgelsen, vil vi i det næste argumentere for, hvordan Opsporingsmodellen er relevant at undersøge samt, hvilken forståelse vi har for det sociale problem. Dette betyder, at vi vil redegøre for, hvilket felt og genstand vi vil undersøge, for netop at klarlægge det sociale problem og det sociale arbejde dette medfører. Vi har klarlagt Socialstyrelsens hensigt om, at tidlige opsporing og forebyggelse på børne- og familieområdet bliver udvidet fra ikke kun at omfatte specialområdet til også at omfatte almenområdet. Dette bliver implementeret gennem flere sociale tiltag, såsom forebyggelsespakken på førskoleområdet og Indsatstrappen (jf. figur 1). Forebyggelse indbefatter således de børn der er i risiko for at udvikle en tilværelse med sociale problemer. Definition af socialt problem er ikke entydig, og med dette nye fokus på primær forebyggelse, om at opspore sociale problemer inden de opstår, bliver børn på almenområdet nu også genstand for socialt arbejde (Ejrnæs & Monrad, 2017, s. 65)

Da vi ønsker at undersøge anvendelsen af TOPI i børnehaver gennem pædagogernes perspektiv, bliver pædagogernes sociale arbejde i praksis genstand for vores undersøgelse. Grundet vores samarbejde med Viborg Kommune bliver vores genstandsfelt afgrænset yderligere.

Som vi har klarlagt, er pædagogernes rolle og opgave, grundet Opsporingsmodellen, ligeledes blevet udvidet. Pædagogernes myndighedsrolle er derfor ligeledes blevet udvidet, fordi deres opgave består i at forebygge sociale problemer før de opstår med TOPI som pædagogisk metodisk redskab.

Vi forstår, at forældrene automatisk er inddraget i og vurderingen af barnet, når pædagogerne foretager trivselsvurderinger. Redskabet lægger op til at pædagogerne netop inkluderer forældrene og socialt netværk omkring barnet for at fordre et helhedsbillede af barnet. Forældrene og barnet gennemgår derfor en konstellationsproces, gennem selve anvendelsen af TOPI, og vi mener derfor det er relevant, at vi i denne undersøgelse forholder os til pædagogernes arbejde både i forhold til barnet men også deres samarbejde forældrene (Järvinen & Mik-Meyer, 2003, s. 15).

Med denne argumentation for undersøgelsens genstandsfelt og relevansen for det sociale arbejde med TOPI i praksis, følger vores metodeafsnit med hensigt om at redegøre for de metodiske overvejelser vi har gjort os med undersøgelsen.

4. METODISK TILGANG

Vi vil i dette afsnit redegøre for, hvordan vi har udarbejdet undersøgelsen, med fokus på vores metodiske tilgang og vores valg af undersøgelsens design. Endvidere har vi udarbejdet et afsnit om vores videnskabsteoretiske overvejelser. Der vil endvidere indgå en gennemgang af vores empiriindsamling, vores etiske overvejelser og de metodiske tilvalg vi har truffet i undersøgelsens tilblivelse.

DESIGN

Undersøgelsens metodiske til- og fravalg er truffet for at besvare vores problemformulering. Denne undersøgelse er en kvalitativ interviewundersøgelse med en temabaseret analyse. Dette vælger vi, fordi vi vil belyse pædagogernes perspektiv og deres erfaringer, for at vi kan fortolke disse i en samfundsmæssig kontekst og dermed besvare vores problemformulering.

Pædagogerne, som vi har fået kontakt til, er en del af den kontekst, som vi undersøger, der til dagligt arbejder i en børnehave og har erfaring med at anvende TOPI. Vi har talt med børnehavepædagoger, der har fokus på læring og fællesskab, samtidig med de arbejder forebyggende med TOPI. Som tidligere forklaret i problemfeltet bliver pædagogernes myndighedsfunktion dermed udvidet til at arbejde med forebyggende indsatser. Det er interessant for os at øge forståelsen for, hvordan disse pædagoger løser denne opgave, og hvordan de oplever og erfarer opgaven.

Da vi i undersøgelsen har fokus på pædagogernes perspektiv, valgte vi at indhente empiri ved at foretage forskningsinterviews. Vi ville have pædagogernes synspunkter frem, og med forskningsinterviews har vi mulighed for at få indblik i pædagogernes erfaringer med TOPI. Vores fokus vil være på deres oplevelser og erfaringer, og hvordan de beskriver disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19, 153). Vi valgte at interviewe pædagogerne individuelt for at skabe muligheden for et indblik i pædagogernes subjektive forståelser og erfaringer, der ikke er præget af kollegers overbevisninger (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 153). Ved at foretage interviews får vi mulighed for at stille dybdegående spørgsmål inden for rammerne af vores fokusområde, og på den måde indhenter vi også empiri, som dækker flere nuancer end ved andre interviewformer (Ingemann, et al., 2018, s. 148, 151). Fordelen ved forskningsinterviewet er, at vi kan stille åbne spørgsmål med mulighed for at spørge ind til pædagogernes udsagn. Desuden får vi indblik i pædagogernes perspektiv, og der er plads til, at de kan uddybe eller supplere temaer og problemstillinger, som vi ikke har tænkt på forinden interviewet.

Desuden kan vi stille spørgsmål om faktuelle forhold, for eksempel hvordan de i praksis udarbejder trivselsvurderingerne, og hvordan de træffer specifikke beslutninger. På den måde kan vi få svar på, om nogle situationer med ensrettet proces erfares forskelligt hos pædagogerne (Ingemann, et. al., 2018, s. 152). Til forskel fra spørgeskemaundersøgelser, eller andre kvantitative metoder, får vi med forskningsinterviews adgang til pædagogernes fortællinger, og vi kan i interviewsituationen spørge ind til disse (Ingemann, et. al., 2018, s. 151).

Vi har valgt ikke at have en teoretisk forståelsesramme forud for vores empiriindsamling, da vi ikke har ønsket at afgrænse os til teoretiske synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 258-259). Vores udgangspunkt forinden empiriindsamlingen har i stedet været den viden vi har tilegnet os ved at læse socialstyrelsens præsentation af Opsporingsmodellen, samt materialet om TOPI fra Viborg kommune, der har givet os indblik i deres arbejdsgang, samt faglige grundlag, for de trivselsvurderinger de laver på børnene. Desuden har vi præsenteret både den socialpolitiske udvikling samt, hvordan forskningen på børn- og ungeområdet har indflydelse på det sociale arbejde, hvilket kan siges at fungere som vores forståelsesramme forinden empiriindsamlingen. Vi har valgt ikke at lade teori være deterministisk for vores empiriindsamling, og vi erkender, hvordan den viden vi har tilegnet os forinden, vi har foretaget empiriindsamlingen, har betydning for vores måde at se og forstå feltet på. Fordelen ved vores tilgang til empiriindsamlingen er, at vores forforståelser knytter sig til den specifikke kontekst vi undersøger; pædagogernes anvendelse af Opsporingsmodellen. Vi har derfor en forudgående viden om, hvordan de i Viborg Kommune arbejder med TOPI, men vi har ikke et forudbestemt teoretisk ramme for undersøgelsens analyse. Vi tilstræber derfor, at vi i vores undersøgelse ikke har et forudbestemt fokus, men det sociale arbejde vedrørende TOPI og pædagogernes fortællinger herom, bliver omdrejningspunktet for vores undersøgelse. Vi vil ud fra ovenstående argumentere for, at vi trækker på den hermeneutiske videnskabsteori, hvorfor vi i følgende afsnit vil redegøre for vores overvejelser herom.

VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER

Dette afsnit har til hensigt at belyse, hvilke videnskabsteoretiske refleksioner vi har foretaget os. Vores metodiske tilgang er afgørende for vores *ontologiske* og *epistemologiske* udgangspunkt. Vi vil derfor gennemgå, hvordan vi trækker på hermeneutikken, nærmere bestemt den filosofiske hermeneutik som beskrevet af Filosof Hans-George Gadamer.

Inden for den filosofiske hermeneutik er *den hermeneutiske cirkel* et ontologisk begreb. I den filosofiske hermeneutik beskriver Gadamer *den hermeneutiske cirkel*, som forskerens forhold til genstanden, der undersøges (Højbjerg, 2009, s. 313). Ifølge Gadamer er det væsentligt, at forskeren ikke forstår sig selv som objektiv. Forskeren er en del af den sociale virkelighed der undersøges, hvorfor forskeren altid vil have fordomme og tanker (forforståelser) om den virkelighed der undersøges. Forskerens forforståelser har betydning for dét, forskeren erkender. Det *ontologiske* synspunkt er således, at forskerens tillærte viden ikke er objektiv, men opnås gennem subjektiv fortolkning. Med den hermeneutiske cirkel menes der i sin vej til erkendelse, også at hverken delene eller helheden af erkendelsen kan udelukkes, hvorfor forskeren søger at fortolke sig frem til helheden. Meningen med et givent fænomen, fordres derfor gennem en vekselvirkning mellem dele og helhed (Højbjerg, 2009, s. 312-313). Sagt på en anden måde; dét vi ønsker at forstå, kan vi kun forstå, ud fra det vi allerede forstår.

Vi ønsker at få viden om, hvordan børnehavepædagoger i Viborg Kommune arbejder på at forebygge sociale problemer ved anvendelsen af det pædagogiske redskab TOPI. For at tilegne os denne viden, har vi foretaget forskningsinterviews med børnehavepædagoger i Viborg Kommune. I problemfeltet har vi redegjort for den viden vi har om forebyggelse af udsathed hos børn. Harrits og Møllers forskning har også bibragt viden, vi forstår i konteksten med vores undersøgelse. Desuden vil vi argumentere for, at vores generelle viden om forebyggelse på børne- og ungeområdet, også skal forstås som en del af den viden, vi møder feltet med. Vi har en oplevelse af, at pædagogernes arbejde i praksis er præget af subjektivitet, faglighed og skøn, som har betydning for, hvordan forebyggelsen hos børnehavebørn håndteres, og at det har indflydelse på synet på børns sociale problemer. Vi undersøger derfor vores problemstilling, og indsamler empiri med vores *forforståelse* som *ontologisk* udgangspunkt. Det *epistemologiske* synspunkt indenfor hermeneutikken handler om, hvordan vi erkender ny viden (Højbjerg, 2009, s. 313).

Når vi gennem interviews indhenter viden om pædagogernes erfaringer, er vi bevidste om at udfordre vores forståelser, for at tilegne os en ny viden med udgangspunkt i pædagogernes fortællinger. Der opstår derved en horisontsammensmeltning, da vores erkendelse sker i vekselvirkning, mellem vores forudindtagede fordomme og den nye viden vi får ind (Juul & Pedersen, 2012, s. 404-405). Med ovenstående argumentation, fastslår vi derfor at vi i denne undersøgelse er præget af den filosofiske hermeneutik som beskrevet af Gadamer.

EMPIRIINDSAMLING

Vi vil i dette afsnit gennemgå vores tilgang til empiriindsamlingen. Vi har i undersøgelsen foretaget forskningsinterviews. Disse interviews blev foretaget over telefonen, hvorfor vi vil gennemgå de fordele og ulemper der kan være ved denne type interviews. Desuden har vi valgt at foretage interviews med udgangspunkt i en fiktiv case, hvorfor vi også uddyber, hvorfor vi har valgt denne metode. Ydermere vil vi gennemgå, hvordan vi er kommet i kontakt med vores informanter samt de etiske refleksioner, vi har haft om pædagogernes deltagelse i vores undersøgelse. Endvidere vil der være en redegørelse for, hvordan vi har udarbejdet både case og interviewguide.

ADGANG TIL INFORMANTER

For at besvare undersøgelsens problemformulering ville vi finde informanter, der har kendskab til og arbejder med Opsporingsmodellen i praksis. Vi forsøgte, som det første, at finde informanter i Aalborg Kommune. Vi blev dog klar over, at kommunen endnu ikke havde implementeret Opsporingsmodellen i alle daginstitutioner og således kun var i opstartsfasen. Pædagogerne i Aalborg Kommune var derfor ikke den type af informanter vi havde brug for, hvorfor vi måtte kontakte kommuner, hvor de havde erfaring med at arbejde med tidlig opsporing.

Vi valgte derfor at kontakte Viborg Kommune. Viborg Kommune er én af de fem oprindelige forsøgskommuner, hvorfor vi fik adgang til daginstitutioner, hvor vi rekrutterede pædagoger til vores interviews (Ingemann, et.al., 2018, s. 169-170). Vi kontaktede en medarbejder gennem kommunens hjemmeside, hvor der stod beskrevet, hvilken konsulent der var tovholder på TOPI. Denne medarbejder blev vores adgang til gatekeeperne på de forskellige daginstitutioner. Derefter kontaktede vi lederne fra daginstitutionerne. Lederne blev vores gatekeepere, og hjalp os med kontakten til børnehavepædagogerne. Undersøgelsens informanter består af fem børnehavepædagoger fra tre forskellige daginstitutioner i Viborg Kommune, der arbejder med børn i aldersgruppen 3-6 år. Vi har interviewet fire kvinder og én mand (Ingemann, et.al., 2018, s. 171). Måden, vi har rekrutteret vores informanter på, sikrer os at lederen af daginstitutionen er indforstået med, hvad vi vil tale med pædagogerne om inden interviews, da lederne har fået et indblik i vores undersøgelse og formål med den, forinden de godkendte at vi kunne få informanter fra deres daginstitution (Monrad, 2018, s. 133). Vi er opmærksomme på, at i denne form for rekrutteringsproces, kan ulempen være at lederne selv har udvalgt pædagogerne, ud fra egeninteressen i måden, hvorpå, lederne ønsker pædagogerne formidler deres arbejde i praksis på (Carlsen, 2018, s. 259). Med andre ord kan det være, at lederne udvælger pædagoger

for at stille den enkelte daginstitution og leder i et positivt lys i forhold til undersøgelsen af TOPI. Dette leder videre til de etiske overvejelser vi har haft i forbindelse med undersøgelsen.

ETISKE OVERVEJELSER

I vores empiriindsamling har vi gjort os etiske overvejelser om at tage hensyn til daginstitutionerne, og de pædagoger, der har hjulpet os med empiriindsamlingen. Det gælder måden vi indsamler empirien på, men også hvordan vi håndterer den viden, vi indsamler i udarbejdelsen af specialet (Carlsen, 2018, s. 258).

Vi har, i kontakten med lederne af daginstitutionerne, været klare og tydelige på, hvilken undersøgelse vi ønsker at have informanter til. Vi har spurgt lederne af daginstitutionerne om, hvor anonyme børnehaverne og pædagogerne har ønsket at være, og har på baggrund heraf aftalt, at vi gerne må nævne Viborg Kommune, men ikke hvilke daginstitutioner, der er tale om.

Vi har fokus på pædagogernes fortællinger om børnene de arbejder med til dagligt, hvorfor vi har overvejet, hvordan vi i vores undersøgelse kan sikre at de børn, der bliver talt om, opnår størst mulig anonymitet. Dette forsøger vi at opnå ved, først og fremmest, ikke at anvende pædagogernes navne, men give dem fiktive navne i undersøgelsen, samtidig med at pædagogerne i interviewene ikke nævner navne på børn. Såfremt pædagogerne skulle nævne børnenes navne, vil dette ikke fremgå i transskriberingerne, og dermed ikke i det skriftlige materiale. De forskellige daginstitutioner er, indenfor egen matrikel, bekendte med, hvilke pædagoger vi har talt med, hvorfor vi i undersøgelsen ikke opnår intern anonymitet. Vi bestræber os på at sikre, at daginstitutionerne og pædagogerne er eksternt anonyme (Carlsen, 2018, s. 262-263). Af hensyn til vores informanternes eksterne anonymitet, har vi valgt at tildele dem fiktive navne i analysen som; Lars, Hanne, Gitte, Annette og Lise og omtale dem som gruppen; pædagogerne.

Vi har desuden udarbejdet en samtykkeerklæring (Bilag 2) som pædagogerne er blevet bedt om at underskrive forinden interviewet, så vi er sikre på at pædagogerne er indforstået med retningslinjerne. Ydermere har pædagogerne forinden interviewet fået et indblik i, hvad essensen af vores undersøgelse er, og hvad deres deltagelse og fortællinger skal bruges til. Formålet med denne forberedelse er, at vi fremmer en forventningsafstemning med pædagogerne, så de er indforstået med deres deltagelse (Carlsen, 2018, s. 264-266).

Vi er klar over, at det kan være en udfordring at give informanterne et fuldstændigt klart indblik i, hvad undersøgelsen munder ud i. Vi har informeret pædagogerne om, hvad temaet for vores

undersøgelse har været, og hvad det er vi ønsker at belyse. Udarbejdelsen af vores undersøgelse er en kreativ proces, som har gjort at vi har overvejet forskellige teoretiske perspektiver og synspunkter, som vi ikke har kunne fortælle informanterne om, samt hvordan deres udsagn vil blive medvirkende til for at besvare vores problemformulering (Kristiansen, 2007, s. 240).

Endeligt har vi gjort os overvejelser om vores behandling af vores indsamlede empiri. I anvendelsen af vores empiriske materiale i analysen, tilstræbte vi, at det inddragede materiale var fuldstændig ens med det sagte i interviewsituationen. I anvendelsen af citater i analysen har vi dog valgt at foretage ændringer, ved at fjerne ord som “øh”, formuleringsfejl “der, det, der som, der var” og gentagelsesord som eksempelvis “der, der, der...”. Vi ændrede dermed ikke essensen af det sagte, men med formålet om, at citaterne er lettere at læse og i en formulering, der øger læserens flow (Carlsen, 2018, s 269).

TELEFONINTERVIEW

Vi havde planlagt at vores forskningsinterviews skulle afholdes ansigt-til-ansigt. Grundet nedlukningen i Danmark fra den 12. marts 2020, som følge af COVID-19, måtte vi afholde telefoniske interviews som alternativ. Vi har derfor reflekteret over, hvilken betydning ændringen har haft for vores interviewsituation og vores empiriske materiale. Vi er klar over, at interviewets kontekstuelle betingelser har indflydelse på samtalen, og måden interviewet udspiller sig på, hvorfor vi har gjort os overvejelser om, hvilke fordele og ulemper, der kan være ved at afholde interviews over telefonen (Elmholdt, 2006, s. 71).

Pædagogerne havde, på grund af den specielle situation, mere tid til at tale med os, da de ikke skulle frigive arbejdstimer til formålet. Pædagogerne ville gerne bruge deres fritid under hjemsendelsen på at tale med os. Retrospektivt kan vi derfor forstå vores interviewmetode som mindre ressourcekrævende for pædagogerne (Ingemann, et.al. 2018, s. 254). Ulempen ved telefoniske interviews er, at vi ikke har haft muligheden for at observere pædagogernes kropssprog under interviewet, og vi har desuden været opmærksomme på, at pædagogerne ikke kunne se vores nonverbale kommunikationsformer under interviewet. Vi oplevede, at det var svært at undgå at afbryde pædagogerne under interviewet, da vi ikke kunne aflæse pædagogernes kropssprog, og dermed heller ikke kunne aflæse, hvornår deres pauser var et tegn på, at de var færdige med at tale (Elmholdt, 2006, s. 74). Vi oplevede afbrydelser af samtalens flow netop på baggrund af dette, hvorfor vi blev bekræftet i disse overvejelser forinden interviewene. Et eksempel herpå er da én af pædagogerne under et interview stopper sin talestrøm, fordi vedkommende ikke tror, at interviewerens kan høre hvad pædagogen siger. Fordi der opstår stilhed fra

intervieweren under pædagogens talestrøm, tolker pædagogen på dette, og italesætter om intervieweren kan høre vedkommende. Interviewer siger, at det kan hun godt, og fortæller, hun sidder og nikker, som pædagogen selvfølgelig ikke kan se. Vi forsøgte at kompensere for den manglende nonverbale kommunikation ved at bekræfte oftere med ord som “hmm”, “hm-hm”, “ja” og “nej”, hvilket vi oplevede fremmede flowet i samtalen og vi undgik derfor at pædagogernes talestrøm eller tankeflow gik i stå.

