

Kathrine Vestergård Petersen

Pædagogen mellem det individuelle og det kollektive

Et speciale om
pædagoger, arbejdsliv og inkluderende politik



Vejleder: Merete Monrad

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde
Institut for sociologi og socialt arbejde
Aalborg Universitet 2011

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	3
2. DET FÆNOMENOLOGISKE UDGANGSPUNKT	8
3. METODISKE OVERVEJELSER	13
3.1 OBSERVATION	14
3.2 INTERVIEW	15
3.3 PRÆSENTATION AF INTERVIEWMATERIALET	20
4. ANALYSESTRATEGI	22
5. ROLLE OG IDENTITETSTEORI OG RELATIONEN MELLEM DEM.....	27
6. ANALYSE.....	33
6.1 ROLLE, INTERNALISERING, IDENTITET OG IDENTITETSKONFLIKT	35
6.2 AFGØRENDE FAKTORER FOR OM ROLLERNE KONFLIKTER	47
6.4 SPLITTELSE, MAGTESLØSHED, UTILSTRÆKKELIGHED, STRESS OG USIKKERHED	55
6.5 MESTRING AF ROLLEKONFLIKTEN	62
6.6 FAGLIG STOLTHED	71
6.7 OPSAMLING PÅ ANALYSEN	78
7. DISKUSSION OM AFSTANDEN MELLEM INTENTIONEN I ”TIDLIG INDSATS” OG PRAKSIS.....	81
8. REFLEKSIONER OVER TROVÆRDIGHED, BEKRÆFTBARHED OG OVERFØR- BARHED.....	86
10. ABSTRACT	92
11. LITTERATURLISTE.....	94
12. BILAG VEDLAGT PÅ CD-ROM	

1. Indledning

Mange kommuner er i gang med store omstillinger på dagtilbudsområdet, så dagtilbud bliver et tilbud til alle børn – uanset deres særlige behov (Madsen 2005:241). En rapport fra Anvendt Kommunal Forskning konkluderer at cirka tre fjerdedele (71 %) kommunerne har igangsat særlige projekter over for udsatte børn i et eller flere af dagtilbudde-
ne i kommunen (Mehlbye 2009:30). Den gennemgående logik er dels, at den særlige indsats bør foregå inden for og i samspil med samfundets almindelige institutioner (Kjær 2010:15) og dels at det er mere effektivt at sætte ind tidligt, end når vanskelighederne er blevet store.

Der er et godt ræsonnement i at lægge arbejdet med udsatte børn ud til dagtilbuddene. Stort set alle danske børn i førskolealderen er en del af det danske dagpasningssystem. Samtidig er dagpasningssystemet ubetinget den sociale instans, som har tættest kontakt med barnet og dets familie, og som på den måde har de bedste muligheder for at opdage forhold, der kræver særlige sociale indsatser. Dagtilbud er altså en oplagt indgang i forhold til, at opdage og lave særlige indsatser overfor børn, som enten har det svært eller hvor det vurderes, at de kan få det svært (Jespersen 2006: 27-29).

Men at gennemføre indsatser for udsatte børn i almindelige dagtilbud, fører en række konsekvenser med sig, som er værd at undersøge og undre sig over. Gavner det børnene – har de særlige indsatser en positiv eller negativ betydning for de udsatte børn? Hvordan identificeres et udsat barn – og har pædagogerne kompetencerne til det? Er der plads, tid og rum i et almindeligt dagtilbud til at gennemføre indsatser overfor et udsat barn? Og i forlængelse af det, hvordan oplever pædagogerne deres handlerum i forbindelse med at arbejde med en bekymring?

Der er i Danmark ikke forsket meget i hverken mulighederne for sociale indsatser i dagtilbud eller i de konkrete indsatser. Dette på trods af, at det som skrevet ovenfor, er meget udbredt at lave indsatser for udsatte børn i dagtilbud (Jespersen 2006:35). Et centralt element i forskningen vedrører, hvorvidt indsatser overfor udsatte børn har en positiv eller negativ betydning for de udsatte børn. Altså om indsatsen har en inkluderende eller ekskluderende effekt (Jensen 2004, 2005; Ploug 2003). Daginstitutionernes ekskluderende rolle kan bestå i, at bliver medproducent til det sociale problem, men med den

rette pædagogiske praksis, der for eksempel målrettet fokuserer på skabelse af fællesskaber mellem børn, er det muligt at skabe nye muligheder for udsatte børn. Der er dog ikke noget klart svar på, om dagtilbuddet får en ekskluderende eller inkluderende rolle, når der gennemføres indsatser for udsatte børn i det almindelige dagtilbud. Forskningen har også beskæftiget sig med barrierer for gennemførelsen af effektive forebyggende indsatser (Jensen 2004, 2005). Her viser der sig flere barrierer for succesfuld gennemførelse. Dels er der behov for at pædagogerne får mere viden om støtte til udsatte børn og om forældreinddragelse. Og dels er der behov for mere tid til det enkelte barn og bedre normeringer som en forudsætning for at kunne gennemføre indsatser optimalt (Jespersen 2006:35). Men forskningen der findes på området, har i overvejende grad beskæftiget sig med, hvorvidt indsatsen har en inkluderende eller ekskluderende effekt og har hermed i overvejende grad fokuseret på børnene.

Dette speciale vil ikke have fokus på inkluderende politiks konsekvenser for børnene, men derimod konsekvenserne for pædagogerne. Fokus på pædagogerne er valgt, da deres oplevelse af inkluderende politik er afgørende for, hvilken kvalitet og hvordan den inkluderende politik bliver udført i praksis. Pedersen skriver, at social inklusion som politisk vision medvirker til at give det pædagogiske arbejde en ny retning og at den aktuelle interesse for social inklusion i det pædagogiske felt kan ses som et tegn på, at den pædagogiske sag er under afgørende forandring – at det afkræver pædagogerne nye former for personlige engagement og en ny type faglighed (Pedersen 2009:143). I samme dur skriver Munck og Ritchie, at når inklusion fylder mere og mere i dagligdagen, indvirker det direkte på både pædagogens rolle og identitet (Munck og Ritchie 2011: 28). Den inkluderende politik har altså også en betydning for den mening og identitet, der bliver tillagt arbejdet som pædagog - det har betydning for pædagogernes arbejdsliv. Kravet om øget fokus på udsatte børn påvirker i et eller andet omfang den mening og identitet pædagogerne knytter til arbejdet – altså deres arbejdsliv (Bottrup og Kamp 2000:5). Min undren går på, hvordan pædagogen oplever konsekvenserne af inkluderende politik, hvad de positive konsekvenser ved inkluderende politik er, hvad de negative konsekvenser ved inkluderende politik er og hvad der er afgørende for, om det opleves positivt eller negativt og hvordan inkluderende politik påvirker den identitet og mening, der er knyttet til arbejdet som pædagog.

Pædagoger i sammenhæng med mening og identitet er både undersøgt kvantitativt og kvalitativt. I den kvalitative gren, som dette speciale indlejrer sig i, er pædagogidentiteten ofte undersøgt med et professionsperspektiv. Det er undersøgt, hvad der skaber den pædagogiske professionsidentitet og hvordan den kan karakteriseres (Olsen 2007, Nørregård-Nielsen 2006a, Hansbøl og Kofod 2004). Inden for denne forskning står Nørregård-Nielsens (2006) ph.d. "Pædagoger i skyggen" centralt. Nørregård-Nielsen argumenterer for, at pædagogernes kamp for at blive anerkendt som profession lider under pædagogernes egen manglende vilje til at profilere sig som eksperter med særlig viden om børn og konkluderer, at pædagogfaget er et fag med en svag faglig identitet (Nørregård-Nielsen 2006b: 40).

I nærværende speciale er der ikke fokus på, hvad der skaber identiteten som en profession, men fokus på inkluderende politiks påvirkning af pædagogers identitet og mening. Når der bliver mere fokus på udsatte børn i dagtilbud betyder det blandt andet, at pædagogerne får en ændret opgave, i og med at pædagogerne udover at tage sig af hele børnegruppen og tænke gruppeorienteret også skal tage sig af det enkelte udsatte barn. Det kan ansues som en forudsætning i pædagogiske arbejde i dagtilbud, at pædagogen både skal være der for hele børnegruppen og for det enkelte barn. Pædagogen skal imødegå det kollektive behov og det individuelle behov. Det er indlejret i det pædagogiske arbejde at finde en balance mellem dem. Balancen mellem at være der for den enkelte og være der for hele børnegruppen bliver dog påvirket af politiske tiltag, der har fokus på at inkludere enkelte udsatte børn, hvorfor sammenspillet mellem at være der for det enkelte barn og for hele børnegruppen vil stå centralt i specialet.

Specialet tager udgangspunkt i en konkret kommune, Gribskov Kommune, der netop har implementeret en politik, af inkluderende karakter. I Gribskov Kommune er der udarbejdet en handleplan i forhold til udsatte børn, der hedder "Tidlig Indsats". Tidlig Indsats blev introduceret i 2007 i Gribskov Kommune. Tidlig Indsats er fælles retningslinjer for, hvordan kommunens institutioner arbejder med børn og unge, som på den ene side ikke har det generelt dårligt, men på den anden side heller ikke trives og udvikler sig tilfredsstillende (Tidlig Indsatsguide). For dagtilbuddene betyder Tidlig Indsats, at det pædagogiske personale skal identificere det udsatte barn og handle på bekymringen. Det ses blandt andet her i et uddrag fra Tidlig Indsatsguide: *"Langt de fleste mindre og*

ikke vedvarende bekymringer for børn håndteres således af 1. ledsinstitutionerne¹ selv. Børn og familierådgivningen tilbyder i disse sammenhænge rådgivning til professionelle” (Tidlig Indsatsguide). Det bliver altså tydeligt, at pædagogerne selv skal håndtere bekymringen med mulighed for at få støtte udefra. Tidlig Indsats hviler på en systemisk tanke, hvor ønsket er, at ændre på de kontekster barnet indgår i frem for at have fokus på at rette en konkret indsats mod det enkelte barn. Målet er at ændre konteksten omkring barnet frem for at ændre barnet. Målet er i tråd med det at sikre barnets udvikling og trivsel inden for rammerne af det almindelige tilbud. Det betyder at det ikke ønskes at barnet skal flyttes til andre tilbud, men skal holdes i det almindelige dagtilbud (Tidlig Indsatsguide). Dette ligger helt i tråd med den generelle tendens indenfor kommunernes børnepolitik, hvor der er fokus på social inklusion. I kommunernes børnepolitik ses det, at den forebyggende indsats er orienteret mod børnegruppen som helhed ud fra en forståelse af, at barnets problemer skal ses som en del af den kontekst, barnet er en del af. Der er ligeledes en generel tendens til at holde børn med særlige behov i de almindelige dagtilbud (Mehlbye 2009:8).