Samtidig har vi reflekteret over, hvad det vil sige for vores forståelse af pædagogernes kommunikation verbalt, når vi ikke har haft mulighed for at observere deres nonverbale kommunikation. Vi kan måske have mistet muligheder for at følge op på, hvad pædagogen har sagt (Ingemann, et.al., 2018, s. 154-155). Ligeledes har vi reflekteret over, hvordan den umiddelbare tillid mellem interviewer og informant kan være påvirket af, at pædagogerne ikke har haft mulighed for at se os under interviewet (Thagaard, 2004, s. 101). Vi har forholdt os til disse overvejelser om interviews gennem telefonen, samt erfaret, hvor det lykkedes og ikke lykkedes at få de besvarelser, vi har vurderet nødvendige ud fra vores interviewguide. Dertil er der visse punkter som vi ikke kan afdække om vores alternative tilgang er lykkedes, men ved at vi har gjort os overvejelser og opnået bevidsthed herom, har interviewene som har vi indsamlet, et empirisk grundlag at undersøge ud fra.

INTERVIEW MED UDGANGSPUNKT I FIKTIV CASE

Forinden interviewene med pædagogerne, har vi valgt at udarbejde en fiktiv case om en dreng ved navn Thor. Pædagogerne fik tilsendt casen elektronisk på forhånd. Pædagogernes opgave var at læse og forholde sig til indholdet, som hvis det var et barn i deres daginstitution, der blev beskrevet (Bilag 3). Den fiktive case skulle medvirke til et fælles tredje at tale ud fra mellem pædagogerne og os. Vi har været inspireret af måden, hvorpå Lektorer Åge Rokkjær og Kirsten Højbjerg udarbejder cases specifikt til undervisning af pædagoger. Ifølge Rokkjær og Højbjerg er begrundelsen herfor, at en case ikke kun bidrager til, at pædagogerne får mulighed for at vise deres faglighed og erfaring fra praksis, der er bundet op på en konkret fortælling. Deres forståelse af casen kan desuden vise, hvordan de oplever en fortælling, som er forbundet med personen *bag* pædagogen og udvise nuancer, som er lige så unikke som individer er forskellige (Rokkjær og Højbjerg, 2019, s. 83-84). På den måde kan den case vi sender til pædagogerne være medvirkende til, at vi indfanger specifik viden af dem om TOPI, med fokus på pædagogernes erfaring. Vi er bevidste om, at casen er udarbejdet af os, hvorfor perspektivet bliver med udgangspunkt i vores fortolkning af, hvad der er vigtigt at inddrage. Derfor bliver vores forforståelser også afgørende for, hvad pædagogerne skal tolke på. Vi inddrager vores viden om

TOPI, Opsporingsmodel, research om forebyggelse, vores tidligere erfaring med fagprofessionen og udsatte børn som inspiration for indholdet af casen. Casen om Thor har derfor en dagsorden som tydeligt bliver konstrueret af os. Vi er således afgørende for den helhed og horisontsammensmeltning vi ønsker at opnå. Casen Thor vil blive præsenteret nærmere i afsnittet om udarbejdelse af fiktiv case i følgende afsnit.

UDARBEJDELSE AF FIKTIV CASE

En case betyder en begivenhed eller tilfælde. Det betyder, at vi definerer, hvilket område vi ønsker at casen skal belyse af tilfælde i interviewet (Rokkjær og Højbjerg, 2009, s. 8). I udarbejdelsen af vores case finder vi det relevant at anvende en kontekst, som pædagogerne kan forholde sig til. Vi har derfor valgt, at vores case skal have fokus på et børnehavebarn. Pædagogerne har allerede fået oplyst, at deres interview vil tage udgangspunkt i den tilsendte case, samt at interviewet omhandler deres erfaringer med TOPI i deres dagligdag. Vi har forsøgt, for at gøre casen praksisnær for pædagogerne, at udarbejde casen med et specifikt fokus på trivsel med udgangspunkt i TOPI's fire områder for børns trivsel. Dette har været som inspiration fra, hvilke områder pædagogerne vanligt trivselsvurderer et barn. Som tidligere nævnt er områderne opdelt i fire; *udvikling, selvfølelse og selvværd, fællesskab samt omsorg og tryghed fra voksne*. Netop fordi pædagogerne anvender trivselsskemaet i deres trivselsvurderinger, vil det bidrage til dialog med et fælles grundlag, som både interviewer og informant har kendskab til og kan forholde sig til. Opbygningen af vores fiktive case har været inspireret af praksis-casetypen (Rokkjær og Højbjerg, 2009, s. 13) og vi tilvælger heraf følgende aspekter: *Problemstilling, kontekst og kronologi* (Rokkjær og Højbjerg, 2009, s. 12). Vi har valgt at beskrive situationen med udgangspunkt i en *problemstilling* (Rokkjær og Højbjerg, 2009, s. 13), hvor den er sammensat ved de indikatorer, som der står beskrevet i TOPI. Vi medtager en række indikatorer, der af pædagogerne kan vurderes som "positive" og "negative" hos barnet, og disse indikatorer knytter sig til deres teoretiske baggrund heriblandt om risiko. Oversigten over, hvilke indikatorer vi har anvendt, har de ikke fået indblik i, fordi pædagogerne selv skulle fortolke sig hertil. I vores case om den fire-årige dreng Thor, har vi udarbejdet beskrivelser af forældrenes arbejde, civilstand, samt afleverings- og afhentningssituationen af barnet. Herpå har vi skrevet: "*Thors forældre er gift og bor sammen. Thor har ingen søskende. Mor arbejder som robot-ingeniør og rejser 25 uger om året og far arbejder som projektleder for et entreprenørfirma 30 timer om ugen. Det er som regel far der henter og afleverer Thor i børnehaven, men far er hurtig ude af døren efter aflevering.*" (Bilag 3). Desuden har vi udarbejdet beskrivelser af Thors relationer til andre børn i børnehaven: "*Thor har to tætte drengevenner i børnehaven, men er vellidt af*

stort set alle. Der har i de seneste par uger været et par episoder, hvor Thor har skubbet til nogle af de andre børn på stuen uden tydelig grund.” (Bilag 3). Vi har beskrevet Thors renlighed samt sproglige og motoriske udvikling: *“Thor har i løbet af den seneste måneds tid haft problemer med at nå på toilettet i børnehavetiden, som resulterer i mange uheld i bukserne i op til fire gange om dagen.”* (Bilag 3). Endvidere er den fiktive case *kontekstafhængig* (Rokkjær og Højbjerg, 2009, s. 13), hvilket betyder at den er bundet til en daginstitution, mere konkret en børnehaveafdeling, samt at han nyligt er startet i børnehaven. Konteksten skal medvirke til, at pædagogerne kan forholde sig til barnets tilværelse. Endeligt opbygges vores fiktive case *kronologisk*, hvilket betyder, at den er skriftligt opdelt i TOPI’s fire udviklingsområder, for overskueliggøre læsningen pædagogerne. Vores måde at tilgå udarbejdelsen af casen har været med inspiration fra, hvordan Rokkjær og Højbjerg specifikt stimulere pædagogers læring, hvorfor vi har valgt at anvende tilgangen for at anerkende pædagogers faglige tilgang til børns trivsel.

UDARBEJDELSE AF INTERVIEWGUIDE

For at vores interviews skulle indfange den problemstilling som vi beskæftiger os med i vores undersøgelse, har vi udarbejdet en interviewguide. Interviewguiden er udformet i temaer ud fra de overvejelser, vi har gjort os i problemfeltet. Det har været helt grundlæggende for vores interview at indfange pædagogernes erfaringer med trivselsvurderingerne med børnene, hvilket interviewguiden dermed bærer præg af. Interviewguiden er tragtformet, fordi vi lagde ud med nogle indledende spørgsmål vedrørende vores fiktive case, samtidig med vi spurgte ind til daginstitutionens måde at arbejde med tidlig opsporing på. Derefter blev der stillet mere dybdegående spørgsmål, der knyttede sig til pædagogernes oplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Dette udvises i rækkefølgen af vores fokusområder i interviewguiden, hvor vi lagde ud med spørgsmål, der vedrører den fiktive case om Thor. Dernæst er der spørgsmål, der knytter sig til den specifikke anvendelse af TOPI i pågældende daginstitution, og til sidst er der spørgsmål, der omhandler pædagogens oplevelser fra deres daglige arbejde.

Interviewguiden er struktureret med faste fokusområder og spørgsmål, da vi derigennem sikrer, at vi får besvaret de temaer, vi på forhånd har planlagt. Vi har grundet nedlukningen af Danmark været nødsaget til at interviewe hver for sig i specialegruppen, hvorfor den strukturerede interviewguide har været med til at sikre, at interviewene ikke bliver udtalt forskellige, men indeholder samme fokus (Ingemann, et.al., 2018, s. 158). Desuden ønskede vi ikke, at interviewet skulle bevæge sig i utilsigtede retninger, grundet pædagogernes brede viden om erfaring

med TOPI. Interviewguidens struktur var derfor med til at sikre, at vi fik berørt de emner vi havde tiltænkt, for at kunne anvende interviewene til at besvare undersøgelsens problemformulering. Da vi interviewede pædagoger, der anvender specifikke begreber og faglige termer i deres arbejde, har vi i interviewguiden forsøgt at udforme spørgsmålene ved hjælp af de termer og begreber som anvendes i Opsporingsmodellen og TOPI. Dette har vi valgt at gøre for at vi kunne få en så naturlig samtale med pædagogerne som muligt, hvor de ikke blev forvirret over, at vi anvendte ord de ikke selv er bekendt med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Vi oplevede under interviewforløbet at nogle af pædagogerne anvendte forskellige begreber alt efter, hvilken daginstitution de arbejdede i. Vi valgte derfor under interviewet at tilpasse os ved at anvende de begreber og termer som den specifikke pædagog anvendte. Det gjorde at vi fik en mere naturlig samtale, med udgangspunkt i pædagogen, i stedet for at pædagogerne skulle tilpasse sig, vores måde at italesætte tingene på.

Som tidligere nævnt har vi med forskningsinterviewet både mulighed for at stille spørgsmål til specifikke beslutningsprocesser, hvilket vi gør ved at stille indledende spørgsmål som: *“Kan du komme med nogle konkrete eksempler på, hvor I har placeret et barn i rød og gul kategori?”* (Bilag 4, s. 3). Samtidig har vi direkte spørgsmål, der skal medvirke til faktuelle oplysninger såsom pædagogernes handlemuligheder i deres arbejde. Som det væsentligste i vores interviewguide har vi spørgsmål for at spørge ind til pædagogernes oplevelser af situationer og subjektive meninger såsom *“Hvordan oplever du, I kommer frem til et resultat, der kan positionere barnet grøn, gul eller rød?”* (Bilag 4, s. 3).

Vi har desuden opstillet opfølgende og sonderende spørgsmål for at sikre plads til en uddybning af deres fortælling i interviewet, samtidig med vi gør plads til at vi kan stille fortolkende spørgsmål for at afklare om vi har forstået, det der blev sagt korrekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190).

KVALITETSKRITERIER

Vi har i undersøgelsens forløb gjort os overvejelser om, hvordan vi sikrer kvaliteten af vores undersøgelse. Det drejer sig både om overvejelser i forhold til undersøgelsens *interne* og *eksterne validitet* samt *reliabilitet*. *Intern validitet* handler om, hvorvidt der er en rød tråd mellem undersøgelsens problemstilling og problemformulering, og de endelige resultater vi når frem til, nærmere beskrevet; om vi undersøger dét, vi siger, vi undersøger (Ingemann, et.al., 2018, s. 61). Vi har under processen derfor været opmærksomme på, om vores problemstilling og

vores metodiske til- og fravalg, giver mening for vores endelige produkt. Vi har haft fokus på vores måde at indhente empiri på og vores valg af informanter, hvor vi har vurderet, at vi med en interview af børnehavepædagoger, får et indblik i hvordan TOPI bliver anvendt i praksis, så vi tilegner os meningsgivende viden i forhold til besvarelsen af vores problemformulering.

Indenfor det kvalitative forskningsfelt dækker den *eksterne validitet* over undersøgelsens rækkevidde. Denne rækkevidde handler om, hvorvidt det er muligt, at resultaterne kan række ud over den specifikke undersøgelses *gendstandsfelt* og være meningsgivende i lignende rammer (Ingemann, et.al., 2018, s. 61). Da vores interviewundersøgelse tager udgangspunkt i pædagogernes oplevelser og erfaringer, er dette ikke nødvendigvis et kriterium som er ønskværdigt at opnå. Vi vil argumentere for at TOPI som pædagogisk redskab ikke kan forventes at skabe rammerne for en ensartet proces i praksis. Pædagogernes personlige oplevelser og erfaring med TOPI i praksis, vil aldrig kunne forventes at være ensartet, hvorfor vi i stedet har søgt at højne undersøgelsens *reliabilitet*, for at sikre specialets kvalitet. *Reliabilitet* handler om en undersøgelses troværdighed. Ved at sikre at undersøgelsesprocessen er gennemskuelig for andre, højnes pålideligheden af undersøgelsen (Ingemann, et.al., 2018, s. 63). Vi forstår *reliabiliteten* som et væsentligt kriterie at forholde sig til, og vi har tilstræbt at højne dette kriterie hele vejen igennem vores undersøgelse. Vi har forsøgt at sikre, at vores problemstilling samt metodiske og analytiske til- og fravalg er transparente, så det for andre er muligt at gennemskue vores fremgangsmåde i undersøgelsesprocessen. Sagt med andre ord, har vi forsøgt at fremlægge vores refleksioner over vores problemstilling samt vores metodiske mellemregninger for at gøre det synligt for læseren, hvordan vi er kommet frem til de resultater undersøgelsen munder ud i.

EMPIRISK GRUNDLAG FOR ANALYSEN

Det fremgår af ovenstående, at en del af vores empiriske materiale består af de fem interviews vi har foretaget med deltagelse fra pædagoger, der arbejder i en børnehave. Derudover inddrager vi i analysen også Bilag 1. Bilaget består af det trivselsskema, vi tidligere har præsenteret, med indikatorer i positioneringerne; grøn, gul og rød samt arbejdsspørgsmål, der skal hjælpe pædagogerne med at kategorisere barnet. Analysen er derfor udformet med udgangspunkt i trivselsskemaet og interviews med pædagogerne. Vi har valgt at inddrage trivselsskemaet som empiri, for at styrke vores empiriske grundlag. Vi vil belyse pædagogens arbejde med tidlig opsporing og forebyggelse, ud fra pædagogernes perspektiv. Vi inddrager trivselsskemaet og arbejdsspørgsmålene, så vi får mulighed for at forholde os kritiske til TOPI som et generelt

pædagogisk redskab. Med denne gennemgang af vores empiriske grundlag og kontekst for analysen, følger vores analysestrategi og selve analysen.

5. ANALYSESTRATEGI

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores analyse- og kodningsstrategi. Formålet med analysestrategien er at bearbejde vores indsamlede empiri, så vi får en meningsfuld analyse, der medvirker til besvarelsen af vores problemformulering. Vi har i valget af analysestrategi haft fokus på forholdet mellem vores empiri og teori. Vi har grundet vores tilgang valgt en analysestrategi, hvor vi koder med udgangspunkt i vores empiri, for derfor at anvende teori i analysen til at fortolke vores empiriske fund (Olesen, 2018b, s. 145-151).

ANALYSE- OG KODNINGSSTRATEGI

Vi har valgt at kode vores empiri med udgangspunkt i Steinar Kvale og Svend Brinkmanns meningskondensering. Vi har valgt denne kodningsstrategi da den egner sig godt til kvalitative undersøgelser. Med meningskondensering tages der udgangspunkt i det empiriske materiale, hvilket vi som nævnt ovenfor ønsker at gøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270).

Med meningskondensering koder vi pædagogernes udsagn, så vi kan fortolke og forstå disse i vores analyse. Først har vi gennemlæst vores interviews for at finde gennemgående mønstre i vores empiri. Disse mønstre danner grundlag for fem forskellige temaer; *Kategoriseringer*, *Fokusområder*, *TOPI*, *Inddragelse af forældre* og *Forhandling- og beslutningsproces* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263, 269). Dernæst har vi inddelt pædagogernes udsagn som *naturlige enheder* i det tema vi har forstået, de tilhører. Efterfølgende har vi udfærdiget en kort formulering af den naturlige enheds indhold, ud fra vores fortolkning, som vi kalder sammendrag. Til sidst har vi formuleret et *deskriptivt udsagn* per tema. Et deskriptivt udsagn er en samlet opsummering af temaerne som udspringer af vores fortolkning af kodningen af interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270). I et eksempel på meningskondenseringen, tager vi udgangspunkt i en naturlig enhed, et centralt tema samt et deskriptivt udsagn, der er tilknyttet vores tema “Kategoriseringer”. Eksemplet er fra vores interview med Lise:

<i>Naturlig enhed</i>	<i>Sammendrag</i>
Lise: “(...) Han kommer fra en dagpleje, der var han faktisk i gul position, så man har allerede der været i gang, så der kommer han her og det er jo i et hus og der er mange flere	Lise fortæller, hvordan drengens adfærd eskalerer og dermed ender i kategoriseringen fra gul til rød.

<i>børn og han kommer i en børnegruppe hvor der er 19 børn udover ham, så der er mange han skal forholde sig til, og så accelererer det lidt og så er det faktisk allerede efter tre måneder, vi har altid når et barn starter en tre måneders samtale hvor vi snakker om hvordan går det med barnet og hvordan synes i starten har været og allerede der snakker vi jo faktisk om at han er i rød, og forældrene er ikke overraskede, og så bliver vi enige om at, nu indkalder vi til tværfagligt forum møde (...)”</i>	
--	--

Det deskriptive udsagn for temaet “kategoriseringer” med Lise udformes således:

Lise ville placere Thor i grøn position, selvom hun synes han også har nogle indikatorer fra gul. Lise mener, at hvis barnet er udadreagerende og har problemer med at indgå i børnefællesskabet kan man overveje om barnet er i en rød position.

Ved at samle de centrale temaer til et deskriptivt udsagn, har vi kodet en stor mængde empiri til grupperinger af temaer, med opsummerende udsagn, som vi herefter kan anvende i vores analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 270). Meningskondenseringen har medvirket til en overskueliggørelse af vores empiri. Da vi ikke har haft nogen teoretisk referenceramme forud for vores analyse, tilbliver meningskondenseringen en systematisk tilgang for at pædagogernes fortællinger bliver bærende for analysen. Vi har fået overblik over vores empiriske materiale, hvorfor vi i følgende analyse har kunnet udvælge de teorier og begreber, vi har fundet relevante til at besvare vores problemformulering. Vi har med denne empiriske tilgang til kodningen tilstræbt at fremlægge empirien troværdigt og med formålet om at indfange nuancer, og kompleksiteten i pædagogernes fortælling om det forebyggende sociale arbejde. Dette skal muliggøre en udarbejdelse af konklusion for undersøgelsen (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 16). Vi er i undersøgelsen inspireret af den filosofisk hermeneutiske videnskabsteori, hvilket også gør sig gældende i vores kodningsstrategi. Vi er klar over at vores forforståelser er influeret af

os og har indflydelse på bearbejdning af empirien, ligesom vores produkt bliver præget af vores syn på problemstillingen. Derfor vil vores tilgang med udgangspunkt i empirien være præget af vores forforståelser som påvirker undersøgelsen før, under og efter interviewene med pædagogerne (Juul & Pedersen, 2012, s. 404). Det betyder derfor, at tilgangen ligeledes gør sig gældende i vores meningskondensering, fordi det er en del af vores bearbejdning af den empiri, vi har indsamlet. Derfor forstår vi, at den forståelse af undersøgelsens problemstilling vi når frem til, er både baseret på de mønstre, som vi har tematiseret som følge af meningskondenseringen, samt vores forforståelse (Thagaard, 2004, s. 183). Med disse refleksioner over vores kodning af empirien, vil vi i næste del præsentere analysen i undersøgelsen.