Tidlig Indsats betyder altså, at dagtilbuddene får en opgave, der er karakteriseret af, at lave en indsats i forhold til udsatte børn og at denne indsats, i intentionen, skal kunne foregå ved at ændre på miljøet omkring barnet. Fokus for specialet er, hvilke konsekvenser en politik som Tidlig Indsats har for pædagogerne.

Udgangspunktet for specialet er, som følge af en fænomenologisk tilgang, at undersøge åbent hvilke konsekvenser en politik som Tidlig Indsats har for pædagogerne. Den åbne tilgang er valgt, da jeg mener, at det er pædagogernes egne oplevelser, der er de mest interessante at undersøge. Ved Tidlig Indsats er der nogle politiske ideer om, hvordan indsatsen skal udføres og hvilke konsekvenser indsatsen skal have. Men en åben tilgang giver mulighed for at undersøge, hvordan pædagogerne faktisk oplever det politiske tiltag. Den åbne tilgang giver mulighed for, at nye perspektiver dukker op. Det er dermed de konsekvenser pædagogerne selv italesætter, der er de vigtige at undersøge og ikke forud-definerede konsekvenser.

På baggrund af specialets åbne tilgang lyder problemformuleringen således:

Hvilke konsekvenser har Tidlig Indsats for pædagogernes arbejdsliv?

¹ 1. ledsinstitutioner er en fællesbetegnelse for sundhedspleje, dagpleje, daginstitution, skole/fritidstilbud og ungdomsskole/klub

Udgangspunktet er altså, hvilke konsekvenser det har for pædagogernes arbejdsliv at få tillagt en opgave, hvor de skal lave en indsats for et udsat barn. Det er centralt for udgangspunktet, at jeg afgrænser mig til at undersøge pædagogernes egne oplevelser af konsekvenserne. Når en oplevelse undersøges, er der fokus på det subjektive. Det er altså ikke centralt, om "Tidlig Indsats" virker efter hensigten. Det er centralt, hvordan konsekvenserne opleves og hvad der er afgørende for, at konsekvenserne opleves således. Jeg vil i det videnskabsteoretiske og i det metodiske kapitel indkredse, hvordan jeg metodisk håndterer en subjektiv størrelse som oplevelse.

2. Det fænomenologiske udgangspunkt

Idet pædagogernes oplevelse er udgangspunktet, søger jeg en forståelse af det subjektive. Samtidig fremgår det af indledningen at tilgangen til specialet er præget af en meget åben og eksplorativ tilgang. Hermed indlejrer specialet sig i den fænomenologiske tradition. Jeg vil i de følgende udfolde specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt og hermed, hvilke grundantagelser specialet hviler på og konsekvenserne af disse grundantagelser.

Det subjektive og adgangen til det subjektive

Interessen i subjektiviteten er kernen i fænomenologien og det er helt centralt, at hvis man ønsker at undersøge et fænomen, må subjektiviteten inddrages. Tanken er, at ethvert fænomen altid er en fremtrædelse af noget for nogen (Zahavi 2003:17)². Så når jeg ønsker at undersøge konsekvenserne af Tidlig Indsats, må jeg inddrage dem, der oplever konsekvenserne. I fænomenologien ligger der en afvisning af, at man kan finde frem til objektivt³, hvad konsekvenserne af Tidlig Indsats er. Konsekvenserne vil altid være afhængige af subjektet. Dette vil det, da det er grundlæggende i fænomenologien, at virkeligheden ikke er løsrevet fra erfaringskonteksten, men derimod er virkeligheden et system af gyldighed og mening, som behøver et erfaringsmæssigt og begrebsligt perspektiv – altså subjektiviteten, for at kunne manifestere sig og udfolde sig. Virkelighedens fremtrædelse er altså muliggjort og betinget af subjektet og derfor er det nødvendigt, at inddrage subjektiviteten, når konsekvenserne af Tidlig Indsats skal undersøges (Zahavi 2003:19).

Fænomenologiens interesse i det subjektive har ofte været kritiseret. Kritikken går på at den anden altid vil være utilgængelig for mig og derfor kan den ikke analyseres (Zahavi 2003:61). Derfor vil fænomenologien ende i ren solipsisme, hvor kun min egen bevidsthed eksisterer og jeg kun kan analysere andres oplevelser på baggrund af egne erfaringer, oplevelser og følelser (Zahavi 2001: 161). I forsvaret for denne kritik står begrebet om intersubjektivitet centralt. Intersubjektivitet er et omdiskuteret begreb i fænomenologien, men som simpelt udtrykt beskriver forholdet mellem subjekter (Zahavi

² Nærværende udlægning af fænomenologien er i høj grad baseret på Dan Zahavis tolkning af fænomenologien og særlig Dan Zahavis tolkning af Husserl.

³ Husserl udvikler et særligt begreb for objektiviteten, som jeg dog ikke vil gå ind i denne udredning.

2001:165). En forudsætning for intersubjektiviteten er, at jeg kan erfare en anden. Jeg skal kunne erfare pædagogen. Men jeg vil aldrig kunne erfare den anden, som jeg kan erfare mig selv. Der er en forskel mellem, hvordan jeg kan erfare mig selv og hvordan jeg kan erfare den anden. Den andens bevidsthed er heller ikke tilgængelig for mig i samme omfang som min egen bevidsthed er tilgængelig for mig. Men denne asymmetri er ikke et problem. Tværtimod er det netop på grund af denne forskel at den anden opleves som en anden (Zahavi 2001:167). Husserl formulerer det ved at sige, at hvis jeg har adgang til den andens bevidsthed, som jeg har adgang til min egen vil den anden blive en del af mig selv (Husserl 1973 i Zahavi 2003:65). Via det fænomenologiske udgangspunkt vil pædagogerne og deres oplevelser altså altid være noget andet end mine oplevelser og jeg vil aldrig kunne opleve dem på samme måde, som de oplever dem. Og fordi der er denne forskel ender fænomenologien netop ikke i solipsisme. Der er noget, der er utilgængeligt, men det er netop denne grænse, som jeg kan erfare (Zahavi 2003:65).

Men hvordan kan jeg så erfare den anden. Her trækker Husserl på, hvad der kan kaldes empati. Empati forstået som vores erfaringer af andres oplevelser, der gør det muligt at erfare den andens følelser og oplevelser mere eller mindre direkte, men som aldrig gør os i stand til at møde den anden på autentisk vis. Denne empati kan også betegnes som indføling eller ganske enkelt, som fremmederfaring (Zahavi 2003: 64 + 73)⁴. Ud fra den fænomenologiske tradition er det altså fremmederfaringen (empati eller indføling), der gør det muligt for mig at få adgang til det jeg undersøger – pædagogers oplevelse af konsekvenser af ”Tidlig Indsats” (Zahavi 2003:64). Og hermed er specialets epistemologi fremlagt. Når jeg erfarer pædagogers oplevelser, vil der også være elementer af fortolkning. Den erfaring, som jeg erfarer som undersøger vil indgå i en helhed – i en meningssammenhæng. Erfaringen vil fortolkes ud fra livstydning, projekter og gøremål i verden. Her ses, hvordan fænomenologien er beslægtet med hermeneutikken, som netop har fokus på fortolkning, meningshorisonter, forståelse, del og helhed (Rendtorff 2004:282).

⁴ Ved empatien er en kropslig erfaring også vigtig. Fænomenologiens tanker om kropslig sammenhæng, vil jeg dog ikke gå ind i her.

At se det generelle i det specifikke

Fænomenologien gør op med en skelnen mellem verden, som den er for os, og verden, som den er i sig selv. Fremtrædelsen af verden og virkeligheden hører begge til en fremtrædende verden som sådan (Zahavi 2003:15). Dette udgangspunkt har også konsekvenser for nærværende speciale. I specialet er udgangspunktet pædagogernes oplevelser i forbindelse med Tidlig Indsats. Der søges ikke forståelse for en anden verden, som er hinsides det, som fremtræder for pædagogerne, da der ifølge fænomenologien kun er den verden, som fremtræder for subjektet (Zahavi 2003:18). Fænomenologiens opgave er at undersøge det selvfølgelige (Zahavi 2003:37). Dette ontologiske grundlag vil blive bragt ind i projektet. Analysen vil fokusere på det specifikke og på hvad pædagogerne oplever og herud fra vil jeg bevæge mig til mere abstrakte sammenhænge. Ud fra et fænomenologisk udgangspunkt kan man se det generelle i det specifikke (Jacobsen og Kristiansen 2004: 17). Jacobsen og Kristiansen refererer her til den pragmatiske filosof William James, der formulerer følgende:

”Vi bliver uddannet til at søge det udsøgte, det sjældne, det eksklusive og til at overse det almindelige. Vi bliver stopfodret med abstrakte begreber og letflydende ordgryderi og vidtløftighed; og i disse højere funktioners kultur tørrer de særlige kilder til glæde, der er forbundet med vore enklere funktioner, ofte ud, og vi bliver starblinde og ufølsomme overfor livets mere elementære og almindelige goder og glæder” (James 1900: 342, her citeret fra Jacobsen og Kristiansen 2004: 17).

Jeg synes at citatet er meget fint og viser fænomenologiens ærinde meget godt - at søge rigdommen i det faktiske (Zahavi 2003:38). At søge rigdommen i det faktiske, at se det generelle i det specifikke, at undersøge det selvfølgelige og herud fra se de abstrakte sammenhænge er bestræbt gennem specialet.

At gå til sagen selv og diskussionen om forudsætningsløshed

Et kendt udtryk fra fænomenologien er at ”gå til sagen selv”. Dette har også været bærende for nærværende speciale og hænger sammen med den åbenhed til feltet og eksplorative tilgang, som blev berørt i indledningen. At gå til sagen selv betyder for Husserl at vende sig imod det, der fremtræder for subjektet, dvs. individets oplevelser. Denne vending betyder, at vi må se på verden, som individet oplever den (Lübcke 1982:43). Derfor skal undersøgelser styres af det, der rent faktisk foreligger og ikke det man via et teoretisk standpunkt forventer at finde. Så i stedet for at lade teorien bestemme erfaringen skal man lade erfaringen bestemme teorierne (Zahavi 2003:25). Denne tænkning

har i høj grad influeret tilgangen til specialet. Når jeg skriver i indledningen, at jeg ikke har forud- definerede konsekvenser, men at det er de konsekvenser pædagogerne selv italesætter, der er de vigtige at undersøge, så er dette netop et udtryk for at forfølge tanken om at gå til sagen selv. Det er de konsekvenser, som fremtræder for pædagogerne, der er vigtige at undersøge og ikke teoretiske ideer eller hypoteser om konsekvenser. At følge slagordet at ”gå til sagen selv” indebærer også en metodisk pragmatisme, da det er, hvad der skal undersøges, der skal afgøre valget af metode. Hvordan jeg har grebet de metodiske spørgsmål an, vil jeg uddybe i metodekapitlet, der følger efter dette kapitel.