6. ANALYSE

Analysen er, med udgangspunkt i vores empiri, opdelt i fire temaer. Den første del omhandler, hvilken viden pædagogerne trækker på i deres trivselsvurderinger. Den anden del beskæftiger sig med, pædagogernes institutionelle og sociale dømmekraft. I den tredje analysedel har vi fokus på pædagogernes roller i samarbejdet med forældrene. I sidste og fjerde analysedel søger vi, med den viden vi har fået, i de forrige analysedele, at belyse det sociale problem med et afvigelses sociologisk perspektiv.

1. TRIVSELSVURDERINGEN

Når pædagogerne udarbejder en trivselsvurdering på børnene, opstår der en kategorisering af dem i farverne rød, gul eller grøn. I det følgende vil vi have fokus på den kategorisering, pædagogerne har foretaget af Thor fra vores fiktive case som et eksempel på, hvordan pædagogerne vil trivselsvurdere og kategorisere ham. Desuden vil vi have fokus på pædagogernes generelle fortællinger om, hvordan de udarbejder trivselsvurderingerne, samt de beslutningsprocesser, der følger med. Vi har valgt at inddrage Morten Ejrnæs' perspektiv om faglighed i relationsprofessionerne, for at få en forståelse for pædagogernes arbejde, og hvilken viden pædagogerne trækker på i trivselsvurderingerne. Endvidere har vi valgt at anvende Antropolog Kathrin Houmøllers studie fra 2016, hvor hun udarbejdede et feltstudie af pædagogers anvendelse af Opsporingsmodellen og deres kategorisering af børnene. Houmøllers studie beskæftiger sig med tidlig opsporing som vi ligeledes beskæftiger os med i vores undersøgelse, hvorfor vi anvender Houmøllers erfaringer som supplement til vores analyse.

PÆDAGOGERNES TILGANG TIL TRIVSELSVURDERINGEN

Vi har spurgt pædagogerne, om de ville kategorisere Thor, fra den fiktive case, i grøn, gul eller rød position, for at få en fornemmelse af, hvordan pædagogerne praktiserer kategoriseringen af børnene. Endvidere spurgte vi dem, om de ville begrunde deres valg af placering af Thor, ved at uddybe processen i trivselsvurderingen frem til deres kategorisering. Vi har derfor fået et indblik i pædagogernes tilgang i trivselsvurderingerne i kontekst til vores case. Vi har spurgt pædagogerne om processen i at trivselsvurdere børnene, og hvordan de når frem til de endelige kategoriseringer af børnene. Vi oplevede, at pædagogerne på specifikke punkter, havde samme overvejelser og tilgange til trivselsvurderingen, men de kategoriserede dog Thor forskelligt. Vi fik desuden indblik i, hvordan pædagogerne anvendte TOPI, og fik derfor et større kendskab

til trivselsskemaets muligheder og begrænsninger i pædagogernes arbejde i praksis med trivselsvurderingerne.

PROFESSIONELLE I RELATIONSPROFESSIONERNE

For at kunne begrebsliggøre pædagogernes tilgang til trivselsvurderingen, vælger vi at tage udgangspunkt i Morten Ejrnæs' betragtninger vedrørende *faglighed i relationsprofessioner*, der indbefatter blandt andet pædagoger (Ejrnæs, 2008, s. 127). Ejrnæs påpeger, at kravene til relationsprofessionerne er komplekse, og at de professionelle står overfor arbejdsopgaver, der ikke kan løses "one best way", hvorfor det kræver indlevelse og forståelse af de fagprofessionelle i de forskelligartede problemstillinger (Ejrnæs, 2008, s. 129). Det særlige ved relationsprofessionerne, til forskel for eksempel ingeniører, er netop at de professionelle i relationsprofessionerne arbejder med problemstillinger, som ikke kan løses ved hjælp af faste forudbestemte løsninger (Ejrnæs, 2008, s. 133). Det handler i høj grad om, at de arbejder med mennesker, og problemstillingerne er ligeså forskellige som mennesker selv. De problemstillinger relationsprofessionerne møder kan også kaldes *vilde problemer*. Vilde problemer karakteriseres, som sociale problemer, der ikke har én bedst løsning, men løsningens kvalitet vil være forskellig alt efter, hvem der vurderer dem (Thorsager, Børjesson, Christensen & Pihl, 2007 s. 25). De professionelle kan derfor ikke læne sig op af en specifik fremgangsmåde, men må sætte sig ind i problemstillingen i sin helhed, for at kunne finde frem til den bedst mulige løsning. I relationsprofessionerne kan man derfor ikke betro sig til ét teoretisk synspunkt eller redskab. Endvidere kræver det også, at de professionelle må anvende deres faglighed og erfaringer (Ejrnæs, 2008, s. 148). Om relationsprofessionerne siger Ejrnæs:

"Relationsprofessionernes kendetegn er, at deres faglighed i form af kravet om helhedssyn kræver, at de ser på klientens situation ud fra flere forskellige perspektiver og hele tiden med inddragelse af klientens egen opfattelse. Samtidig er problemerne, de arbejder med, ofte så komplekse, at hverken den teori eller den kombination af teorier, der kan anvendes, kan pege på en entydig analyse, konklusion og dermed handlingsanvisning. Det betyder samtidig, at lægkyndighed og personlige holdninger kommer til at spille en større rolle for relationsprofessionerne end for fx lægen og juristen."

(Ejrnæs, 2008, s. 148)

Ejrnæs beskriver, at professionelle i relationsprofessionerne må arbejde ud fra en kombination af teori, faglighed og erfaring. Desuden er inddragelse af klienter en vigtig del af arbejdet,

hvilket medfører, at de professionelle skal formå at lytte til og samarbejde med klienterne. Ejrnæs pointerer, at det skærper de professionelles udførelse af det sociale arbejde, hvis de har kendskab til og forståelse for klienternes situation (Ejrnæs, 2008, s. 146).

Ejrnæs skelner mellem de professionelles *faglige viden* og deres *erfaringsbaseret viden*, hvor førstnævnte består af den teoretiske viden som professionelle har tilegnet sig gennem deres uddannelse. Den erfaringsbaserede viden er todelt, og knytter sig til de professionelles hverdagserfaringer, og deres jobrelaterede erfaringer. De jobrelaterede erfaringer trækker både på den professionelles teoretiske viden og hverdagserfaringer (Ejrnæs, 2008, s. 129). Ejrnæs beskriver, de videnskabelige teoris rolle i praktikernes arbejde således:

“(...) Teorien muliggør systematisk beskrivelse og analyse, hvilket er en nødvendighed for at indgå i et samarbejde, hvor entydig og et præcist fælles grundlag for den faglig dialog udgør en forudsætning for en koordineret indsats.”

(Ejrnæs, 2008, s. 132).

Teoretiske begreber skal være med til at sikre faglig dialog mellem professionelle med et fællesfagligt grundlag. Dog pointerer Ejrnæs, at teoretiske begreber ikke kan stå alene, men spillet mellem de forskellige former for viden, kan være med til at sikre et kvalitetsrigt arbejde (Ejrnæs, 2008, s. 130).

I anvendelsen af Ejrnæs' synspunkter forstår vi, at pædagogernes arbejde med at opspore mistrivsel og sociale problemer, kræver at pædagogerne ikke alene forstår sig på teoretiske perspektiver, men også anvender deres faglighed og erfaringer, for at kunne opspore, identificere og finde løsningsmuligheder på problemerne, de står overfor. Ligesom Ejrnæs beskriver det, skal pædagogerne i deres arbejde, samarbejde med børnenes forældre, da det er en essentiel del og er afgørende for problemløsningen. I tråd med dette argumenterer Houmøller for, at trivsel ikke kan måles objektivt:

“(...) An open-ended phenomenon – as opposed to a state that can be objectively measured – I have underlined how well-being must be approached as emergent, emplaced and always configured at the micro-level. These insights, I suggest, are critical if otherwise well-intentioned efforts towards working with early intervention and matters of children's well-being are to be effective; when reifying well-being and reducing it to simply a management category, we risk refracting attention from other ways of knowing and understanding”.

Houmøller fastslår, at trivsel ikke kan måles ved hjælp af objektive iagttagelser, men må vurderes ved inddragelse af kontekst og situation. For at vi kan belyse dette i forhold til de fem pædagoger vi har talt med, vil vi i næste afsnit tage udgangspunkt i pædagogernes tilgang til den fiktive case om Thor.

PÆDAGOGERNES TRIVSELSVURDERING AF THOR

For at få en forståelse af, hvordan pædagogerne tilgår en trivselsvurdering, vil vi først gennemgå den kategorisering pædagogerne foretog af Thor. Alle pædagogerne gav udtryk for, at Thor var svær at placere, da de synes Thor lå et sted mellem grøn og gul position, eller med andre ord i en gråzone. Ingen af pædagogerne synes, at han havde tegn på så voldsom mistrivsel, at han blev placeret i rød position. Lars nåede frem til, at hvis man tager udgangspunkt i trivselsskemaet, ville Thor ikke kunne placeres i gul position:

“(...) Der står også for eksempel i gul; sporadisk del af fællesskabet, ikk’? Hvorimod grøn, som beskrevet i casen, står der, at han (red. Thor) har to gode, nære venner og han er vellidt af de andre i børnegruppen, og dét står der også i grøn, så er han jo under grøn. (...) Jeg har i hvert fald nogle kollegaer, der vil have ham i gul, men så kan man gå ind og læse, så kan man ikke putte ham i gul (...)”

(Interview, Lars)

Lars vil altså ikke placere Thor i gul men er klar over, at nogle af hans kollegaer formodentligt ville, men Lars fastholder, at med udgangspunkt i trivselsskemaet, kan Thor ikke placeres i gul position. Annette ville placere Thor i gul position, og hun har en anderledes tolkning af Thors trivsel og mener at Thors generelle ubalance er grundlag for en gul position: *“(...) Og så vil jeg sætte ham i gul, fordi jeg synes, at han (red. Thor) udviser tegn på ubalance i trivsel og læring, og der sker ikke nogen positiv udvikling hos ham lige nu.”* (Interview, Annette). Af de fem pædagoger placerede Lars og Lise, Thor i grøn position, og Annette og Hanne placerede ham i gul. Deres begrundelser for kategoriseringen, knytter sig til indikatorerne som trivselsskemaet besidder. Deres forskelligartede kategorisering viser, at pædagogernes individuelle fortolkninger af Thor får betydning for kategoriseringen. Gitte fik ikke placeret Thor. Hun syntes, det var svært grundet den gråzone han lå i:

“(...) Som jeg ser det, så ville han ikke bonge ud ellers, hvis man kan sige det som sådan, til en gul eller en grøn, eller en rød position. Men det betyder jo ikke at, at han er mega meget i trivsel, for han prøver jo tydeligvis at fortælle os noget. At der er noget, der ikke helt er som det plejer, eller at der er noget, han synes der er svært.”

(Interview, Gitte)

Gitte synes ikke, at Thor umiddelbart kan placeres i en grøn, gul eller rød position, selvom hun udtrykker at have en fornemmelse af, at Thor har det svært. Senere i interviewet giver Gitte udtryk for, at der er forhold, hun vil undersøge nærmere: *“(...) Der er nogle ting, der sådan er lidt bekymrende jeg bliver nysgerrig på, jeg gerne vil undersøge nærmere.”* (Interview, Gitte). Gitte synes ikke at kunne analysere sig frem til en kategorisering, udelukkende ud fra de informationer, hun har fået i casen om Thor. Annette siger også, at hun fandt det relevant at undersøge Thors problematikker:

“(...) I forhold til garderoben, der vil jeg prøve at undersøge, der står (red. i casen) når de skal ud til fællesaktiviteter, at han stopper derude i garderoben, altså det kan være der er mange børn på et tidspunkt, siden det er en fælles aktivitet, har man samme observationer, hvis han er alene i garderoben sammen med en voksen, stopper han så også med at tage overtøj på? (...) Jeg ville lave nogle observationer på den garderobe, og så i forhold til det med det med mor, der ville jeg prøve at se, hvad sker, hvis vi nu afsætter en voksen til at være obs på Thor, og så kan alle de andre voksne snakke med forældre, oplever vi så også han er ked af det? Hvis der simpelthen er nogen til hans rådighed? Og snakke med forældrene om også, hvad gør de for at hjælpe ham med hans savn? (...)”

(Interview, Annette)

Annette vil, ligesom Gitte, have mere viden og forståelse for Thors situation, hvorfor hun vil observere og forsøge sig med forskellige tilgange til de områder, hvor Thor har det svært. Det bliver tydeligt med Gittes og Annettes udsagn, at selvom de har fået specifikke informationer om Thor i casen, ønsker begge mere information og forståelse for den specifikke kontekst som Thor er i, når han er ked af det eller er udadreagerende. Dette kommer især til udtryk, når Annette fortæller, at hun kunne tænke sig at observere Thor i garderoben for at undersøge, hvad der skyldes, at Thor bliver ked af det. Annette uddyber om beskrivelser af sine erfaringer med at trivselsvurdere børn:

Annette: (...) *Jamen det er selvfølgelig ikke udelukkende det (red. Annettes erfaringer), altså det er jo mine observationer og mit samvær med det barn, og den familie der ligger til grund for min vurdering. Jeg tænker, at det handler jo også om at prøve at være så objektiv som muligt, at det kan godt være, man tænker at, jamen det er jo også bare fordi at. Men derfor skal man jo positionere det barn, der alligevel, hvor det hører hjemme, selvom man godt ved, eller har en idé om, at det nok bare er fordi at, så tænker jeg man skal alligevel positionere barnet der hvor det passer med de parametre der er. Og så må man gå ind i og undersøge så objektivt som muligt og prøve at få undersøgt alle mulige andre indfaldsvinkler (...)*

(Interview, Annette)

Annette finder det væsentligt, at pædagogerne undersøger omstændighederne åbent og uden fordomme. Trivselsvurderingen af et barn skal, ifølge Annette, basere sig på de erfaringer og iagttagelser, pædagogerne har af barnet, i stedet for at tage udgangspunkt i umiddelbare holdninger eller antagelser. De iagttagelser pædagogerne har er, ifølge Annette, det der skal være grundlæggende for trivselsvurderingen af børnene.

Ligesom Gitte og Annette mener de andre pædagoger, at hvis Thor havde været et "rigtigt" barn, ville de afdække forhold som de oplever manglede eller ikke var uddybet nok i casen. Pædagogerne udtrykker derfor, at næste skridt ville være at starte en dialog med forældrene, der skulle bibringe til større forståelse af, hvordan Thor har det, og hvad der kan skyldes hans ændring i adfærd:

"(...) Men var det mig, der havde Thor, så ville det første være, at jeg ville tage en snak med forældrene og fortælle dem om, hvordan jeg oplever ham i børnehaven. I skriver også i den (red. i casen) at han er velfungerende. Der kan jeg så sige, at han på det sidste er begyndt at ændre adfærd, og det kunne være lidt spændende at snakke med forældrene om, hvordan ser de det derhjemme; mærker de nogen forandring? (...)"

(Interview, Lise)

Liset synes, det er relevant at spørge forældrene til, hvordan forholdene er derhjemme, for at på den måde, at få en større forståelse for, hvilke årsager, der kan være medvirkende til Thors ændret adfærd og begyndende mistrivsel.

Ligesom Ejrnæs hævder, at en del af det særlige ved relationsprofessionerne er, at de arbejder med mennesker, og derfor er forældrenes holdning og meninger vigtig at tage til efterretning. Houmøller understøtter Ejrnæs' pointe om at inddrage kontekst og situation, hvortil forældrenes information vil bidrage hertil. Det kan være med til at forklare, hvorfor pædagogerne er bevidste om den viden, de kan indhente ved at være i dialog med forældrene. Det handler for pædagogerne om at indsamle viden både gennem iagttagelser og i samvær med barnet, ligesom forældrenes fortællinger om, hvad der foregår derhjemme, kan hjælpe pædagogerne til at vurdere, hvorvidt barnet trives eller ej.

Med udgangspunkt i ovenstående konstaterer vi, at pædagogerne ikke finder det fyldestgørende at kategorisere et barn, udelukkende baseret på en kort beskrivelse af barnet og uden dialog med barn og forældre. Pædagogerne udtrykker, at betydningen af at afdække flere aspekter er vigtigt for, at de kan kategorisere barnet. Vi forstår at deres arbejde udføres ud fra et helhedsorienteret perspektiv på barnet. Med udgangspunkt i Ejrnæs' synspunkter, bliver trivselsskemaet som redskab derfor repræsentant for en forskningsbaseret viden om, hvad der udgør risici i barndommen. Pædagogerne anvender trivselsskemaet som et styringsredskab, der hjælper pædagogerne til at vurdere børnene ud fra specifikke opstillede rammer. Trivselsskemaet kan dog ikke i sig selv udgøre trivselsvurderingen. Det kræver at pædagogerne får et fyldestgørende indblik i problemstillingen og formår at indhente viden, så de får et helhedsorienteret syn på barnet. På den måde kan pædagogerne udarbejde en meningsfuld trivselsvurdering, der bidrager til et hensyn til den specifikke problemstillings kontekst. Vi har i forbindelse med vores interviews adspurgt pædagogerne, om de har erfaring med at trivselsvurdere, hvor det har været svært at kategorisere et barn, og hvad der kan være medvirkende til at vanskeliggøre kategoriseringen et barn. Vi vil derfor inddrage eksempler fra pædagogernes fortællinger i følgende afsnit.

BØRN DER IKKE PASSER IND

Pædagogerne oplever, at nogle børn er nemmere at kategorisere end andre. Trivselsskemaet har til formål at systematisere og samle faktorer som pædagogerne trivselsvurderer ud fra, men pædagogerne oplever, at nogle børn ikke passer ind i rammerne. Selvom pædagogerne ved førstehåndsindtryk kan blive bekymret for et barns adfærd, mener pædagogerne at det handler om at være opmærksom på den specifikke kontekst, børnene befinder sig i:

“(...) Nogle af de her drenge, der kan være sådan lidt meget fart på, og sådan lidt “Emil fra Lønneberg”-agtigt, at der skal vi nogle gange huske hinanden på, at vi altså er ved at vurdere trivsel vi er ikke vurdere evne til at høre efter, hvad de voksne siger.”

(Interview, Annette)

Annette siger, at det er vigtigt, at pædagogerne husker at vurdere trivsel hos børnene, og at børn sagtens kan trives, selvom deres relation til pædagogerne, eller de andre børn er præget af konflikter. Gitte fortalte om et barn, der var markant anderledes end de andre børn, og det fik hende til at tænke på, at det ikke nødvendigvis skulle forstås som et tegn på dårlig trivsel:

“Det er et barn som bor på landet, og har brugt rigtig meget tid sammen med mor og far, og kun har meget, meget ældre søskende, som så ikke er god til at indgå i sammenspil med andre børn. Hun har ikke erfaringer med det, og det er jo det hun skal til at lære og have nogle positive erfaringer med, i samspillet med andre jævnaldrende, og hvad hun kan bruge det til, og det er jo svært når man kun i begrænset omfang har prøvet det før. Men hun øver sig jo, men betyder det så, at hun ikke kan, nu hvor hun ikke kan det fra start af, og når vi så skal lave trivselsmåling. Betyder det så, hun er et barn, der ikke er i trivsel? Fordi hun på nuværende tidspunkt ikke kan dét. Men vi er obs på det og klar til at hjælpe hende og understøtte og laver tiltag og sådan noget, og det er også sådan noget med at vi, vi snakker også om at der er også nogle andre ting der gør sig gældende, der går ind og ”tricker” os som voksne i den her anderledes måde at være forældre på, og leve sit liv på, hvor vi snakker meget om, jamen hvad er hvad altså, er det reelle udfordringer, problemer hun har? Eller er det fordi de bare har valgt at gøre tingene på en anden måde? Og er det ikke også okay?”