I tråd med at gå til sagen selv skal fænomener ifølge fænomenologien undersøges, som de er. For at kunne undersøge fænomenerne som de er, kan man ikke blot overtage og acceptere grundantagelser, som vi lever med til daglig og som til daglig accepteres som selvfølgelige (Zahavi 2001:70). Disse skal opdages og udfordres, før vi kan gå til fænomenerne, som de er. I fænomenologien opereres der med begrebet ”den naturlige indstilling”. Den naturlige indstilling er der, hvor man ikke er i tvivl og har en naiv indstilling til verdens eksistens (Zahavi 2003: 20). Den naturlige indstilling skal ifølge Husserl suspenderes før man kan undersøge fænomenerne, som de er. I relation til nærværende speciale kan man sige, at før jeg kan undersøge, hvad konsekvenserne er, skal jeg sætte min naturlige indstilling til det i parentes. I forbindelse med suspensionen af den naturlige indstilling fremfører Husserl begrebet ”epoché”, som er et metodisk greb, som bruges for at komme nærmere fænomenet. Husserls tanker om forudsætningsløshed og epoché er senere fortolket på forskellig vis. Jeg vil her fremlægge to forskellige positioner og afslutningsvis placere min position.

Husserl skriver, at man både skal suspendere den naturlige indstilling og den teoretiske indstilling, når man skal gå til fænomenerne (Husserl 1952:156). Her kan man så sætte spørgsmålstejn ved, hvad det er, der skal sættes parentes om og hvordan skal vi gå til tingene selv uden den naturlige indstilling. For Husserl skriver samtidig at den naturlige indstilling ikke kan studeres indefra. Han skriver at det er nødvendigt at lave en total transformation af attitude – *a completely unique, universal epoché* (Husserl 1952:148). Her kan det tolkes at Husserl lægger sig op ad en positivistisk forståelse med en tro på, at det faktisk er muligt at gå til fænomenerne uden teori og fordomme.

Fortolkninger af Husserl skriver også dette. Rendtorff skriver i sin fremlæggelse af fænomenologien i antologien "Videnskabsteorien i samfundsvidenskaberne" at man må gå direkte til sagen selv uafhængigt af forudgivne teorier og metoder (Rendtorff 2004: 285). Zahavis læsning af Husserl er mere pragmatisk og fremhæver at vi skal beholde indstillingen, men sætte parentes om dens gyldighed. Zahavi skriver at det er vigtigt at forstå, at vi ikke skal tilsidesætte eller forlade virkeligheden, men neutralisere en bestemt dogmatisk indstilling til verden (Zahavi 2003:21). Hermed kan man godt have forudgående teorier og fordomme, men vi skal være klar til at revurdere dem i mødet med fænomenerne.

I forhold til nærværende speciale er jeg ikke gået til empirien forudsætningsløst, men jeg har haft til hensigt at gå åbent til den. Inden jeg havde indsamlet empirien havde jeg ikke valgt en teoretisk vinkling, for netop at møde empirien åbent og lade den pege på teorien. Men jeg har naturligvis været teoretisk informeret i mødet med empirien.

Efter at have fremlagt de videnskabsteoretiske overvejelser vil jeg nu gå videre til at fremlægge specialets metodiske valg.

3. Metodiske overvejelser

I dette kapitel vil jeg fremlægge metodiske valg og fravalg og begrundelserne for disse. Metode bliver betegnet som den systematiske søgen, som forskeren bruger i sit arbejde med virkelighedens elementer for at nå til nye indsigter (Hastrup 2003:29). Metodisk har jeg arbejdet meget eksplorativt og har fået erfaring med feltet inden jeg afgjorde vinklingen. Den eksplorative stil og idealet om at få erfaring med feltet, gør det svært at arbejde meget systematisk metodisk. Denne metodiske redegørelse vil også fremstå mere systematisk end processen egentlig har været. Processen startede med en interesse i processen fra en pædagog er bekymret om et udsat barn, til der blev igangsat en indsats eller bekymringen var afhjulpel. Men gennem processen er jeg endt med et fokus på konsekvenser af inkluderende politik for pædagoger med udgangspunkt i en bestemt inkluderende politik, Tidlig Indsats. Jeg ønskede at arbejde i dybden med nogle få oplevelser af konsekvenserne. Herved har jeg sværere ved at generalisere, da jeg ikke har et bredt udsnit af oplevelser, som jeg ville have fået, hvis jeg var gået kvantitativt til værks. Dette valg er afledt dels af problemstillingen og dels af det videnskabsteoretiske udgangspunkt.

Samarbejdet med en kommune

Jeg har indgået et samarbejde med Gribskov Kommune om specialet. Dette samarbejde opstod efter jeg havde kontaktet dem om mulighederne for et samarbejde. Jeg ønskede et samarbejde med en organisation om specialet, da det var vigtigt for mig at specialet blev praksisnært. Det praksisnære har den fordel, at praksis kan få glæde af og måske endda ændre noget i praksis på baggrund af specialet.

Samarbejdet har ikke haft en tæt karakter, men har bestået i at jeg har fået adgang til møder mellem pædagoger og andre fagpersoner, samt adgang til interview. Forvaltningen ønskede en åben undersøgelse af, hvordan pædagogerne oplevede det organisatoriske rum, som forvaltningen/det politiske niveau havde skabt. Jeg har primært haft kontakt til en konsulent i Børne- og Ungeforvaltningen under specialet og har afholdt et enkelt møde med hende under processen. Her fremlagde jeg midlertidige analyseresultater og vi aftalte, at jeg arbejdede videre i den retning, som jeg fandt rigtig og at forvalt-

ningen bagefter vurderede, hvad der var interessant for dem. På den måde har samarbejdet ikke været særlig styrende eller tæt, men betydet at jeg kunne få adgang til interview.