(Interview, Gitte)

Gitte fortæller, at hun havde et barn som, grundet hendes opvækst, er anderledes end de fleste andre børn. I denne sammenhæng handler det om, at barnet har svært ved at være i samspil med jævnaldrende, fordi hun ikke har lært det endnu. Gitte vurderer, at pigens forudsætninger er anderledes end andre børns, hvorfor hun ikke synes man kan forvente, at hun har samme sociale kompetencer. Trivselsskemaet tager ikke højde for den specifikke kontekst, men Gitte mener, at barnet skal forstås ud fra barnets egne præmisser. Med udgangspunkt i Houmøllers erfaringer i sin undersøgelse, kan Gittes synspunkt forklares ud fra Houmøllers begreb *local norm*:

“The assessment of well-being is always already relative to the other children in the kindergarten and in that way taking on a local form - a form that, in the process of categorizing, turns into what we might refer to as “a local norm”.”

(Houmøller, 2018, s. 496)

Houmøller konstaterer, at pædagogernes kategorisering af børnene, altid må forstås i konteksten til resten af børnegruppen. Ét barns adfærd vil dermed uundgåeligt blive sammenholdt med de andre børns adfærd, hvilket i sidste ende, får indflydelse på pædagogernes kategorisering af barnet. Der opstår derfor en *lokal norm*, som knytter sig til børnegruppen, og dette er med til at ændre på pædagogernes opfattelse af bekymrende adfærd. Det Gitte fortæller her er afgørende for kategoriseringen af denne pige, og hvordan de andre børn begår sig bedre i fællesskabet og socialt, hvorfor pigen derfor bliver set i lyset af dette.

Gitte talte om flere tilfælde om børn, der falder uden for børnehavens rammer:

“(...) Det, der med børn som falder udenfor vores normaliseringsbegreb som i min optik er blevet alt for smalt i et gåsetegn. At vi alle sammen egentlig skal ligne hinanden så meget som muligt, og passe ind i de her kasser, så vi kan være så effektive, og vi kan gå så gnidningsløst igennem systemet som overhovedet muligt, og de børn som ikke falder inden for dét normalbegreb der, og du kan igen ikke se mine gåseøjne som jeg går og laver. Det gør det lidt svært. Og man så lige pludselig skal være bekymret for dem, fordi de falder udenfor de bokse der eller de kasser som er blevet sat op som normale, gåseøjne igen. Vi har også pt. børn, der kommer fra meget anderledes familier, der har valgt at leve deres liv på en måde, der er anderledes, end det folk gør mest, men behøver det betyde at de (red. børnene) så ikke er i trivsel? (...)”

(Interview, Gitte)

Gitte synes, at forestillingen om det normale er blevet så snæver, at flere børn ikke passer ind, og som resultat heraf skal de ifølge trivselsskemaet måske placeres i gul eller rød kategori, selvom de ikke nødvendigvis viser tegn på mistrivsel men bare ikke passer ind i den forudbestemte kontekst.

Gitte synes, at trivselsskemaet repræsenterer en “firkantet” og “manglende fleksibel” kasetænkning som børnene ikke nødvendigvis passer ind i. Dette har betydning for, hvordan Gitte når frem til sin kategorisering af børnene:

“(…) Kan godt være sådan lidt firkantede (red. trivselsskemaet), sjovt nok, og der er ikke rigtig så meget fleksibilitet og rummelighed i de bokse (red. grøn, gul og rød kategori), de er sådan meget, at de skal lige passe ned i en bestemt kasse, de her børn, for at få en grøn position eller en gul eller en rød. Så ud over spørgsmålene, så kigger jeg også på, jamen er det et barn jeg oplever, der trives og er i udvikling og har det godt? Altså sker der en positiv udvikling? Jeg har siddet med børn, hvor at, jamen hvis jeg skal gå fuldstændig efter trivselsmålingen, så ville det (red. barnet) måske ryge i en gul position, men jeg kan bare se at det her barn, ud fra de forudsætninger barnet har, så er barnet i trivsel. Det er i udvikling og det udvikler sig, og nogle gange i en rivende udvikling, men der er nogle punkter, hvor det måske siges, at man ville ryge i en gul position. Med alle de tiltag det så medfører, men hvor jeg har vurderet at barnet, og det har jeg i samarbejde med kollegaer og ledere, jamen at barnet er i trivsel og udvikling, selvom de måske ikke lige matcher den her boks, den her firkant, så er det altså et barn i trivsel og udvikling så derfor får det altså en grøn position.”

(Interview, Gitte)

Gitte kategoriserer dermed ikke et barn, udelukkende baseret på trivselsskemaets indikatorer, men også ud fra egen vurdering af, hvordan de i børnehaven oplever barnets trivsel og udvikling i dagligdagen. Dette kan ud fra Gittes eksempel medføre, at et barn, der i andre tilfælde er placeret i en gul position, i stedet placeres i grøn. Gitte vælger i dette tilfælde ikke at betroe sig ensidigt til trivselsskemaets præmisser, hvorfor Gitte anvender sin faglighed og erfaring til at trivelsvurdere barnet på den mest meningsfulde måde. Gitte er ikke ene om at synes trivselsskemaet repræsenterer en rigid og firkantet tænkning. Da vi taler med Lars, udtaler han, hvordan de anvender trivselsskemaet i praksis:

“Vi har et samarbejde, vi har selvfølgelig et skema at gå efter, den kan godt være lidt snæver, men alligevel har vi den og så kan vi udveksle erfaringer sammen og vi kan sidde sammen og gå igennem et barn, inden man sætter den der farve på, det er jeg så ikke så vild med den der farven (…) De her spørgsmål, synes jeg, de er meget, meget firkantede (…)”

(Interview, Lars)

Lars udviser samme holdning, som Gitte, at trivselsskemaet mangler fleksibilitet, og bliver et “snævert” redskab at skulle vurdere et barns trivsel ud fra. Lars prioriterer at tage hensyn til forældrene, når han kategoriserer et barn:

“(...) Fordi mange forældre, når du kommer og fortæller til dem, deres barn er i gul, så bliver de frygteligt kede af det, der er jo ikke nogen forældre, der synes det er rart at have et barn i gul eller rød, og det ville jeg heller ikke selv (...)”

(Interview, Lars)

Lars forholder sig til forældrenes følelser, når han kategoriserer et barn, fordi han ved, at han skal viderebringe dette til forældrene. Han forsøger at forestille sig forældrenes respons, samt hvordan det ville være for ham, hvis han var forældrene, hvilket medfører at Lars søger at have medfølelse for forældrene. Hans indlevelse bliver derfor en vigtig del af hans faglighed, når han skal kategorisere børnene. Det giver ligeledes udtryk for, at Lars forsøger at forholde sig etisk til situationen og udvider sin empatiske forståelse for forældrene og barnet ved at sætte sig i deres sted.

Vi mener at pædagogernes fortællinger tydeliggør, at trivselsskemaet som redskab ikke kan, skal eller bør undvære pædagogernes erfaring og faglighed for at udfærdige trivselsvurderingen af et barn. Det er vigtigt, at pædagogerne formår at anvende egen faglighed og erfaringer, så trivselsvurderingen tager hensyn til den kontekst, og de komplekse forhold der end måtte være. Det bliver tydeligt, når et barn ikke passer ind i trivselsskemaets kasser, at trivsel er i konstant bevægelse og skal forstås i sammenhæng med kontekst og situation. Dette bliver især fremhævet, når Gitte oplever, at hun ikke alene kan kategorisere et barn ud fra trivselsskemaet, men inddrager sine oplevelser og de iagttagelser hun gør sig af barnet.

FORHANDLING OG KATEGORISERING

Som vi ovenfor konkluderer, så er pædagogernes faglighed og erfaringer et afgørende element i trivselsvurderingen, da pædagogerne ikke kan udarbejde en meningsfuld trivselsvurdering, med udgangspunkt udelukkende i trivselsskemaet. Pædagogernes arbejde er betinget af, at de anvender deres faglighed og erfaringer, hvilket skaber rum til uenighed blandt pædagogerne, fordi deres erfaringer er individuelle. Dette oplever vi gør sig gældende i de daginstitutioner, vi har talt med pædagoger fra. Vi spurgte pædagogerne, hvordan arbejdsgangen i trivselsvurderingerne er i deres daginstitution. I alle daginstitutioner afholder de fællesmøder, hvor de gennemgår hvert barn for at nå frem til en endelig kategorisering af dem. Formålet med fællesmødet er, at børnene bliver gennemgået enkeltvis, hvor kontaktpædagogen præsenterer, hvilken kategori barnet er blevet vurderet til at være i og begrundelsen herfor. Derefter er der plads til, at andre pædagoger kan bidrage med inputs, og der opstår derfor en forhandling, hvor

pædagogerne endegyldigt kategoriserer barnet. Vi talte med pædagogerne om, hvordan denne proces foregår i deres daginstitution, og hvordan de oplever disse fællesmøder. Pædagogerne oplever ofte, at de ikke nødvendigvis er enige med deres kollegaer, hvorfor de drøfter forskellige perspektiver, forinden de kommer frem til den endelige kategorisering.

UENIGHED SOM GRUNDVILKÅR

Som vi tidligere har redegjort for, beskriver Ejrnæs, at noget af det særlige ved relationsprofessionerne, er at de arbejder med komplekse problemstillinger. Derfor er fagprofessionelle nødsaget til at tage højde for kontekst og deres relation til klienterne, hvilket vi ud fra ovenstående del af analysen, vil konkludere at pædagogerne udtrykker at gøre. Endvidere kan de fagprofessionelle ikke betro sig til ét teoretisk eller fagligt synspunkt, men må i stedet inddrage relevante perspektiver. Dette er af essentiel betydning for relationsprofessionerne, da de skal tage hensyn til helheden i de problemstillinger, de står overfor (Ejrnæs, 2008, s. 148-149):

“(...) Vi jo ikke ens og børn agerer også forskellige afhængigt af, hvilken kontekst de er i og hvem de er sammen med, så derfor kan jeg jo godt se et barn på én måde, men en anden pædagog eller voksen der har en anden relation til barnet, eller har mødt barnet i andre situationer end jeg, og har et andet blik for det, så på den måde er der plads til at man godt kan have et varieret ja, blik på barnet eller hvad skal man sige, at der er plads til at man ser barnet forskelligt.”

(Interview, Gitte)

Gittes eksempel handler om, at pædagogerne kan have forskellige relationer til børnene, og at pædagogernes syn på barnet kan være forskelligt. Gitte mener, at det er vigtigt, at der er plads til forskellige perspektiver i trivselsvurderingen af et barn. Ejrnæs hævder, at uenighed er et grundvilkår i relationsprofessionerne (Ejrnæs, 2008, s. 150). Ejrnæs foretog i 2006 et studie, der påviser pædagogers uenighed på en række centrale områder, der vedrører børns sociale problemer og holdningen til, hvordan problemerne bør håndteres. Ejrnæs konstaterer, at der er tre forskellige årsager til uenighed blandt professionelle. Uenighed kan for det første skyldes forskellighed i informationsniveauet og for det andet kan det skyldes manglende regelsæt eller uklarhed omkring dem. Disse former for uenighed bør ifølge Ejrnæs forsøges udryddet (Ejrnæs, 2008, s. 149-150). Hvis vi skal forstå pædagogernes kategorisering i lyset af disse former for uenigheder, er den kommunikation som pædagogerne har i fællesmødet, netop til, for at udelukke at nogle pædagoger har iagttagelser eller oplevelser af barnet, som kontaktpædagogen

ikke kender til. Med denne tilgang får alle pædagoger den information som der er om et bestemt barn, forud for kategoriseringen af barnet. De undgår yderligere, at der er forskellighed i adgangen til pædagogernes information. Da der ikke er bestemte regler der bestemmer, hvordan pædagogerne skal kategorisere barnet, vil vi argumentere for at trivselsskemaet sætter rammerne for, at pædagogerne har et fælles udgangspunkt. Som vi tidligere har nævnt, er trivselsskemaet repræsentant for en bestemt forskningsbaseret tankegang, som pædagogerne, i deres trivselsvurdering, tager udgangspunkt i. Pædagogerne kan derfor tage udgangspunkt i trivselsskemaet og argumentere for deres synspunkter ud fra det fællesfaglige redskab.

Den tredje og sidste grund til uenighed blandt de fagprofessionelle knytter sig til personlige holdninger. Pædagogernes livsform, personlige holdninger og normer og værdier de har tilegnet sig gennem livet, bliver, i kombination med videnskabelig teoretisk viden, en del af pædagogernes handlingsberedskab, hvorfor det aldrig vil være ens for pædagogerne. Ejrnæs fastslår, at en fælles uddannelse ikke er med til at sikre, at pædagoger har samme syn på børns sociale problemer, og derfor vil der uundgåeligt opstå uenighed (Ejrnæs, 2008, s. 150). Denne form for uenighed er ifølge Ejrnæs ikke mulig at udrydde, hvorfor pædagogerne må skabe plads til de uenigheder, der knytter sig til forskellige personlige holdninger og anvende dem konstruktivt. Det handler altså ikke om, at pædagogerne skal forvente at være enige, men i stedet skal de acceptere at uenigheden er et grundvilkår i deres arbejde. Hvis pædagogerne formår at anvende uenighederne konstruktivt, og være åbne for hinandens holdninger og oplevelser, vil det styrke empatien (Ejrnæs, 2008, s. 151). Når de bidrager med deres forskellige holdninger til kategoriseringen af barnet, samt er bevidste om at være åbne over for de andres holdninger, medvirker forhandlingen af barnets kategori til at udfordre og styrke empatien i tilgangen til det enkelte barns situation. Trivselsskemaet kan dermed ikke anvendes med en forventning om at medvirke til og fremtvinge ensartede vurderinger. Pædagogerne vil altid, ligesom Ejrnæs beskriver, og som vi har klarlagt i denne analyse, basere sine trivselsvurderinger, ikke udelukkende på videnskabelig teori, men også på individuelle erfaringer og faglighed. Som vi allerede har beskrevet, kategoriserer de fem pædagoger ikke Thor ens. Dette er med til at understrege Ejrnæs' pointe. Lars siger, at han klar over, at nogle af hans kollegaer ville kategorisere Thor som gul. Uenigheden om Thors problemer vil altid være der, og hvordan de løses konstruktivt, er uanfægtet forskellige.

Vi talte med pædagogerne om beslutningsprocessen og den forhandling, der finder sted, når de skal kategorisere børnene, for at få indsigt i, hvordan de håndterer den uenighed, der opstår i

trivselsvurderingerne:

“(…) Der kan vi godt have nogle debatter om selve positioneringen af barnet, som sådan er irriterende og trættende og alt muligt, men jeg oplever, at vi så når frem til og diskutere jamen, hvordan skal vi så håndtere det, så synes jeg faktisk det er en berigelse at vi er så forskellige, så der kommer mange forskellige indfaldsvinkler på og mange forskellige, jamen har vi prøvet det her? Eller hvad nu hvis? Eller har vi tænkt på at?”

(Interview, Annette)

Annette synes, det kan være trættende at debattere, men i sidste ende finder det positivt, at alle perspektiver inddrages og overvejes, når de skal kategorisere børnene.

Alle pædagogerne udtrykte, at de så det konstruktivt, at de i fællesskab drøfter børnenes trivsel, for at indfange barnets trivsel, forinden kategoriseringen. Det er netop denne tilgang Ejrnæs mener pædagogerne bør have, når de oplever uenigheden opstår.

AFRUNDING

Pædagogerne navigerer i en kompleks og krævende opgave, når de skal trivselsvurdere børnene. Det særlige ved relationsprofessionerne er, at deres arbejde er centreret om mennesker, hvorfor problemstillingerne pædagogerne oplever kan karakteriseres som *vilde problemer*. Der er ikke én korrekt løsning, og pædagogerne må i stedet forsøge at indfange alle nuancer og perspektiver, så de kan foretage velbegrundede kategoriseringer. Vi oplevede, at pædagogernes kategorisering af Thor var forskellige, og at pædagogerne ikke tolkede trivselsskemaet, hvorfor vi vil konstatere, at pædagogernes arbejde ikke alene er baseret på standardiseret metodeanvendelse. Som vi har fremhævet, formår trivselsskemaet ikke at tage højde for den kompleksitet, der kan skyldes børnenes mulige mistrivsel, og pædagogerne må derfor foretage faglige skøn som beror på deres faglighed og erfaring. Disse faglige skøn har vi med udgangspunkt af Houmøllers studie fastslået også baserer sig på den lokale norm, der hersker i daginstitutionen og som er et produkt af børnegruppens sammensætning i sin helhed. Desuden er det blevet os klart, at pædagogernes personlige normer og værdier også har betydning for måden de fortolker børns sociale problemer på. Ud fra ovenstående konkluderer vi, at pædagogernes kategoriseringer er baseret på den teoretiske tænkning TOPI repræsenterer, de lokale normer, der præger institutionen samt pædagogernes faglighed, erfaringer, og personlige værdier og holdninger.

2. PÆDAGOGERNES DØMMEKRAFT

I ovenstående har vi haft fokus på hvad der er særligt ved relationsprofessionerne, og hvordan pædagogerne håndtere en kompleks og krævende opgave, når de skal trivselsvurdere børnene. Vi har ved hjælp af Ejrnæs' synspunkter fået større forståelse for, hvilken viden pædagogerne trækker på i deres trivselsvurderinger. I denne analyse vil vi beskæftige os med pædagogernes dømmekraft. Vi vælger at beskæftige os med dette, da vi mener, at det som supplement til vores forrige analyse, er interessant at undersøge, hvad der påvirker pædagogernes dømmekraft. Vi har derfor valgt at anvende Søren Juuls begreb om *institutionel* og *social dømmekraft*, for at forklare pædagogernes syn på sociale problemer hos børn.

DØMMEKRAFT

Vi har i det forrige afsnit konkluderet, hvordan TOPI er et styringsredskab, hvorved pædagogerne i sammenspil med deres faglighed og erfaring trivselsvurderer børnene. Desuden har vi ved hjælp af Ejrnæs' synspunkter fremhævet, hvordan pædagogernes holdninger og værdier er en vigtig del af pædagogernes faglighed. Ligesom med Ejrnæs' synspunkter, ønsker vi at anvende Juuls dømmekraftsbegreb til at begrebsliggøre den vurdering som pædagogerne foretager af børnene, når de kategoriseres. Med begrebet dømmekraft ønsker Juul at beskrive den magt som socialarbejdere har i bedømmelsen af klienter. Her taler Juul både om den *institutionelle dømmekraft*, der er bestemmende for, hvordan sociale problemer løses på et institutionelt niveau, og den *social dømmekraft* som afgørende for socialarbejdernes møde med klienterne (Juul, 2010, s. 354). Juul afviser, at socialarbejderes beslutninger og handlinger sker forudsætningsløst. Ifølge Juul kan disse tilbageføres til den *institutionelle dømmekraft*, og institutionens herskende idé om, hvordan problemer løses bedst. Socialarbejderen internaliserer de overbevisninger, daginstitutionen står for. Dette skærper socialarbejderens synsfelt og har indflydelse på deres måde at forstå, fortolke og handle på (Juul, 2010, s. 351). Juul nævner dog, at socialarbejdernes faglighed og etiske beredskab, samt klientens fortælling alt sammen har betydning. Dog kan den institutionelle dømmekraft vanskeliggøre socialarbejderens ønske om at imødekomme klientens ønsker eller socialarbejderens egen idé om, hvad der er rigtigt at gøre, hvis ikke det stemmer overens med den institutionelle dømmekraft (Juul, 2010, s. 352). Da vi talte med Lars, fortalte han, at han tidligere har arbejdet på specialområdet, hvorfor han har tendens til at kategorisere børnene anderledes end hans leder vil:

“(…) Og min leder ser også nogle ting som jeg ikke ser. Fordi jeg også er lidt farvet af special, så siger hun også nogle gange: “argh, Lars, rolig Lars”. “Altså, der trådte du lidt for meget over i den lejr du har været i”, og der er hun også god til lige at sige til mig, rolig, prøv lige at give det en chance. Jeg ser måske nogle ting for hun gør.”

(Interview, Lars)

Lars fortæller, at han og lederen sommetider drøfter børnene, og at Lars bekymrer sig om dem lidt hurtigere end hans leder gør, hvilket han forklarer med sit tidligere arbejde med specialbørn. Vi vil argumentere for, at lederen repræsenterer *den institutionelle dømmekraft*, der er gældende, og at Lars' faglighed og erfaring får ham til at vurdere et barns trivsel anderledes end lederen ville. Det kan muligvis forklares ved at tilgangen til specialbørn er væsentlig anderledes end på almenområdet, hvorfor den institutionelle dømmekraft er forskellig nu, hvor Lars ikke arbejder med specialbørn mere.

Juul pointerer, at den institutionelle dømmekraft påvirkes af den politiske retorik. Han fremhæver, hvordan politikere gennem deres retorik styrer og påvirker den institutionelle dømmekraft. Juul problematiserer dette, fordi det påvirker socialarbejdernes råderum i forhold til solidaritet og anerkendelse af deres klienter (Juul, 2010, s. 354-355).

Juul beskriver den politiske retoriks påvirkning på socialarbejderes metodefrihed med udgangspunkt i beskæftigelsesområdet. Juul argumenterer for, at økonomiske incitamenter kan have afgørende betydning, for måden socialarbejdere skal behandle deres sager på, hvor vi i forhold til tidligere, nutidigt er styret af en overbevisning om, at for meget hjælp er afhængighedsskabende, og at socialarbejderne til enhver tid skal søge at gøre klienterne selvforsørgende. Juul mener, at mange socialarbejdere ukritisk har tilsluttet sig den politiske retorik og den institutionelle dømmekrafts idé om, at det overordnede mål for socialarbejderne er at finde den korteste vej til klienternes beskæftigelse (Juul, 2010, s. 356). Denne pointe vælger vi at tage med os, da vi mener, at denne tankegang på mange måde også infiltrerer sig i det generelle syn på børns sociale problemer, og hvad formålet med forebyggelse af børns sociale problemer er. Vi har samtidig også fokus på den politiske overbevisning om, at vi nutidigt skal identificere og forebygge sociale problemer, før de opstår. Dette hæftes især op på det fremskredne fokus på at identificere risikofaktorer hos børn, hvorved risikoen for at barnet udvikler sociale problemer kan forudsiges (Ejrnæs, 2015a, s. 47). Forebyggelse og tidlig opsporing er vedtaget for at sikre børns rettighed til deltagelse i fællesskabet og undgå en manglende deltagelse i samfundet. Resultatet af denne nye idé om forebyggelse udviklede Socialstyrelsen

Opsporingsmodellen i 2010, og med denne bliver pædagogerne banebrydere i praksis for denne nye tilgang til børns sociale problemer. Ligesom eksemplet med Lars, skal pædagogerne nu navigere i denne nye tanke om forebyggelse, der er indlejret i den institutionelle dømmekraft. Vi har talt med pædagogerne om, hvad de synes om TOPI som redskab.

PÆDAGOGERNE OM TOPI

Vi oplevede, at pædagogerne i store træk var tilfredse med TOPI. Alle roste systematikken, redskabet har medvirket til:

“Altså jeg vil sige, jeg synes det er rigtig, rigtig godt. Det gode ved TOPI synes jeg er, at vi sikrer på, at vi kommer omkring alle børn. Nu har jeg jo også været uddannet i mange år, man kan jo sige at førhen der var man måske mest tilbøjelig til at se de børn, der havde udfordringer, så glemte man måske dem der bare kørte sådan glat, der kunne det hele, og i dag sikrer vi, at vi tre gange om året kommer omkring alle børn og alle børn bliver set og der bliver snakket omkring alle børn (...)”

(Interview, Lise)

Lise nævner, det er godt, at de drøfter alle børn, når de trivselsvurderer, så ingen børn bliver overset. Det samme giver de andre pædagoger også udtryk for. Selvom pædagogerne var overvejende positive, var der også nogle, der gav udtryk for, at TOPI som redskab repræsenterer en meget rigid tænkning, som ikke altid er hensigtsmæssig, når man arbejder med komplekse problemstillinger. Lars og Gitte havde kritiske refleksioner om TOPI:

“(...) Den kan godt være lidt snæver (red. trivselsskemaet), men alligevel har vi den og så kan vi udveksle erfaringer sammen og vi kan sidde sammen og gå igennem et barn, inden man sætter den der farve på, det er jeg så ikke så vild med den der farven (...)”

(Interview, Lars)

Selvom Lars udtrykker, at han synes om udvekslingen af erfaringer, der finder sted blandt kollegaer, er han ikke glad for, at de skal kategorisere børnene, og derved tildele dem en farve. Alligevel gennemfører Lars kategoriseringer. Det handler i høj grad om, at Lars netop styres af den institutionelle dømmekraft. Det er hans opgave at udføre disse kategoriseringer, også selvom han ikke nødvendigvis er enig i, at det er den rette fremgangsmåde. Vi har tidligere været inde på, at Gitte vælger i nogle tilfælde at kategorisere børnene med udgangspunkt i de

iagttagelser hun gør sig, nærmere end efter selve trivselskemaet. Hun vælger denne tilgang, da det efter hendes overbevisning, derved bliver den mest korrekte og kontekstnære trivselsvurdering. Endvidere fortæller Gitte, at hun oplever det forstyrrende, at de oplever at skulle udarbejde trivselsvurderinger på børn som de måske allerede har et forløb omkring:

“(...) At det så er for mange gange om året at vi skal lave den, det synes jeg så er kritisabelt, fordi det der med at hvis vi skal nå at gøre noget, altså hvis vi opdager noget igennem analysen eller hvor vi positionere dem, hvor vi så skal lave analysemodel, vi skal lave handleplaner og inddrage forældrene, inden vi nærmest er kommet i gang, for det kan godt være tungt, og der er lange ventetider nogle gange på sådan et møde der, så skal vi lave en ny trivselsvurdering og nogle gange så er vi kun lige kommet i gang (...) så på den måde bliver det nogle gange lidt stift og lidt rigidt”

(Interview, Gitte)

TOPI's systematik tager ikke hensyn til det enkelte forløb, og faktum for pædagogerne er, at de skal udarbejde en trivselsvurdering på børnene tre gange årligt, uanset hvilket forløb de har gang i med et barn. Det bliver tydeliggjort med dette eksempel, at hvor Opsporingsmodellen bidrager til en mere systematisk gennemgang af børnene, bliver konsekvensen af dette, at pædagogerne oplever, at det kan blive en svær og kompliceret opgave at løse, fordi den ikke tager hensyn til det forløb, de har opstartet. Det bliver derved nogle beslutninger oppefra i systemet som får betydning for, hvordan pædagogerne skal udføre deres job i praksis. Disse beslutninger som ikke nødvendigvis, i sin søgen efter opkvalificering af det sociale arbejde, tilgodeser den kompleksitet som pædagogerne arbejder med til hverdag.

AFRUNDING

Når vi belyser pædagogernes arbejde i praksis ved hjælp af Juuls dømmekraftsbegreb, bliver det klart for os, at deres arbejde ikke udelukkende kan forklares ud fra pædagogernes indstilling til arbejdet. Vi må erkende, hvordan *den institutionelle dømmekraft* har indvirkning på de rammer pædagogerne skal udføre deres arbejde inden for, samt hvordan det har indflydelse på det generelle syn på børns problemer.

På den ene side kan pædagogerne læne sig op af de lovgivningsmæssige betingelser, der gør sig gældende, når de udfører deres arbejde. Det er, som vi har belyst ovenfor, også med til at sætte begrænsninger i pædagogernes arbejde, hvilket pædagogerne skal formå at navigere i, for at opfylde deres arbejdsopgave.

Som Juul også fremhæver, har *den institutionelle dømmekraft* indflydelse på pædagogernes *sociale dømmekraft*, altså måden hvorpå pædagogerne møder forældrene på. Pædagogens møde med forældrene har vi valgt at have fokus på i næste analysedel.

3. PÆDAGOGERNES ROLLER

Som vi tidligere har beskrevet, er samarbejde og inddragelse af forældrene en essentiel og væsentlig del af arbejdet med TOPI, for at pædagogerne kan varetage børns trivsel i daginstitutionen. I den forrige analysedel, har pædagogernes anvendelse af viden og erfaring i kategoriseringen af børn været i fokus. Vi har desuden ved anvendelse af Søren Juuls dømmekraftsbegreb tydeliggjort, hvordan pædagogernes arbejde er betinget af den institutionelle dømmekraft, som i sidste ende får betydning for pædagogernes sociale dømmekraft i mødet med forældrene. I denne analyse har vi fokus på, de roller pædagogerne og forældrene indtager, når de skal samarbejde om barnets trivsel.

PÆDAGOGERNES FOREBYGGENDE ARBEJDE MED FAMILIERNE

For at kunne begrebsliggøre mødet mellem pædagoger og forældre, i processen op til og efter kategoriseringen af barnet, anvender vi *professionelle roller i borgersamtaler* af Per Kloster, Poul Nørgård Dahl og Helle Alrø. Vi ved, gennem vores bearbejdning af pædagogernes fortælling om kategorisering, at pædagogerne skal navigere i komplekse vurderinger af barnet. Derfor er det interessant at undersøge, møderne med forældrene om bekymringen for barnet, nærmere. Da vi talte med pædagogerne om deres dialog med forældrene, anvendte de specifikke ord for at beskrive tilgangen til samarbejdet. De anvendte ord som *undersøgende*, *nysgerrig* og *ikke-fordømmende*. Vi har gennem bearbejdning af interviews fundet, at pædagogerne anvender mange tilgange til forældrene for at få samarbejdet med forældrene til at lykkes. Pædagogerne har således vist sig at indtage forskellige roller, når de er i dialog med forældrene, alt efter, hvad formålet er i processen, de inddrager forældrene i. Ved at undersøge rollerne, kan vi forklare nuancerne i, hvorfor pædagogerne handler som de gør.

PÆDAGOGEN SOM MYNDIGHEDSPERSON

Vi har konstateret, at pædagogen skal udøve en myndighedsfunktion, som hænger sammen med den empati og faglighed som Ejrnæs beskriver pædagogen bør besidde (Damsgaard 2017 s. 129). Pædagogens funktion som myndighed er at have barnets trivsel som en retningslinje for, at det overordnede formål med pædagogens opgave i praksis. Barnet skal samtidig socialiseres og indgå i et fællesskab, for at barnet skal kunne klare sig som en del af samfundet i fremtiden (Damsgaard 2017 s. 130). På den måde har pædagogen en myndighedsfunktion i at vurdere om barnets trivsel er tilstrækkelig til at udvikle sig. TOPI kan bidrage til dette formål som pædagogens redskab, at sikre børnehavens rammer kan imødekomme barnet samt at barnet

udvikler sig. Med tidligere omdrejningspunkt om pædagogernes faglighed i første del af analysen, pointerer Ejrnæs, at pædagogernes omsætning af faglighed og erfaring kan øge empatien for måden at møde forældrene på (Ejrnæs, 2008, s. 145). I følgende afsnit vil empati og faglighed forstås i konteksten til, at pædagogen som myndighedsfunktion udfylder forskellige roller i det relationelle samarbejde med familierne.

MYNDIGHEDENS MAGTUDØVELSE

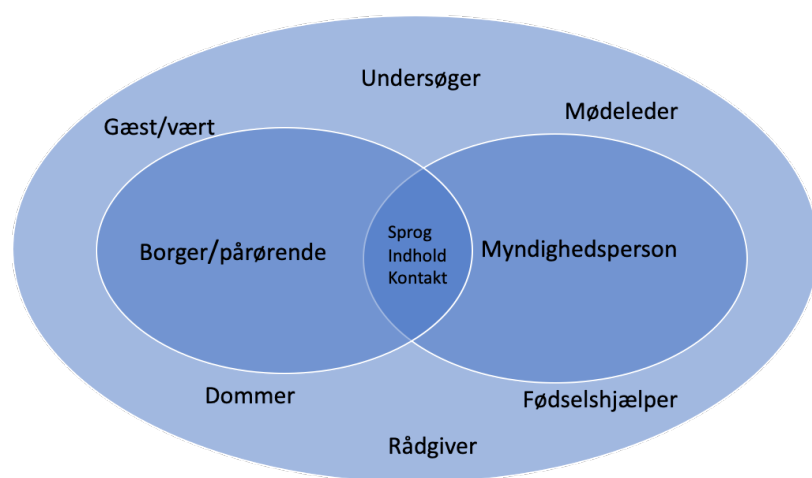
Forinden myndighedspersonens roller præsenteres, er det væsentligt at forklare hvordan, pædagogen som myndighedsperson besidder en magt over for forældre og børnene, hvilket vi vælger at klarlægge med udgangspunkt i Britta Nørgaards perspektiv for pædagogens magt som myndighedsperson (Nørgaard, 2017, s. 141) og Kloster, Dahl og Alrøs perspektiv på magtfordelingen i mødet mellem pædagoger og forældre (Kloster, et.al., 2020, s. 29). Når pædagogen som myndighed indtager roller i mødet med forældrene, er konstellationen, at magtfordelingen er asymmetrisk. Dette er en forudsætning for at pædagogerne kan udføre deres opgave, og forældrene er klar over denne asymmetri (Kloster et.al., 2020, s. 29). Magten er uundgåeligt tildelt pædagogen som myndighedsperson. Juul omtaler magten som den dømmekraft pædagogen udøver overfor borgeren. I pædagogens kontakt med forældrene udøver de den sociale dømmekraft, som er betinget af den institutionelle dømmekraft. Ifølge Nørgaard er pædagoger bevidste om balancen i, hvordan de ikke kun har magten til og magten over barnet og forældrene, men ligeledes skal forsøge at tildele dem magten til at leve sit liv (Damsgaard, 2017, s. 145, 146, 153). Det er vigtigt at forstå pædagogens magtudøvelse i mødet med forældrene, fordi Kloster, Dahl og Alrø omtaler myndighedspersonen ud fra flere fagprofessionelle, og vores fagprofessionel som omdrejningspunkt er pædagogen. Dette kan Nørgaards definition derfor vise os. Med udgangspunkt i vores forståelse af, at pædagogen som myndighedsperson, udøver pædagogen en magt over for forældrene og dermed barnet implicit, er en nødvendighed for at sikre barnet kan klare sig i samfundet på sigt. Magten i det sociale arbejde hænger derfor nøje sammen med, at pædagogen skal være i stand til at se situationen fra barnets og forældrenes perspektiv og være etisk reflekterende over, hvilken indflydelse deres rolle har på barnets situation.

PROFESSIONELLE ROLLER I BORGERSAMTALER

Som nævnt, anvender vi Per Kloster, Poul Nørgård Dahl og Helle Alrøs seks typer af professionelle roller i borgersamtaler til at undersøge, hvordan pædagogerne arbejder med opgaven i at skulle trivselsvurdere et barn, og den processuelle kontakt de har med forældrene i

forbindelse hermed. Kloster, Dahl og Alrø stiller som tidligere nævnt skarpt på, hvilken magt pædagogerne som myndighed udøver i kontakten med forældre og børn. Myndighedsperson og borgere er endvidere bevidste om, at pædagogerne har regler og rammer for, hvem der har magten til at definere (Kloster et.al., 2020, s. 29), hvad der skal ske, og det er derfor en forudbestemt betingelse i mødet i denne teori.

Nedenfor er de seks roller gengivet ved illustration:



Figur 3: De seks roller i mødet med borgere (Kloster, et.al. 2020, s. 31)

De seks roller som myndighedspersonen indtager i mødet med borgerne, skal vise, hvordan myndigheds personer indtager disse afhængigt af konteksten. Rollerne kan af myndigheds personen anvendes bevidst og ubevidst. De skal endvidere tolkes som sproglige metaforer for at vise rollernes betydning for den sammenhæng de anvendes i (Kloster et.al., 2020, s. 30). Myndighedspersonen indtager således ikke én rolle for at tage en anden rolle på sig, rollerne er derimod vævet sammen for at myndighedspersonen kan opfylde formålet med samtalen. I følgende afsnit er rollerne kort redegjort for, og derefter forklaret i konteksten til pædagogen som myndigheds person, og barnet samt forældre i mødet før, under og efter trivselsvurderingen. Mødet skal således forstås som en metaforisk kontekst til, hvilke roller pædagogen indtager for at afdække bekymringen for barnet.

GÆST

Gæsten skal forstås som den rolle en person indtager, når vedkommende er på en andens domæne og *værten* er domænets person, der optræder der til dagligt (Kloster et.al., 2020, s. 32). Mødet mellem gæsten og værten består af *den fysiske kontekst*, *relationskonteksten* og for opgaven som *situationskonteksten* (Kloster et.al., 2020, s. 32-36). Myndighedspersonen kan anvende teknikker, der indbefatter opmærksomhed, nærvær og smalltalk som *vært* for at skabe en kontakt (Kloster et.al., 2020, s. 36).

Gæsterne er i denne undersøgelse således forældrene og pædagogerne er *værter* under møderne i børnehaven. Pædagogerne har under mødet et ansvar for at etablere en kontakt med forældrene på en høflig og imødekommende måde. Pædagogens ansvar kan i mødet sikres ved at indlede med en tydelig dagsorden om, hvad formålet er og hvad mødet skal omhandle, samt hvad skal der skal ske.

MØDELEDER

Mødelederen er en rolle, der i samtalen anvendes, når der opstår kompleksitet (Kloster et.al., 2020, s. 36).

Roller *mødelederen* består af, at myndighedspersonen indtager en tydelig rolle, som metakommunikativt sikre formålet om, at borgerens behov om problemet bliver afklaret og afdækket, samt hvordan myndighedspersonen gennem en forventningsafstemning kommer frem til en løsning. Dette omtales som en *samtalekontrakt*. Hvis ikke der opnås en *samtalekontrakt* for mødet, kan det lede til konflikter mellem myndighedsperson og borger (Kloster et.al., 2020, s. 37). Et møde vedrørende bekymring for et barn er kompleks, fordi et barns manglende trivsel skal undersøges og afdækkes. Derfor er det pædagogens ansvar i rollen som mødeleder i mødet med forældre at tydeliggøre, hvad formålet med mødet er ved at dagsordensætte og forventningsafstemme med forældrene. *Samtalekontrakten* kan medvirke til at pædagogen har forventningsafstemt med forældrene om de er enige om formålet og regulere dagsordenen, hvis det er nødvendigt. I denne kontekst er formålet med mødet afgørende for potentielle løsninger samt hvordan der bliver talt om barnet og situationen.

UNDERSØGER

I rollen som *undersøger*, er formålet at få indsamlet viden om borgerens situation som helhed og hvilke ændringer, der har medvirket til at borgerens situation i hverdagen er forringet (Kloster et.al., 2020, s. 44). *Undersøgeren* skal således afdække, eventuelt ved hjælp af konkrete tiltag, om borgeren er berettiget til hjælp eller støtte. På den måde bliver myndighedspersonen

som *undersøger* kontrollerende på baggrund af, at *undersøgeren* skal vurderes, hvornår informationen om borgeren er tilstrækkeligt. Derudover er rollen desuden af hjælpende og støttende funktion (Kloster et.al., 2020, s. 45-46). Det er pædagogen, der bestemmer hvor meget og hvilken information, der indsamles om barnet, hvilket tydeliggør den magt, som pædagogen skal være opmærksom på i denne rolle.

FØDSELSHJÆLP

Fødselshjælperen skal som rolle hjælpe borgeren til at tage ejerskab over situation ved at finde frem til de ressourcer borgeren må besidde som mulighed for at løse situationen. På den måde optræder *fødselshjælperen* som sparringspartner ved at få forløst borgerens idéer og handlemuligheder og opnå at se nye perspektiver på problemstilling (Kloster et.al., 2020, s. 47-49). *Fødselshjælperen* er en hjælper-funktion. Rollens tilgang er at spørge åbent og fordomsfrit, være nysgerrig, lyttende, undersøgende og anerkendende. Det er vigtigt at *fødselshjælperen* ikke er fordømmende og indtager en position som ikke-vidende (Kloster et.al., 2020, s. 49-52). Dette knytter sig endvidere til den magt, som myndighedspersonen har med at sikre at forældrenes egne ressourcer bliver inddraget i mulige løsningsforslag, hvis der er bekymring hos et barn.