3.1 Observation

Jeg har både fortaget observation og interview. Observationerne har status som sekundær empiri og indgår ikke i det egentlige analysegrundlag, hvorfor jeg heller ikke har vedlagt observationsnoter. Jeg starter dog med at fremlægge observationerne og overvejelserne omkring dem, da de har dannet grundlag for interviewene. Observationerne kan give en bedre baggrund, en større indsigt og gøre interviewene mere præcise og derfor valgte jeg kombinationen af observation og interview. Dette vil jeg nu udfolde. Jeg valgte at være med til så mange forskellige slags møder, som muligt i Tidlig Indsats regi. Det med tanke på at få indsigt i hele processen. Jeg har observeret et dialogmøde⁵ og et personalemøde i et dagtilbud.

Observationerne har haft en eksplorativ funktion. Gennem observationerne blev det blandt andet tydeligt for mig, at der var noget interessant ved dialogmødet. Ved dialogmødet blev pædagogen mødt med nogle forventninger om, at skulle være der for det enkelte barn. Psykologen siger for eksempel: *"Måske rutiner og ydre struktur ville være godt for ham (barnet)"* og efter det formelle møde sagde pædagogen til mig: *"Det der med struktur var da ikke noget vi havde tænkt over før. Det vil vi jo arbejde videre med som vi kan (...)Men det giver jo mere arbejde"*. Denne observation gav anledning til i interviewene at spørge ind til, om pædagogen fik implementeret de ting, der blev talt om til dialogmødet, hvad der var afgørende for, om de fik det gjort og hvilke ændringer, det gav for pædagogen enten at få det gjort eller ikke at få det gjort. Ved at stille disse spørgsmål kunne jeg nærme mig pædagogernes oplevelse af konsekvenserne af Tidlig Indsats.

At deltage i disse formelle møder gav mig en god mulighed for at få nogle uformelle snakke med mødedeltagerne inden og efter. Dette har været berigende data at få – disse snakke, hvor man ikke er i et formelt rum, men hvor man sidder i bilen på vej til stationen eller snakker lidt over kaffen. Her har jeg fået erfaringer, som jeg kan trække på i interviewene og også erfaring med pædagogerne, som gør det nemmere at bruge empati eller fremmederfaringen i interviewene, som fænomenologien fordrer det.

⁵ Et dialogmøde er et møde mellem pædagog, dagtilbudsleder, psykolog, familiekonsulent eller andet fagpersonale. Ved dialogmødet deltager barnets forældre og formålet er at få diskuteret forskellige syn på bekymringen og der skal findes enighed om, hvad der skal arbejdes videre med. Målene for arbejdet skal skrives ned i en handleplan for barnet (Pjecen Tidlig Indsats).

Deltagende observation drejer sig om observation blandt mennesker i deres egne naturlige omgivelser. "Naturlige" omgivelser er i denne sammenhæng problematisk, fordi min tilstedeværelse altid vil føre til ændringer i praksis (Kristiansen og Krogstrup 1999: 7). Det er dog meget taknemmeligt at observere møder, da man glider ind i den naturlige orden som de andre. Man sidder med rundt om bordet og skriver noter. Af og til bliver min tilstedeværelse kommenteret med kommentarer som: *"Ja- det der skriver du ikke ind"* eller en mødedeltager henvender sig til mig og forklarer, hvad det er der bliver snakket om. Men hurtigt oplevede jeg, at min tilstedeværelse blev glemt og alt foregår som det plejer. Det afhænger dog også meget af, hvordan jeg agerer i observationen. På et tidspunkt under mødet blev der fortalt en sjov historie og jeg kom til at grine meget. Det bliver hurtigt bemærket af én af pædagogerne, der siger noget i retning af - *"ja, vi har det sjovt her"*.

Jeg er trådt ind i en kontekst, som allerede eksisterede inden jeg trådte ind i den. Jeg er derfor trådt ind i feltet på feltets præmisser og det er, hvad der foregår i disse naturlige omgivelser jeg finder interessant (Kristiansen og Krogstrup 1999: 47). Kristiansen og Krogstrup opdeler observationen i struktureret observation og ustruktureret observation. Her vil jeg typificere mine observationer til at være strukturerede, da jeg har udvalgt nogle bestemte arenaer, jeg vil observere. Jeg har ikke været i børnehaven en uge eller fjorten dage, hvor jeg har været med i det hele, men har udvalgt bestemte arenaer jeg ønskede at deltage i. Dette har jeg gjort, for at gøre interviewene mere præcise og for at få en erfaring med feltet. Jeg vil nu gå videre til det primære analysegrundlag, interviewene og fremlægge refleksioner og valg omkring interviewene.

3.2 Interview

Det egentlige analysegrundlag består af interview. Jeg har valgt at bruge interview, som metode da jeg vurderede at interview ville kunne give en indsigt i de konsekvenser af Tidlig Indsats, som pædagogen oplever. Hvis jeg kun havde valgt at observere, ville det være svært at få de subjektive oplevelser frem, da det er svært at observere subjektive oplevelser. For at få adgang til subjektive oplevelser virkede det oplagt at samtale. Valget faldt altså på interview, da jeg gennem samtale mente at kunne få adgang til pædagogens oplevelse og få indsigt i pædagogens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2004: 86). Dette selvfølgelig med de begrænsninger, som er beskrevet i det videnskabs-teoretiske kapitel.