RÅDGIVER

Rollen som *rådgiver* indtages, når der er indhentet tilstrækkeligt med information. *Rådgiveren* indtager en faglig rolle som formidles til borgeren som rådgivning og vejledning, ud fra den viden som myndighedspersonen besidder (Kloster et.al., 2020, s. 52-55). *Rådgiveren* er aktiv som hjælper-funktion og ikke i kontrol eller sanktion. Formålet med rollen er at tilføje mulighederne for nye tiltag. Rådgiveren kan rådgive og vejlede om alternativer, til hvad borgeren ønsker, fordi rådgiveren har en faglig viden (Kloster et.al., 2020, s. 55-59). Pædagogen har i rollen som rådgiver derfor et ansvar for at bidrage med viden, såfremt der er et barn, som ikke trives og kan have behov for støtte. Forældrene til barnet skal oplyses om de muligheder barnet har for støtte, og hvis ikke pædagogen selv besidder den viden, skal forældrene vide, hvor de så kan henvende sig. Pædagogen har dermed også et ansvar for at finde ud af, hvor forældrene kan henvende sig.

DOMMER

Dommeren afgør om borgeren kan få den hjælp, som borgeren efterspørger gennem den kategorisering, der opnås i forhandlingen med leder og kollegaerne. *Dommeren* sanktionerer gennem lovgivning ved at træffe beslutninger. *Dommeren* udfører den hjælp som

myndighedspersonen har besluttet borgeren er berettiget til. *Undersøger* hænger tæt sammen med rollen *dommer*, fordi myndighedspersonen skal indsamle informationer nok, så *dommeren* kan træffe en afgørelse. Denne rolle skærper asymmetrien i relationen mellem myndighed og borger. Afgørelsen skal af *dommeren* videreformidles til borgeren om, hvilken betydning det har praksis, så borgeren kan forstå meningen med tiltaget. I visse tilfælde er lederen inddraget i processen, og dette afhænger af tiltagets omfang i de institutionelle retningslinjer efter hierarkisk beslutningskompetence (Kloster et.al., 2020, s. 59-67). Pædagogen har som myndighed en indirekte beslutningskompetence ved at have indflydelse på *dommerens* beslutning og har adgang til, hvilken information om barnet, der videregives til dommeren. Pædagogen forstår vi derfor er *undersøgeren* i denne forbindelse. Beslutningen er i kontekst til trivselsvurderingen af barnet. *Dommeren*, indtages ikke direkte af pædagogen selv, fordi beslutningskompetencen knytter sig til fælles jobfunktioner. Trivselsvurderingen består af en kollektiv beslutning og *dommeren* er således ikke én myndighedsperson. Dog kan pædagogen, som eksempelvis kontaktpædagog for barnet, betragtes som med afgørende indflydelse på *dommerens* beslutning ved at pædagogen kan prioritere, hvad der er væsentlig information, for at medvirke til et helhedsorienteret blik på barnet. På den måde er pædagogens myndighed, væsentlig for rollen *dommer*, selvom det ikke er pædagogen, der beslutter om barnet har behov, der kan støttes i daginstitutionens rammer.

ETABLERING AF SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE

Som tidligere redegjort for, er rollerne som *vært* og *gæst* et vigtigt element i mødet som pædagogen og forældrene.

Pædagogerne beskriver sig selv med ord som *undersøgende*, *nysgerrige* eller *ikke-fordømmende* og de vægter *dialogen* med forældrene højt. Pædagogerne har til opgave at etablere et samarbejde med og inddrage forældrene i barnets hverdag i børnehaven:

“(...) Fordi man kan nogle gange have sådan et overbliksbillede, sådan et helikopterblik og se tingene på afstand, men hvis man sådan lige er lidt mere fokuseret i sit blik, kan man få rigtig meget af vide, og hvis man så gør det i samarbejde med forældrene, kan man blive meget klogere, og det er det jeg ser, at TOPI lægger op til; at vi i dialog med forældrene skal være nysgerrige på hvad er det der foregår, hvordan hjælper vi?”

(Interview, Gitte)

For at Gitte kan blive klogere på barnet, er hun klar over, at pædagogerne kan medvirke til at skærpe et fokus på, hvordan en *nysgerrig* tilgang til *dialog* med forældrene øger viden om problemstillingen. Gitte indtager på den måde rollen som *mødeleder*, ved at have en dagsorden, der består af at være nysgerrig på barnets situation. Samtidig indtager hun rollen som *undersøgeren* fordi hun ønsker at indsamle informationer om, hvilke ressourcer og tiltag der allerede er afprøvet. Hannes tilgang til forældrene fremstår lig med Gittes i at *mødelede* mødet med forældrene:

“(...) Det der er rigtig vigtigt det er jo dialogen med forældrene, fordi vi kan jo opleve noget her, og forældrene kan måske opleve noget helt andet derhjemme, og det er jo vigtigt at have den dialog fordi hvad er det så vi kan gøre anderledes, altså ligesom vi kan råde og vejlede forældrene, så er det også rigtig vigtigt vi er vidende over for de forældre, hvis der er nogle ting, der fungerer derhjemme, det skal vi jo også bringe med videre ind i institutionen.” (Interview, Hanne)

Hanne udfører en magt i sammenhæng med rollen *undersøger*, fordi Hanne kontrollerer, hvilke tiltag, der har virket før, og om det er en mulighed at anvende dem igen. Vi finder, at Hanne indtager rollen som *fødselshjælper*, fordi Hanne er interesseret i at vide, hvilke konstruktive måder, de møder barnet på derhjemme som pædagogen kan drage nytte af i børnehavens kontekst. Hanne er interesseret i at finde frem til de mulige ressourcer, handlemuligheder og idéer, som forældrene allerede besidder, for at møde barnet i sine vanskeligheder mest hensigtsmæssigt. Hanne ønsker også at rådgive og vejlede forældrene, og deraf tolker vi, at hun indtager rollen som *rådgiver*, men altså først efter afdækning af mulige ressourcer hos familien. Rollen som *rådgiver* bliver dermed anvendt af Hanne, når der vurderes et behov for at forældrene får tilført ny viden, om hvordan barnet ellers kan mødes i sine vanskeligheder.

I interviewet med Lars udtrykker han en *åbenhed* over for forældre:

“Jeg synes at når man (red. pædagogen) spiller med åbne kort. (...) Det der med at sige, hvad der er svært, det er også det jeg gør over for den her familie her. Og når man gør det, det har også noget at gøre med mange års erfaring, det oplever jeg og jeg har aldrig taget fejl endnu, det oplever jeg, virkelig, hvis man møder folk ordentligt, og siger man også synes det er svært man ikke sidder og lader som om man har styr på det hele, det har vi pædagoger heller ikke. Hvis man tør at give lidt af sig selv og sige jeg synes det er svært og jeg kan godt se han har svært ved at være her. Så åbner alle forældre (...) Det er 100 % sikkert. og så, så kommer der

også noget privat og der kommer også noget, det er også svært derhjemme og så får man åbnet op og så får man den der dialog, og godt samarbejde man kan styre hen imod det man skal, ikk?”

(Interview, Lars)

Lars siger, at samarbejdet med forældrene skal baseres på en åben tilgang ved at fokusere på, hvad der virker, for at forældrene åbner op, så Lars kan opnå en helhedsorienteret forståelse for barnets situation. Lars har erfaring med, at forældrene udviser tillid, hvis han indtager en åben tilgang til dem, hvilket bidrager til hans oplevelse af at etableringen af, et samarbejde er præget af gensidig åbenhed. Da Lars taler om at sætte en tydelig dagsorden vedrørende, hvad der er svært i børnehaven, indtager han derfor rollen som *mødeleder*. Derudover regulerer Lars dagsordenen ved at afstemme formålet med samtalen i dialog med forældrene om at afdække, hvorfor barnet netop har denne adfærd. Lars fortæller ligeledes, at han har klarlagt på forhånd at møde forældrene med en ordentlighed og en ikke-bedrevidende vinkel, hvilket stemmer overens med rollen *fødselshjælper*. For Lars er det væsentligt at få en dialog i gang med forældrene, hvilket medfører forudsætningen at afstemme dagsordenen. En forventningsafstemning resulterer i en *samtalekontrakt*, som medvirker til at forældrene åbner op i dialogen. *Samtalekontrakten* er således nødvendig for at mødet med forældrene skal resultere i, at pædagogerne har afdækket barnets situation tilstrækkeligt til næste del af processen, som er at støtte barnet i sine vanskeligheder.

SAMTALEKONTRAKTEN

Ligesom Lars fortæller, er en forventningsafstemning med forældrene væsentlig for at få adgang til informationer om barnet, der kan lede frem til et helhedsorienteret syn på barnet. *Samtalekontrakten* vægtes ligeledes af Hanne i samarbejdet med forældrene: “(...) Vi lægger meget vægt på det der med jamen vi skal have et godt forældresamarbejde. Altså fordi det, det er på den måde vi hjælper barnet bedst muligt og det er det det handler om” (Interview, Hanne). Hanne har fokus på, at samarbejdet med forældrene er måden, hvorpå barnet hjælpes konstruktivt. Hanne supplerer:

Interviewer: “(...) Hvornår oplever du, at et samarbejde med forældrene kan være vanskeligt, og kan du give nogle eksempler på hvordan det er dét?”

Hanne: *“Jamen det gør vi jo, hvis forældrene ikke oplever det samme hjemme og har svært ved at acceptere eller at se og høre, at det er sådan det er hér. Altså hvis vi kommer og afholder en forældresamtale og fortæller dem nogle ting omkring deres barn, som de ikke oplever, og som de heller ikke vil eller har svært ved at acceptere, de fornægter på en eller anden måde. Det er jo svært, altså fordi så skal man have en dialog omkring det, der kan være udfordringen for barnet. Altså, dét når vi ikke kan være i dialog omkring det der udfordrer, det der er svært for barnet, så er det jo svært for os at nå nogen vegne. Altså fordi vi kan arbejde med nogle ting heroppe, men hvis der ikke er fælles fodslag, jamen så batter det jo ikke på den lange bane. Altså fordi forældrene, altså vi kommer jo længst med fælles enighed om det vi er nået frem til. At det (red. tiltag) er som det er, kan man sige at sørge for at holde forum, hvis forældrene ikke ønsker at deltage i det, så bliver det holdt alligevel. Men det giver bare ikke det samme, når forældrene ikke sidder og byder ind med deres. Eller når forældrene ikke kan være med i den beslutning om, godt, hvad gør vi så fremadrettet, altså, hvad er det vi fælles skal arbejde med fremadrettet. Så giver det ikke det samme, som hvis bare det er noget, der kører herinde på institutionen. Altså...” (...)*

“Ja det er jo det, vi kan jo, vi kan jo gøre meget her og det gør vi uanset hvad. Men det er jo en udfordring, hvis det er at vi ikke kan have en dialog omkring det. Altså omkring, hvordan gør vi det her bedst muligt for deres barn. Det er jo deres barn, altså, kan man sige, og der er jo også nogle ting, eventuelt kan modsætte sig, så, ja.”

(Interview, Hanne)

Hanne eksemplificerer, hvordan samarbejdet med forældre kan være vanskeligt, hvis ikke forældrene er enige med pædagogen, om at barnet har det svært, når pædagogernes bekymring præsenteres for forældrene. Hanne oplever, at det er afgørende, at forældrene kan acceptere pædagogernes bekymring for barnet, ellers er samarbejdet for at løse problemstillingen svært at opnå på længere sigt. Det kan være, at *samtalekontrakten* i den første samtale med forældrene ikke har været etableret, hvorfor forældrene ikke vil samarbejde. Hanne har ansvaret for at forældrene bidrager til dagsordenen, da bekymringen for barnet præsenteres, og forældrene kan være uenige her. Såfremt forældrene har haft indvendinger mod pædagogernes vurdering, eller de har haft mulighed for at henvende sig til eksempelvis lederen, har det været muligt at nå frem til en dagsorden, som forældrene er enige i at samarbejde ud fra. Hanne har behov for kunne indtage rollen som *undersøger* for at afdække og videregive information om barnets manglende trivsel, samt bidrage til en enighed med forældrene om, hvilke tiltag, der kan afprøves med barnet. Det er nødvendigt at nå til enighed, for at Hanne kan indtage rollen som

rådgiver, fordi hun ved inddragelsen af forældrene under et møde, hvor barnets vanskeligheder præsenteres, kan vejlede forældrene til at afprøve tiltag. Hvis forældrene ikke er enige med vejledningen og den fremadrettede løsning på barnets mistrivsel, er løsningsforslagene dermed ikke til forhandling. Det lykkedes ikke Hanne og forældrene at blive enige om en fælles dagsorden. Derfor vil de igangsatte tiltag ikke have samme effekt for barnet, fordi samarbejdet og enighed ikke opnås med forældrene. Hanne oplever, at børn ikke kan få samme omfang af hjælp, hvis ikke forældrene vil samarbejde. Houmøllers hævder, at barnets trivsel skal vurderes i barnets kontekst og situation, hvilket understreger Hannes eksempel (Houmøller, 2018, s. 499). Hanne oplever altså, at hvis ikke forældrene kan samarbejde om en fælles forståelse om barnets trivsel, er det vanskeligt at ændre barnets trivsel. Det kan være, at forældrene besidder viden om flere aspekter ved barnet som kan være relevante for pædagogerne at vide for at finde potentielle løsninger.

Hvis ikke forældrene samarbejder om tiltagene kan Hannes opgaveløsning anses som værende mangelfuld. Dog forhindrer det ikke pædagogerne i at afprøve tiltag med barnet i børnehaven, fordi de har ansvaret for, at barnet skal trives og udvikle sig i børnehavens rammer. Der opstår derfor konflikt mellem pædagogerne og forældrene.

Lise oplever ligeledes, at det kan være svært at nå til enighed med forældrene om bekymringen for deres barn, alt efter hvilken del af processen i forståelsen for bekymringen for barnet, forældrene befinder sig i. Ligesom Hanne oplever, kan forældre *“benægte”* eller *“ikke acceptere”* bekymringen for barnet. Lise siger:

Interviewer: *“(…) Så det er en af de der eksempler hvor du godt kan opleve nogle udfordringer med samarbejdet og det har simpelthen noget at gøre med, hvor er forældrene i den her proces?”*

Lise: *“Ja, altså det der med, hun altså hun giver jo udtryk for det og er rigtig ked af det og det starter jo der, og så går hun hjem og så er der vinterferie, de har været hjemme, manden og de store, og så vil hun ikke være med, fordi nu fungerer det bare og så er hun lidt tilbage, eller de er lidt tilbage, hvor det hele ikke er sjovt mere. Og altså, jeg skal ikke være dømmende vel men, måske skulle vi have holdt fast lige inden det her, vi skulle have haft en snak om, hvordan er det vi gør, når han får de her, men jeg tænker i hvert fald, at nu har vi noget at arbejde med, når vi kommer på den anden side af det her (red. COVID-19 og delvis nedlukning af børnehaver).”*

(Interview, Lise)

Lise beskriver et længere forløb med forældrene til et barn, der er bekymring for, hvor Lise har haft en tydelig dagsorden under samtalerne med moderen til barnet. Lise oplever, at moderen i første omgang er enig i bekymringen for barnet og dermed også, at der skal ske en ændring. Her lykkes det for Lise en opå en dagsorden ved at være en tydelig *mødeleder* i denne samtale, og samtidig *rådgiver*, ved at hun holder fast i, at der er skal ske en ændring i den tilgang, som børnehaven og hjemmet har til barnet. Det kræver altså noget andet, som Lise har vejledt moderen i forinden ferien. Moderen har indvilliget, men hun skifter mening i løbet af ferien. Lise holder fast i, at hun stadig synes barnet ikke trives, men fordi der har været ferie og nedlukning, var det ikke nemt for Lise at holde fast i ændringer af tilgangen til barnet. Det der sker næsteften viser, at Lise er nået ind til moderen i den fælles forståelse for barnets trivsel, fordi Lise oplever moderen, vender tilbage med en bekræftelse for bekymringen for sit barn. Som Hanne beskriver, kan det ligeledes være at forældrene har haft brug for at være i proces for at acceptere at deres barn ikke trives. Lise oplyser, at efter nedlukningen af børnehaverne i forbindelse med COVID-19, skal der arbejdes med tiltag til at øge trivsel hos barnet. Så pædagoger kan opleve, at forældre ikke ser det samme som dem i første omgang, men det ændre ikke på pædagogernes kategorisering og bekymring for barnet. Det kræver dog af pædagogerne, at de indgår i en processuel dialog med forældrene, som fordrer den viden pædagogerne trækker på, for at nå til enighed.

PÆDAGOGERNES MAGTUDØVELSE

Hanne og Lise fortæller begge, at forældrene skal indvillige i samarbejdet og den *samtalekontrakt* der indgås, med den overordnede dagsorden om at der er bekymring for barnet. Ellers vil tiltagende ikke have effekt på længere sigt. Det viser tydeligt, hvor meget pædagogernes magtudøvelse har indflydelse på den tilgang, som forældrene i samarbejde med pædagogerne møder barnet i. Visse faktorer er dog afgørende i relationsarbejdet mellem pædagoger og forældre, for om tiltagene skal have effekt på sigt. Dette er med begrundelsen i at barnets støtte fra omgivelserne i højere grad kan lade sig gøre, når forældrene samarbejder om og anerkender, hvordan pædagogerne kategoriserer barnet. Det har en påvirkning på det helhedsorienteret tiltag i kontekst til barnet.

Det fremstår tydeligt, at pædagogernes *overordnede* dagsorden og trivselsvurderingen er bestemt af pædagogerne. Pædagogerne nævner på intet tidspunkt, at forældrenes oplysninger om barnet, medvirker til en anden kategorisering af barnet.

RAMMERNE FOR FORÆLDRESAMTALE

Der er desuden forskel på, hvor og hvordan samtalen finder sted med forældrene, når pædagogerne skal fortælle om hvilken kategori, deres barn er placeret i. I følgende eksempel, er de fysiske rammer omdrejningspunktet for pædagogens præsentation til forældrene af, at der er en bekymring for et barn. Gitte fortæller:

Interviewer: *“(...) Hvordan fortæller I forældrene om Jeres bekymring for deres barn? Hvordan går I til sådan en samtale?”*

Gitte: *“Jamen det er jo meget afhængigt af hvilken bekymring det er. Hvis det er en bekymring, at vi kan se en ændret adfærd, han virker utilpas, altså træt og ugideligt og har svært ved at indgå i lege med hans kammerater som han plejer, sådan en bekymring vil jeg lige gribe fat i forældrene uden at gøre et stort nummer ud af. Bare i garderoben eller lige trække dem med ind på kontoret og spørge hvad oplever I, vi ser det her og ud fra dialogen så vurderer jeg om, vi skal have et decideret møde. Så kan det jo også være de fortæller, at vi ligger i skilsmisse eller vi ser det hjemme (...) Det er igen et vurderingsspørgsmål, hvor graverende er det her? Men vi griber ret hurtigt fat i forældrene, fordi at vi skal jo ikke komme med løsninger, på hvorfor, eller vide hvad løsningen skal være, fordi vi har set det her, og nu har vi besluttet, at det er det her, vi gør for at hjælpe. Det er så en anden positiv ting i TOPI det er et opsæt, ikke fordi vi ikke gjort det før, det lægger også op til at vi skal have rigtig meget dialog med forældrene og de skal være sparringspartnere i det her og hjælpe barnet bedst muligt.”*

(Interview, Gitte)

Gitte oplever at pædagogerne i denne børnehave har erfaret forskellige fremgangsmåder, når der er bekymring for barnet, som afhænger af:

1. Den dialog, som pædagogerne har med forældrene i dagligdagen sammenholdt med,
2. Samtalen med forældrene om ændring i barnets adfærd. Det er på disse grundlag og hvilke informationer de giver pædagogen, om
3. Samtalen skal udføres som et møde med forældrene og børnehaven imellem som igangsættelse af processen for afklaring af barnets adfærd.

Fremgangsmåden for hvor samtalen finder sted fysisk afhænger således af bekymringsgraden. Gitte vil således være opmærksom på forældrene som *gæster* og Gitte som *vært* og *mødeleder* i den umiddelbare kontakt til forældrene, for at Gitte nå til enighed om dagsordenen gennem en *samtalekontrakt*.

Hvis barnet udviser små tegn på ændring i adfærd, kan samtalen finde sted i garderoben. Hvis der er større bekymring for barnets trivsel, skal samtalen dog finde sted på kontoret enten uden forudgående aftale eller til et indkaldt møde i børnehaven. Hvilke roller Gitte anvender i mødet med forældrene, afhænger af Gittes bekymring for barnet. Gitte udviser heraf refleksioner over, at de fysiske rammer for, hvor denne samtale tages kan den måde forældrene mødes på, når der er bekymring for deres barn og ikke kun er afgørende for hvordan forældrene reagerer, men ligeledes for den empati Gitte skal kunne være i stand til at have i forældrenes situation.

AFRUNDING

Vi konstaterer, at når der er bekymring for et barn, indtager pædagogerne roller, med den funktion, at de skal hjælpe, støtte eller kontrollere forældrene for at afdække barnets trivsel og eventuelle igangsætte tiltag. Det fremstår vigtigt for pædagogerne at kunne samarbejde for at medvirke til processen i at afdække ressourcer hos familien og bidrage med tiltag. Enighed om dagsordenen er nødvendige for at tale med forældrene ud fra samme perspektiv; at der er bekymring for barnet. Dette bliver anset som *samtalekontrakten*, der understreger den enighed. Det virker til at være afgørende for, at samarbejdet mellem pædagogerne og forældrene om at afprøve tiltag for at få et barn i trivsel, kan lykkes. Selvom dette er idealet, pædagogerne arbejder med udgangspunkt i, er det ikke altid tilfældet, at forældrene vil anerkende, at der er bekymring for deres barn til at starte med. Det kan være en proces for forældrene at nå til en accept. Pædagogerne dømmer således børnene ved at kategorisere dem i en farve, hvorefter de spørger forældrene om deres oplevelse af barnet. Dette viser, at de egentlig først er nysgerrige og ikke-dømmende *efter* de, gennem deres faglige erfaring og viden, har besluttet, at de er bekymrede for barnet. Så selvom pædagogerne giver udtryk for at indtage en position som nysgerrige og ikke-dømmende, er barnet stadig italesat "*med bekymring for*". Den magtasymmetri vi konstaterer der er i forholdet mellem pædagogerne og forældrene, vil desuden altid være til stede, også selvom pædagogerne gennem deres åbne tilgang til barnet, søger at være åbne og undersøgende i deres tilgang til forældrene. Dog udviser pædagogerne, at de i anvendelsen af rollerne, har etiske overvejelser om familien, samt forsøger at udvide deres empatiske forståelse af forældrene og barnets situation som helhed. Det virker derfor til at være en balancegang, som pædagogerne navigerer i, i deres daglige arbejde.

4. DET SOCIALE PROBLEM

I de foregående tre analyser har vi fokus på, hvilken viden pædagogerne trækker på i trivselsvurderingerne og kategoriseringen af børnene. Derudover har vi undersøgt, hvilke institutionelle processer, der påvirker pædagogernes dømmekraft i trivselsvurderingen. Yderligere har vi undersøgt, hvordan pædagogerne etablerer et samarbejde med forældrene i daginstitutionen. I denne analysedel, søger vi at forstå det sociale problem og de generative mekanismer herfor. Vi anvender en afvigersociologisk tankegang, og inddrager Howard Beckers stempelingsteori, for at vi kan begrebsliggøre hvordan pædagogernes anvendelse af TOPI synliggøre sociale problemer (Ejrnæs, 2015b, s. 155).

PÆDAGOGERNES FOKUS I BEKYMNINGEN

Vi har interesse for, hvilken adfærd hos børnene, der udløser bekymring hos pædagogerne. Vi erfarede at pædagogerne har tendens til at blive bekymret for børn, der enten er meget indad- eller udadreagerende. Hanne siger følgende:

“(...) Hvis man har et barn som er ikke-deltagende overhovedet altså jeg vil jo ikke være i tvivl. De børn der oftest er lettest at få øje på, det er jo de børn som er udadreagerende, altså det er jo med det samme, man tænker om man er ovre i gul eller rød position, hvad er det der altså. Dét er det første, der springer i øjnene, men det er ligeså vigtigt at have øje for de andre børn, som er stille. De to ting, det er dem, det er de to ting som jeg ville, det er de børn”.

(Interview, Hanne)

Hanne synes, at voldsomt indad- eller udadreagerende børn er de mest synlige. Hanne oplever, at indadreagerende børn, der ikke er i travsel, kan være stille, og de børn, der er udadreagerende, er hurtigere at få øje på. Hanne tilføjer dog, at hun er opmærksom på begge typer. Alle pædagogerne er enige om, at disse grupperinger af børns adfærd er børn, der “automatisk” udløser bekymring hos dem og som verificeres gennem trivselsskemaet (Bilag 1). Endvidere uddyber Hanne om de to grupperinger af børns adfærd:

“Som socialt ikke er velfungerende og som i altså ikke kan opfører (red. sig ordentligt) og som ikke bruger os, der er jo mange altså de børn, hvor jeg så ligesom tænker, at når vi sidder og spiser, eller har samling, der ikke er med, som ikke er deltagende og det kan jo både

være, fordi de enten ikke er deltagende, fordi de er flagrende og udadreagerende, men det kan ligeså vel være, fordi de er fuldstændig indadvendt og utryk ved at være her.”

(Interview, Hanne)

Hanne uddyber, hvordan de to grupperinger af børns adfærd, har til fælles, at de ikke søger de voksne, og ej heller søger at være en del af det sociale fællesskab. Pædagogerne beskriver nogle tydelige grupperinger for, hvordan børnenes adfærd stemples med en farve som gul eller rød, som de skal hjælpes ud af for at være en del af fællesskabet. Således er der to typer af adfærd hos børn som pædagogerne er særligt bekymrede for.

HVAD ER TRIVSEL?

Efter vi har talt med pædagogerne om, hvad de anskuer som bekymrende eller udslagsgivende for en bekymring, viser det sig at det knytter sig, til to grupperinger af adfærd; Indad- og udadreagerende. Houmøller, har i sin undersøgelse, indfanget pædagogers italesættelse af, hvad de forstår som trivsel. Houmøller spurgte pædagogerne i sin undersøgelse, hvad trivsel var for dem. Ifølge Houmøller forstår pædagogerne i denne kontekst, at det handlede om, hvorvidt barnet virkede glad eller ej (Houmøller, 2018, s. 490). Derudover finder Houmøller, at pædagogernes forståelse af trivsel er subjektiv, samt at sammensætningen af børnegruppen, pædagogerne og rammerne i børnehaven har indflydelse på opfattelsen af barnet (Houmøller, 2018, s. 493). Vores pædagoger har beskrevet, hvad mistrivsel hos børn er for dem ud fra de to hovedkategorier; indad- og udadreagerende. Vi har desuden fastslået, at der kan eksistere lokale normer i børnehaverne, der kan have medindflydelse på, hvordan børn kategoriseres, fordi barnet bliver set i kontekst til børnehaven og de andre børn. Ligesom vi fremhæver i første analyse, omtaler Gitte hendes refleksionsproces om pigen fra landet, fordi pigen ikke naturligt falder til i fællesskabet, hvorfor hun umiddelbart vil blive placeret i gul eller rød kategori. Gitte mener dog, at pigens forudsætninger er anderledes end de andre børns, hvorfor pædagogernes opgave, i trivselsvurderingen, er at have fokus på dette. Som Gitte siger, så passer alle børn ikke nødvendigvis ind i de rammer som TOPI skaber, hvor børn der placeres i den grønne kategori vurderes til at være i trivsel, og børn der er bekymring for placeres i gul eller rød position. Den grønne kategori repræsenterer derfor idealet om hvornår er et barn i trivsel. Børn der placeres i gul eller rød kategori, er derfor de børn, der afviger fra idealet om, hvornår er barn trives.

SOCIALE AFVIGELSER

Vi interesserer os for, hvilken generative mekanismer, der medfører det sociale problem. Altså, når pædagogerne har til hensigt at forebygge sociale problemer, hvad består det sociale problem så af?

Når pædagogerne anvender trivselsskemaet og trivselsvurderer børnene, er normen den grønne kategori og de børn der placeres i den gule samt røde kategori, er dem hvis adfærd, afviger fra normen. Dette stemmer overens med den afvigersociologiske tankegang som Ejrnæs beskriver, hvor menneskes adfærd betragtes som afvigende eller ikke- afvigende fra normen. Når et menneskes adfærd opfattes af omgivelserne som afvigende fra normen, medvirker dette, ifølge Ejrnæs til en labelling-proces om at internalisere et forventningspres, som kan forstærke afvigelsen, og som afhænger af samfundets behandling af mennesket (Ejrnæs, 2015b, s. 158). Med udgangspunkt i den afvigersociologiske tilgang er den generative mekanisme dermed den labelling-proces, som forventningspresset på barnet og forældrene medfører. Dette kan medvirke til en selvopfyldende profeti, hvor pædagogernes og forældrenes forventninger til barnet, og måden at imødekomme barnet på, bliver afgørende for barnets adfærd. Ifølge den afvigersociologiske tankegang, vil barnet dermed internaliserer det stempel, det har fået, og adfærden bliver derefter (Ejrnæs, 2015b, s. 158). Vi vil argumentere for, at grundet barnets manglende bevidsthed om kategoriseringen, er det pædagogernes og forældrenes adfærd omkring barnet, barnet internaliserer, hvilket bliver afgørende for barnets adfærd.

Det er således pædagogernes kategorisering af barnet, der medvirker til stemplingen af barnet. Hvis barnets adfærd gentagne gange trivselsvurderes og kategoriseres i gul eller rød, er dette medvirkende til at opretholde barnet i en afvigende rolle. Pædagogernes måde at udføre deres dømmekraft i mødet med barnet og forældrene afgør på den måde også, hvordan stempling af barnet fastholdes eller ændres på. Det understreger vores pointe om, at kategoriseringerne påvirker barnet uanset. Vi har en opfattelse af, at måden barnet mødes på af pædagogerne ligeledes påvirker forældrene og vice versa, hvilket er ensbetydende med behandlingen af familien som helhed. Ifølge Howard Beckers stemplingsteori: *"Sociale grupper skaber afvigelse ved at opstille regler, som skaber afvigelser, når de bliver overtrådt"* (Becker, 2005, s. 29). Becker pointerer her, hvordan samfundet opstiller regler, som mennesker kan overtræde, og derved bliver anset som afvigere fra de, der overholder reglerne.

Becker anser ikke afvigelsen som et karaktertræk hos afvigeren, men som en konsekvens af de opstillede regler. Personens afvigende adfærd er dermed afvigende, når andre opfatter og betegner adfærden som sådan og personen får således en etikette som afvigende (Becker, 2005, s. 29-30). Becker er interesseret i at se, hvilken proces opfattelsen af at nogle stemples med en etikette som afvigere, affødes af at en gruppe anser et individ som afvigende grundet regelbrud af gruppens opstillede regler (Becker, 2005, s. 30). Med udgangspunkt i stemplingsteorien og labelling-processen, og vores forståelse af pædagogernes grupperinger af børns adfærd, og opfattelse af børnenes trivsel, fastslår vi at den grønne kategori derfor repræsenterer en norm, som børnene trivselsvurderes med udgangspunkt i. Børn der placeres i gul eller rød position, afviger derfor fra den pågældende norm. Selvom pædagogerne inddrager både faglighed og erfaringer, når de kategoriserer børnene, bliver det uundgåeligt at børnenes adfærd bliver kategoriseret som afvigere eller ikke-afvigere, når de placeres i en farve. I Viborg Kommune har pædagogerne i børnehaverne været vant til at forholde sig til denne instrumentelle retorik om at forebygge mistrivsel. Sammenholdt med deres faglige erfaringer, anvender de TOPI som styringsredskab i deres trivselsvurdering og kategorisering af barnet. Det afhænger således af pædagogernes anvendelse af TOPI i praksis, for at stemplingen af barnet som afvigende kan opstå. Stemplingen af barnet gennem TOPI kan eksemplificeres ved, at Annette fortæller, at nye børn: *“Som udgangspunkt definerer vi vores nye børn som gule også selvom vi ikke skal, vi skal jo ikke vurdere dem i de første tre måneder.”* (Interview, Annette). Annette siger, at børn ikke skal kategoriseres i en farve inden for de første tre måneder, men de placerer alligevel automatisk børnene i gul, fordi de er nye. Denne udtalelse finder vi modsætningsfyldt. Børnene bliver på forhånd placeret i gul, selvom deres adfærd ikke nødvendigvis bidrager til en bekymring for barnet. Vi mener derfor det kan diskuteres om barnet betragtes som afvigende uden et fagligt grundlag.

PÆDAGOGERNES ANVENDELSE AF ERFARINGER

Ejrnæs omtaler pseudoteori som den *common sense*-forståelse praktikere kan have, når praktikere anvender teori for at bekræfte deres erfaringer, uden at tage højde for nye forhold eller kontekster, der kan have indflydelse på udfaldet af situationen (Ejrnæs, 2008, s. 140-141). Der er derfor tale om pseudoteori. Eksemplet med, at Annette der er med til at kategorisere alle nye børn i gul, understøtter at Annette pseudoteoretisk at tolke, at alle nye børn som udgangspunkt, vil være sårbare overfor ændringer i dagligdagen, og dermed ikke kan trives på lige fod med andre. Det kan dermed være, at Annette siger de i børnehaven tager højde for, at børnene skal tilpasse sig konteksten, men de forestiller sig på forhånd, at børnene per automatik vil have

vanskeligheder ved at tilpasse sig i børnehaven. Risikoen for at barnets trivsel forværres af nye omgivelser kan ikke kalkuleres som ensbetydende med mistrivsel. Pædagogerne skal tage udgangspunkt i det enkelte barn og barnets ressourcer samt forhold. Selvom pædagogerne vil sikre sig at være opmærksom på det nye barn, og selvom det garanteret er med de bedste hensigter om at være ekstra opmærksom, er de ikke klar over, at barnet stemples på baggrund af sin situation. Det kan medvirke til en labelling-proces hos barnet og forældrene. For hvis dette netop var tilfældet, at pædagogerne skulle placere nye børn i gul, modsiger det dén pointe, som alle pædagogerne medgiver om TOPI som redskab, gerne skulle medvirke til at alle børns trivsel drøftes uanset:

“Jamen altså, ej det lyder så hårdt men altså, noget af det eneste jeg kan fremhæve, som er virkelig godt, og som gør noget rigtig godt, det er den der systematik, fordi jeg vil vove at påstå, at der hvor jeg i hvert fald har været, at vi (red. dermed) har øje på børnenes trivsel. Vi har også øje for, at det ikke er i børnene, problemerne ligger, men at det kan være børn i problemer. Det er ikke børn, der er problemer. Og, at det ikke kun er de børn, der er udfordret, som er i fokus, men at det også er de børn, som egentlig bare har det godt, at dem får man også snakket om. Men selvfølgelig var det i højere grad tidligere de børn, som fylder meget, som blev talt om til møder i hvert fald, så på den måde systematikken, i at man skal igennem alle børn og lige lyse på dem, hvad enten de så er i rigtig god trivsel og udvikling eller, at de har nogle udfordringer, den kan jeg rigtig godt lide. Den gør noget godt, den systematik (...)”

(Interview, Gitte)

Yderligere understreger Gitte, at børn ikke bør betragtes som problemer, men som børn i problemer, og pædagogerne kan sikre ved at anvende TOPI, at børnene drøftes ligeligt og ikke kun om de tilfælde, der virker oplagt. Vi finder det modsætningsfyldt, at hvis alle børn bliver drøftet, hvorfor Annette så oplever de i deres børnehave, har behov for at kategorisere nye børn i gul. Hvis det er, som vi tolker, et spørgsmål om, at der er fokus på at børnene netop er nye, burde TOPI, ifølge pædagogerne, medvirke til et fokus ud fra den systematik at gennemgå alle børn. Houmøller konstaterer, at pædagogens syn på børns adfærd bliver præget af de strukturelle forhold, der er i den enkelte børnehave og de børn, der så bliver kategoriseret som værende i mistrivsel bliver de mest akutte tilfælde (Houmøller, 2018, s. 490). De tilfælde af børns adfærd, der således er mindre bekymrende, men stadig kan forebygges, får på den måde ikke samme opmærksomhed. Houmøller fastslår, at det ikke kan handle om, at alle børn drøftes på lige fod, fordi det peger tilbage på den lokale norm, og den strukturelle forskel, der uanfægtet

opstår på baggrund af sammensætningen af børnene og konteksten. Pædagogerne har på den anden side ikke ytret, at TOPI som redskab medvirker til at børnene drøftes så ligeligt som muligt, men at netop "kun" at alle børn drøftes. Derfor bliver det så pædagogernes rolle at balancere, at forebyggelsen af mistrivsel sættes ind så tidligt som muligt, og med Houmøllers pointe her, finder vi, at pædagogerne skal være opmærksom på, at opmærksomheden ikke kun bliver på akut trængende børn.

Pædagogers opfattelse af specialbørn har ifølge Lars ændret sig over tid, som han har erfaret gennem sin karriere som pædagog:

"Ja. Jeg har nogle gange, hvad skal man sige, hvis jeg skal analysere mig selv, nogle gange for travlt, ikk? Jeg vil gerne gøre en forskel og jeg synes i almen, at der er nogen børn hvor det halter, men det har vi jo inde omkring, normeringen det ved du alt om."

(Interview, Lars)

Her nævner Lars, hvordan normeringen af børn i almene børnehaver kan medvirke til at spænde ben for, at Lars vil gøre en forskel for de børn, der kan have behov for mere tid end det han kan tilbyde. Lars henviser til, at interviewerens kender til dette, hvilket viser, at problemstillingen om børns normering i børnehaver er en almen kendt forudsætning for Lars at arbejde i. Lars fortæller videre:

"Og der bliver sparet i mange år, så de børn jeg havde i special for ti år tilbage, de er jo nede ved mig nu, altså, mig i en gruppe ud af tyve, der er jo tre, der vil have været i special for ti år tilbage, ikk? Fordi man har sparet det væk, ikk?"

(Interview, Lars)

Normeringen af børn på almenområdet, som han arbejder i, har altså ændret sig over årene. Dette sker samtidig med, at der er ændringer i måden, hvorpå børn der, ifølge Lars, før blev placeret i specialbørnehaver, nu skal rummes i almenområdets børnehaver. Lars siger, at økonomiske besparelser på daginstitutionsområdet medfører, at pædagogerne får *for* travlt, og det præger deres mulighed for at rumme børnene. Såfremt hensigten med, at børn i højere grad skal inkluderes i fællesskaberne på almenområdet ved i højere grad placeres i denne kontekst, udviser Lars også en bekymring for, hvordan barnet så skal mødes i sine potentielle vanskeligheder, inden det ender i akutte tilfælde af mistrivsel. Vi vil argumentere for, at Lars har en

forudindtaget holdning om at visse “typer” af børn vil bryde reglerne for, hvad der forventes normalt i børnehaven. Lars taler ud fra sine tidligere erfaringer som specialpædagog, hvorfor der kan være tale om at Lars anvender pseudo-teori, da der ikke er videnskabelig forskning, der bakker op om sine antagelser, at et barns adfærd bliver ensbetydende med at ende i mistrivsel. Lars forventer dermed på forhånd disse børn vil afvige fra normen, uden at tage højde for det enkelte barns forhold og kontekst, og det skærpede fokus på potentielle konsekvenser kan medføre en labelling-proces:

“Det, det der kan bekymre mig, efter jeg er kommet ned i almen i to år, det er det jeg sagde lige før med det her, der er kommet nogle børn i almen som skulle have været i special, og jeg er også tit inde ved min leder, jeg har for eksempel et barn i øjeblikket som, ligger i den der gråzone, men vi også havde et arbejde i gang med og, nu har jeg været med i så mange år, jeg er ikke i tvivl på et tidspunkt så kommer det her barn også i special. Men det er noget med vores system, der er jo, det er på overarbejde, også økonomisk.”