Indledende kan det siges at interviewet er en samtale blandt mange andre samtaler og minder meget om en almindelig samtale om et emne af fælles interesse. Men interviewet er sædvanligvis mere koncentreret og fokuseret end samtalen mellem mennesker på privat basis, fordi berøringsfalden nærmest kun er et punkt, nemlig denne aftale om at snakke om erfaringer med "Tidlig Indsats". Samtalen er også mere asymmetrisk end en almindelig samtale, fordi den interviewedes fortælling er i højsædet (Rubow 2003: 235). Jeg vil nu fremlægge overvejelser i forbindelse med interviewene. Overordnet kan jeg sige at jeg har gennemført syv interview i tre forskellige børnehaver med otte forskellige pædagoger. Seks individuelle interview og et interview med to pædagoger samtidig.

Adgang til interviewene

Jeg har via forvaltningen haft kontakt til en dagtilbudsleder. Jeg ønskede at interviewe pædagoger fra forskellige institutioner, for at have en vis bredde i oplevelserne og jeg bad derfor dagtilbudslederen om at kontakte en af de andre dagtilbudsledere, hvor jeg også kunne få lov at gennemføre interview. Den pågældende dagtilbudsleder kom til at fungere som en "gatekeeper". Det gjorde hun i og med at hun arrangerede den videre kontakt både til to andre ledere og til pædagogerne. Det viste sig dog svært for hende at få andre ledere overtalt til det. Den pågældende dagtilbudsleder refererede, at de andre tænkte i at: *"Ej den sag er ikke god nok eller den sag er for negativ"*. Dette viser meget godt ulemper i at bruge en gatekeeper, da der pludselig opstår nogle kriterier for udvælgelsen af interviewpersoner, som jeg ikke kan styre eller har kontrol over (Broadhead og Rist 1976: 325). Hermed kan det være, at jeg ikke har fået adgang til sager, hvor pædagogen har haft meget negative oplevelser med Tidlig Indsats. De to andre ledere, valgte hver to pædagoger, som jeg skulle interviewe og de kom således også til at fungere, som gatekeepers.

Som kriterium ville jeg gerne interviewe pædagoger, der havde været igennem forskellige Tidlig Indsats sager og gerne sager med forskellig tyngde. Dette for at opnå en vis bredde i materialet. I praksis blev det meget op til dagtilbudslederen at vælge, hvem jeg skulle interviewe og det primære kriterium blev de pædagoger, som havde en del erfaring med Tidlig Indsats.

Refleksioner over individuelle og gruppeinterview

I udgangspunktet ønskede jeg at gennemføre individuelle interview med pædagogerne og seks af interviewene er gennemført individuelt, hvorimod et er gennemført med to

pædagoger og kan derfor kaldes et gruppeinterview. Jeg ønskede at gennemføre interviewene individuelt, da jeg ønskede at interviewe om de mere personlige og følelsesmæssige konsekvenser af Tidlig Indsats. Dette blev flere af interviewene og en pædagog bemærkede det også under et af interviewene og sagde: *"Gud, det bliver meget privat det her."* (Karen, s.4)

At nærme sig det mere private er svært i et gruppeinterview. I et gruppeinterview kan det tilmed være svært at få fremlagt forskellige oplevelser, da gruppedynamikken kan gøre at mindre dominante oplevelser ikke får rum (Kvale og Brinkmann 2009: 170). Grunden til at jeg så alligevel endte med at lave et af interviewene, som et gruppeinterview, var en pragmatisk tilgang til metoden. De to pædagoger, som jeg interviewede sammen, havde været igennem to sagsforløb sammen, hvor de havde arbejdet tæt sammen. Idet de havde været igennem forløbene sammen, virkede det oplagt at interviewe dem sammen og fordi de havde arbejdet så tæt sammen, fremstod det ikke som et problem at tale om de mere følelsesmæssige og personlige sider.

Hvor foregår interviewet og refleksioner herover

Interviewene er foretaget i de børnehaver, hvor pædagogerne arbejder. At interviewene foregår der har både fordele og ulemper. Fordelen er at de er i et naturligt miljø, hvor de er hjemme og jeg er gæsten. Og dermed føler pædagogen sig tryk ved situationen, som kommer til at minde om en mødesituation. Ulempen er dog at det i det miljø, kan være svært at tale om de negative konsekvenser i forbindelse med deres arbejde, fordi de er på arbejde. Under interviewene blev vi også flere gange afbrudt, af kollegaer, der lige kom ind, en dør der gik op, så man kunne høre børnene osv. Hermed kan det blive svært at tale om mere fortrolige ting. Det kunne jeg have kommet omkring ved at gå en tur med dem eller tage hjem privat til dem. Dette kræver at dog at der først er opbygget en vis fortrolighed, og inden for rammerne af specialet var det ikke praktisk muligt eller hensigtsmæssig at bruge tiden således.

Selve interviewene og udformningen af spørgsmål

Interviewene er gennemført som halv-strukturerede interview. Det vil sige, at jeg havde forberedt temaer og spørgsmål, som jeg gerne ville berøre under interviewene. Men jeg var åben overfor ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form (Kvale 1997: 129). Interviewguiden er vedlagt som bilag. Jeg udviklede interview og temaer, ved at læse observationsnoterne igennem og ved at reflektere over de erfaringer, jeg havde fået i

felten. Da jeg gennemførte interviewene, var jeg endnu ikke sikker på den endelige vinkling af specialet, hvorfor interviewene blev gennemført meget åbent. Jeg spurgte indtil konkrete sagsforløb, således at sagsforløbet kunne danne udgangspunkt for resten af samtalen. Dette var også en måde at gøre interviewene mere konkrete på. Jeg spurgte også indtil, hvordan pædagogerne så sig selv i de forskellige led i Tidlig Indsats og hvordan de troede andre så dem. Ved at spørge til det, lavede jeg en åbning for en identitetsvinkling på materialet og denne vinkling endte med at fylde meget i den endelige analyse af materialet.