(Interview, Lars)

Lars er bekymret for, at økonomien på dagtilbudsområdet påvirker måden, man forebygger mistrivsel i dagtilbuddene på, og at det kan blive en udfordring at inkludere alle børn i fællesskabet, hvis flere af børnene, egentlig burde være i specialtilbud. Vi tolker, at Lars mener, at det sociale system styres af økonomiske incitamenter, og dette bliver afgørende for, hvilke børn der skal inkluderes i daginstitutionen. Lars bliver, med dette fokus på økonomien, derfor blive blind for, at han er med til at opretholde opfattelsen af barnet som afvigende gennem sin forudindtagede holdning om, at barnet er et specialbarn.

AFRUNDING

Vi har anvendt *stempling* for at forstå, hvordan trivselsskemaets grønne kategori repræsenterer en norm, hvorved børnene vurderes ud fra. De børn, der afviger fra denne norm placeres i gul eller rød position. Derfor vil vi argumentere for, at det sociale problem bliver resultatet af de børns adfærd, der afviger fra den grønne kategori. Hvordan barnet derefter mødes af pædagogerne, og hvordan forældrene inddrages i processen for at ændre barnets adfærd bidrager til labelling-processen enten udfordres eller forstærkes. TOPI medvirker til labelling-processen, såfremt pædagogerne ikke er refleksive herom, gennem den systematiske opfølgning, der foretages tre gange årligt.

7. KONKLUSION

Vi vil med denne konklusion besvare specialets problemformulering:

Hvordan arbejder pædagoger med tidlig opsporing af udsatte børnehavebørn? Hvilken viden og erfaring trækker pædagogerne på, når de trivselsvurderer børnene? Hvordan kan vi forstå sociale problemer, med udgangspunkt i pædagogernes forebyggelse af social udsathed hos børnehavebørn?

Vi har, ved at tale med pædagogerne, fået et indblik i deres daglige arbejde, og deres erfaringer med at opspore og forebygge mistrivsel hos børnehavebørn. Pædagogens rolle består af en konkret myndighedsopgave i at kategorisere børnehavebørnene som resultat af trivselsvurderingerne. Med Ejrnæs' begrebsliggørelse af relationsprofessionerne, er det for os blevet klart, at pædagogerne skal varetage en kompleks og krævende opgave. I relationsprofessionerne er der ikke nogen "one best way", hvilket fordrer at der foretages faglige skøn i processen, som knytter sig til den specifikke problemstilling. Opgaven i primær forebyggelse af sociale problemer kræver derfor forskellige faglige evner hos pædagogen. Med afsæt i vores analyse konkluderer vi, at pædagogerne trivselsvurderer ud fra deres normer, værdier og holdninger, hvor TOPI bidrager til, at pædagogerne får en refleksiv og fagligt konstruktiv dialog med kollegerne om alle børn. For pædagogerne er dette et betydningsfuldt element i TOPI.

Vi vil endvidere konkludere, at *den institutionelle dømmekraft* påvirker pædagogernes dømmekraft, hvorfor børnene også trivselsvurderes med målet om at sikre deres deltagelse i samfundet på sigt. Det er således ikke udelukkende pædagogernes personlige normer, der har betydning for de faglige vurderinger, men også de gældende normer på samfundsniveau. Pædagogernes *sociale dømmekraft* er afgørende for deres møde med barnet og forældrene.

Vi har med udgangspunkt i vores empiri og Per Kloster, Poul Nørgård Dahl og Helle Alrøs' rolle begreber om *professionelles roller i borgersamtaler*, fastslået at pædagogerne påtager sig forskellige roller i mødet med forældrene som pædagogerne anvender bevidst og ubevidst for at nå til enighed forældrene og pædagogerne imellem. I kontekst til TOPI konkluderer vi, at rollerne anvendes af pædagogerne i den magtasymmetri, der er til stede mellem pædagogerne og forældrene. Selvom pædagogerne udtrykker, at de gør sig umage for at være undersøgende,

nysgerrige og inddragende i samtalen med forældrene, er det blevet klart for os, at pædagoger-
nes rolle understreger den magtasymmetri, der er mellem dem og forældrene.

Vi har i analysen fastslået, at trivselsskemaet repræsenterer en norm, som pædagogerne triv-
selsvurderer børnene ud fra. Når børnene kategoriseres i gul eller rød position, er det fordi de
afviger fra den norm som trivselsskemaets grønne position repræsenterer. Konteksten og re-
gelsættet for normen herfor bliver reguleret af den lokale norm. Den lokale norm består således
den specifikke daginstitutions norm, som formes pædagogerne, der er ansat, og det miljø bør-
nehaven besidder samt børnegruppernes sammensætning. TOPI er dermed et pædagogisk red-
skab, som synliggør børns adfærd, der ikke passer ind i normen og disse børns adfærd bliver
således afvigende. Det sociale problem bliver derfor, adfærd hos børn, der afviger fra normen,
igangsætter en labelling-proces, med risiko for at barnet internaliserer stemplingen og lever op
til forventningen om at de fremtidigt vil afvige fra normen.

Vi vil altså konkludere, at TOPI anvendes som et styringsredskab, der forudsætter, at den i sin
anvendelse, baseres på pædagogernes faglige skøn, der beror på kontekst- og omgivelsesnære
beskrivelser. Pædagogernes faglighed og erfaring vægtes derfor højt i trivselsvurderingerne.
Selve kategoriseringerne af børnene i grøn, gul eller rød position, er derfor medvirkende til en
inddeling af børnene som enten afvigere eller ikke afvigere fra de samfundsstrukturelle normer,
og de lokale normer, der findes i børnehaven.

8. DISKUSSION

Med vores speciale finder vi det interessant og relevant at diskutere inddragelsen af barnet i trivselsvurderingerne. Vi har i vores undersøgelse fundet frem til, at pædagogerne, ved hjælp af deres faglighed og erfaring, har fokus på kontekst og barnets omgivelser, og deres betydning for barnets trivsel. Desuden prioriterer pædagogerne et tæt samarbejde med børnenes forældre, hvis trivselsvurderingerne giver anledning til bekymring for barnet. Opsporingsmodellen er udarbejdet med udgangspunkt i tre grundlæggende værdier: *Forældreinddragelse, fokus på barnets ressourcer og udviklingsmuligheder og styrkelse af det tværfaglige samarbejde* (Mehlbye, 2015, s. 12). Det fremgår ikke, i det materiale vi har gennemlæst om Opsporingsmodellen, at barnets perspektiv skal inddrages. De pædagoger vi har talt med i vores undersøgelse, nævnte heller ikke inddragelse af børnene i trivselsvurderingerne. Pædagogerne fortalte dog om det samarbejde, de har med børnenes forældre, og Lars siger: "*Dem der kender deres børn bedst, det er forældrene*" (Interview, Lars). Pædagogerne har således fokus på at høre forældrene fortælle, hvordan de oplever deres barn, har det.

Som vi har redegjort for tidligere, er der kommet et stigende fokus på børns rettigheder til inddragelse i egen sag efter ratificeringen af FN's Børnekonvention i 1991. Vi undrer os over, at der ikke er fremlagt en værdibaseret refleksion for, hvordan inddragelsen af børnenes stemme i trivselsvurderingerne bør indgå. Vi ønsker derfor at diskutere inddragelse af barnets perspektiv, og hvad der skal til, før det kan sikre barnets rettigheder. Endvidere har vi haft et fokus på pædagogernes fortællinger i dette speciale, hvorfor vi finder interessant at tage udgangspunkt i barnets perspektiv.

Ifølge Karen-Asta Bo og Ingrid Gehl er der forskel på et *børneperspektiv* og *barnets perspektiv*. *Børneperspektivet* er de voksnes fortolkning af barnets oplevelser. Det skal forstås på den måde, at de voksne forsøger at forstå barnet ud fra barnets perspektiv (Bo & Gehl, 2012, s. 272-273). *Barnets perspektiv* omhandler barnets oplevelse af specifikke situationer og de følelser barnet har (Bo & Gehl, 2012, s. 272-273). For at de voksne forstå *børneperspektivet* skal barnets stemme inddrages. Det vil sige at de voksne forholder sig det enkelte barn for at opnå et *børneperspektiv*. Det er den voksnes opgave at oversætte *barnets perspektiv*, for at barnet kan forstås ud fra *børneperspektivet*.

Børneperspektivet og barnets perspektiv, skal derfor ikke forstås uafhængigt af hinanden, men det er en spiralformet forståelsesproces af barnet (Bo & Gehl, 2012, s. 274). Det bliver dermed pædagogernes fortolkning af barnets trivsel, de baserer deres trivselsvurderinger på, og det er ikke for os tydeligt, at barnet giver udtryk for, hvordan de trives. Vi vil fastslå, at TOPI ikke fordre en forståelsesproces af barnet ud fra barnets perspektiv, fordi pædagogerne ikke systematisk inddrager børnene i trivselsvurderingerne. Derfor mener vi ikke, at vi kan udelukke, at pædagogerne ikke inddrager barnets perspektiv, men det bliver pædagogernes ansvar at prioritere dette. Endvidere kan vi heller ikke entydigt påstå at tilgangen til inddragelsen af barnets perspektiv skal systematiseres som en del af TOPI. Det er væsentligt at gøre sig klart, hvilke muligheder, men også potentielle konsekvenser det kan have at inddrage børnene i trivselsvurderingerne. Vi finder det desuden interessant at overveje om inddragelsen af børnene i trivselsvurderingerne kan fremtvinge en labelling-proces, såfremt pædagogerne inddrager børnene i for høj grad, hvilket er op til pædagogerne at vurdere.

Ifølge Bo og Gehl kan konsekvensen på den anden side være at barnet klandrer sig selv, hvis ikke barnet får at vide, hvad der konkret foretages af tiltag. De giver sig selv skyld og ansvar, hvis de oplever ændringer i hverdagen de ikke forstår. Dette skyldes at børn i denne alder vil finde mening og årsagssammenhænge med situationen (Bo & Gehl, 2012, s. 288-289). I kontekst til vores undersøgelses fokus, vil børnene eksempelvis være opmærksomme på hvis der sker ændringer i barnets samvær med de andre børn. Såfremt de ikke bliver informeret om disse ændringer, opstår der er dermed risiko for at børnene føler skyld og skam. Vi har fastslået at der er en generel overbevisning om at det aldrig er barnets skyld at det ikke trives. Hvis barnet inddrages i processen, har barnet mulighed for at stille spørgsmål til, eller oplyse om, hvilke følelser barnet finder betydningsfulde om situationen (Bo & Gehl, 2012, s. 289). Hvis pædagogerne inddrager børnene i dialogen, kan børnene internalisere budskabet om at det ikke er børnene der udgør problemet og bryder labelling-processen. Med udgangspunkt i disse refleksioner er det, ifølge Bo og Gehl, derfor væsentligt at, hvis børn skal inddrages i sådanne sager, må pædagogen overveje, hvordan barnet inddrages i processen, fordi det skal tilpasses barnets niveau og modenhed (Bo & Gehl, 2012, s. 289). Med ovenstående in mente, vil vi konkludere at inddragelse af børn er en svær størrelse, og det er derfor svært at nå frem til et entydigt svar på, hvordan børnene bør inddrages i trivselsvurderingerne. Vi vil dog fastslå, at hvis børnene fremtidigt skal inddrages i pædagogernes trivselsvurderinger, som TOPI er udformet på nuværende tidspunkt, bliver det endnu et fagligt skøn som pædagogerne skal foretage, for at sikre børnenes tarv.

LITTERATURLISTE

Becker, H. S. (2005): Outsidere i *Outsidere - Studier i afvigelsessociologi* (1. udg. 3. oplag.) Hans Reitzels forlag.

Bo, A. & Gehl, I. (2012): Samtaler med børn i Udsatte børn - et helhedsperspektiv af Karen-Asta Bo, Jens Guldager & Birgitte Zeeberg (red.) Akademisk forlag.

Børnerådet (u.å.): *FNs' Børnekonvention*. Lokaliseret d. 1.07.2020: <https://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen>

Carlsen, T. L., (2018): Forskningsetik i praksis i *Forskningsmetode i socialt arbejde* af Søren Peter Olsen & Merete Monrad (red.) København: Hans Reitzels forlag.

Damsgaard, B. H. (2017): Pædagogen og myndighed i *Pædagogen som myndighedsperson - en grundbog* af Kirsten Elisa Petersen og Torsten Erlandsen (red.) Printing Solutions Poland: Samfundslitteratur.

Ejrnæs, M. (2008): Teori og empati - faglighed i relationsprofessionerne i *At forstå det sociale* af Michael Hviid Jacobsen & Keith Pringle (red.) Akademisk forlag.

Ejrnæs, M. (2015a): Risiko, risikofaktorer og resiliens i *Udsatte børn og unge - en grundbog* af Torsten Erlandsen, Niels Rosendal Jensen, Søren Langager & Kirsten Elisa Petersen. (1. udg. 2. oplag) Hans Reitzels forlag.

Ejrnæs, M. (2015b): Teorier på forskellige niveauer som forudsætning for at forstå og forklare sociale problemer i *Helhedssyn og forklaring i sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde* af Morten Ejrnæs & Jens Guldager. (1. udg. 4. oplag). Akademisk forlag.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2017) "*Teorier om sociale problemer*" i Guldager, J. & Skytte, M. (red.). *Socialt arbejde - teorier og perspektiver* (1. udg.). København: Akademisk forlag.

Elmholdt, C. (2006): Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviews. *Tidsskrift for kvalitativ metodeudvikling*. nr. 41 s. 70-80.

Frørup, A., K. (2015): Udsat eller sat ud? Hvordan taler vi om “udsatte børn og unge”? i *Udsatte børn og unge - en grundbog* af Torsten Erlandsen, Niels Rosendal Jensen, Søren

Hansen, C., S. (2015): Forebyggelse - empiriske eksempler og teoretiske perspektiver i *Udsatte børn og unge - en grundbog* af Torsten Erlandsen, Niels Rosendal Jensen, Søren Langager & Kirsten Elisa Petersen. (1. udg. 2. oplag.) Hans Reitzels Forlag.

Harrits, G., S., & Møller, M., Ø. (2016a): *Forebyggelse og bekymring – i professionel praksis*. (1. udg.) Hans Reitzels Forlag.

Harrits, G, S., & Møller, M., Ø. (2016b): I den sociale indsats bekymrer vi os om de forkerte børn og unge. *Information*.

Houmøller, K. (2018): *Making the invisible visible? Everyday life experiences of “seeing” and categorizing children’s well-being within a Danish Kindergarten*. *Childhood*. Vol 25(4)

Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2003): Dynamikken i udvikling af modeller i socialt arbejde i *Modeller i socialt arbejde*. (2. udg. 3. oplag.) København Hans Reitzels Forlag

Højbjerg, H. (2009): Hermeneutik i *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* af Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.) (2. udg. 4. oplag.) Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.

Ingemann, J. H. Kjeldsen, L., Nørup, I. & Rasmussen, S. (2018): Introduktion til interviewmetode i *Kvalitative undersøgelser i praksis - Viden om mennesker og samfund*. (1. udg.)

Juul, S. (2010): Kampen og dømmekraften og udviklingen i velfærdsinstitutionerne i *Solidaritets, anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft* af Søren Juul. (1. udg. 2. oplag.) Hans Reitzels forlag.

Juul, S. & Pedersen, K.B. (2012): Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet i

Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring af Søren Juul og Kirsten Bransholm Pedersen. København: Hans Reitzels forlag

Jørgensen, P. S. (2012): Forord i *Udsatte børn - et helhedsperspektiv* af Karen-Asta Bo, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg. 2. udgave. København K: Akademisk Forlag.

Jørgensen, P., S. (2017): Den sociale indsats for udsatte børn og unge - lever vi op til målene? i *Socialt arbejde - teorier og perspektiver* (2. udg.) af Jens Guldager og Marianne Skytte. Akademisk forlag: København.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003): Indledning - at skabe en klient i *At skabe en klient* af Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.) (1 udg. 7. oplag.) Hans Reitzels forlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017): Kvalitative analysetraditioner i *Samfundsvidenskabelig forskning i Kvalitativ analyse - syv traditioner* af Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (red.) (1. udg.) Hans Reitzels forlag.

Kloster, P., Dahl, P. N. & Alrø, H. (2019): *Professionelle roller i borgersamtaler*, Frederikshavn: Forlagsekspedition Dafolo A/S.

Kristiansen, S. (2007): *Etik og feltarbejde. Udfordringer og dilemmaer i sociologisk praksis i Håndværk og horisonter* af Antoft, Rasmus, Jacobsen, Michael Hviid, Jørgensen, Anja & Kristiansen, Søren (red.) Odense: Syddansk Universitetsforlag.

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

Ladefoged, L. (2020): *Multiple metoder til opsporing - et relationelt perspektiv på udsathed I Opsporing og underretning i dagtilbud* af Anne Marie Villumsen og Kirsten Elisa Petersen. København: Hans Reitzels forlag.

Mehlbye, J. (2015): *Guide til tidlig opsporing af børn i en udsat position - Anvendelse af Opsporingsmodellen, (KORA), Socialstyrelsen.*

Monrad, M. (2018): Tilvirkning af data i *Forskningsmetode i socialt arbejde* af Olesen, Peter Søren & Monrad, Merete (red.). København: Hans Reitzels forlag.

Nørgaard, B. (2017): Profession og magt i *Pædagogen som myndighedsperson - en grundbog* af Kirsten Elisa Petersen og Torsten Erlandsen (red.) Printing Solutions Poland. Samfundslitteratur.

Olesen, S., P. (2018a): Problemformulering i *Forskningsmetode i socialt arbejde* af Søren Peter Olesen og Merete Monrad. København: Hans Reitzels forlag.

Olesen, S., P. (2018b): Analysestrategi i *Forskningsmetode i socialt arbejde* af Søren Peter Olesen og Merete Monrad. København: Hans Reitzels forlag.

Rambøll (2016): Rapport - Kortlægning af eksisterende viden om tidligere og forebyggende indsatser for socialt udsatte børn og unge. Publiceret af Socialstyrelsen.

Retsinformation (u.å.): *Dagtilbudsloven*. Lokaliseret 20.04.2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200612L00170>

Rokkjær, Åge & Højbjerg, Kirsten (2009): *Casestudier - i profession og uddannelse*. Viborg: VIA forlag.

Schultz (u.å.): *ServiceLOVEN*, i Lovguide Socialforvaltning. Lokaliseret 20.04.2020: <http://socialforvaltning.lovportaler.dk.zorac.aub.aau.dk>.

Socialstyrelsen (2019a): Tidlig opsporing og reaktion på mistriks hos små børn - Seks faglige kernekompetencer. Publiceret af Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2019b): *Indsatstrappens udgiftsmodel*. Lokaliseret d. 21.02.2020: https://socialstyrelsen.dk/filer/tvaergaende/socialstyrelsens-viden/indsatstrappens-redskaber/vejledning-til-indsatstrappens-udgiftsmodel_2019_v2.pdf

Socialstyrelsen (2020a): *Tidlig indsats - livslang effekt*. Lokaliseret d. 21.02.2020: <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/slutevaluering-tidlig-indsats-livslang-effekt>

Socialstyrelsen (2020b): *Definition af forebyggelse*. Lokaliseret d. 21.02.2020: <https://vidensportal.dk/temaer/Tidlig-indsats/definition-1>

Socialstyrelsen (u.å.): *Sociale begreber*. Lokaliseret d. 20.04.2020: http://www.socialebegreber.dk/begrebsarbejde/begrebsdatabasen/find_begreb

Thagaard, T (2004): Dataindsamling: Interview og relationer i feltarbejdet i *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. København K: Akademisk forlag. 1. udg. 2. oplag.

Thorsager, L., Børjesson, E., Christensen, I. & Pihl, V. (2007): Metoder i sociale arbejde - Begreber og problematikker. Socialforskningsinstituttet. S. 25.