Jeg valgte at spørge åbent ind til deres oplevelse af Tidlig Indsats og konsekvenserne, da det er en vigtig fænomenologisk pointe at de åbent udtrykte deres oplevelser. Men samtidig havde jeg netop fortaget observationerne for at bruge dem til interviewene. Særligt i den børnehave, hvori jeg havde deltaget i dialogmøde og personalemøde, kom de fælles erfaringer til at fylde meget i interviewet. Interviewene i de to andre børnehaver blev mere åbne og tog ikke udgangspunkt i fælles erfaringer. Dette giver en god dynamik og bredde i materialet.

Både i den børnehave, hvori jeg havde observeret og i de to andre kom jeg som en fremmed. Det at komme som en fremmed kan skabe et rum for fortrolighed. Georg Simmel beskriver at den fremmede ikke er viklet ind i lokale "fikseringer" og derfor er fri og bevægelig. Simmel beskriver at den fremmede ofte mødes med overraskende afsløringer og bekendelser, som man skjuler for sine nærmeste (Tjornhøj-Thomsen 2003:108). Jeg oplevede under interviewene, at nogle af interviewene blev ret personlige. De interview jeg gennemførte i den børnehave, hvori jeg også havde været med til dialogmøde og personalemøde blev i særlig grad personlige. Dette hænger nok sammen med at jeg her både var fremmed, men der var også opbygget en vis fortrolighed og dette gav rum til noget personligt.

Jeg havde inden interviewet gjort mig meget klart, at jeg ønskede at stille så mange uddybende spørgsmål som muligt og spørge ind til selvfølgeligheder. Dette er afledt af den videnskabsteoretiske position og for at undgå at antage, at vi forstod det samme. Jeg ønskede at stille mig selv i en position, hvor jeg undrede mig over alt, hvad de sagde og være i en position, hvor jeg satte spørgsmålstejn ved næsten alt, hvad der forekommer naturligt og ubestrideligt (Bech-Jørgensen 2005: 11) og hermed komme udover blot at antage at vi forstod det samme og komme tættere på selvfølgelighederne. I forlængelse

heraf ville jeg bruge deres ord, når jeg spurgte ind til noget altså sige ” når du siger det ord, hvad mener du så?”. Det viste sig dog i praksis at være svært at være i en position, hvor man sætter spørgsmålstejn ved alt. Der er noget intuitivt, hvor man gerne vil virke forstående. Dette kan forklares med Goffman og hans begreber om ansigtsarbejde. Her er ideen, at mennesker selv ønsker at fremstå i det bedst mulige lys, men samtidigt fortager mennesket handlinger, der skal forsøge at hindre at andre fremstår forfjamskede eller forlegne (Jacobsen og Kristiansen 2004: 22). I interviewsituationen fortager jeg altså handlinger, der gør at den jeg interviewer, ikke er i en ubehagelig situation. Og den ubehagelige situation kan meget vel opstå, hvis man som interviewer hele tiden – selv til banale ting – siger: ”det forstår jeg ikke” eller ”kan du uddybe det”. Og på grund af denne menneskelige interaktionsmekanisme, som Goffman peger på, bliver det svært at forfølge fænomenologiens mål, om hele tiden at spørge til det selvfølgelige. Og derfor er dette mål kun forsøgt efterlevet.

Transskriberingen

Jeg valgte at optage og efterfølgende transskribere interviewene. Transskriptionerne er vedlagt som bilag. Ved at optage interviewene rykker jeg samtalen ind i et mere formelt rum. Flere af pædagogerne blev lidt forskrækkede over diktafonen og var opmærksomme på den under interviewet. Det sås ved at de til sidst, ville sige noget mere fortroligt og spurgte, om jeg nu havde slukket den. Diktafonen skaber altså en opmærksomhed om at man bliver observeret og dermed er der måske forhold, som interviewpersonen udelader at fortælle.

Ved at transskribere interviewene, får materialet en anden form. Det der var en samtale mellem to personer, hvor man havde en dialog om tolkningen blev nu en dialog mellem mig og nogle ord på skrift, der ikke forandrede sig. Det levende ord var nu blevet til et studieobjekt, hvor jeg som undersøger havde monopol på forståelsen af udskriften og dermed af den andens virkelighed (Fog 2007: 111). Det transskriberede materiale kan også ses, som et aftryk af liv, som netop i fraværet af dialogen og tolkningen, kan objektiveres på måder, som man ikke kan mens man taler og lytter. Samtalen bliver reduceret til nogle ord på nogle sider og i denne reducere trækker der konturer og bevægelser frem, som måske kan anes undervejs, men som ikke kan siges eller vises og dermed heller ikke reflekteres. Så for at komme tæt på materialet og for at kunne se nogle linjer klarere, var det nødvendigt at transskribere (Rubow 2003: 241).

I transskriberingen mistes også den kropslige dimension, som ellers er så central for dele af den fænomenologiske tradition. Jeg kan måske huske og høre på optagelsen, hvordan noget er blevet sagt, men ud fra det skriftlige materiale træder dette ikke frem. Selve transskriberingen er ikke særlig detaljeret. Der er ikke indskrevet pauser, trækninger og tryk på ord, men alligevel indskrevet ”øhh” osv. Jeg har ikke indskrevet trækninger på ord osv., da analysen ikke er en meget tæt sproganalyse. I de brugte citater i analysen har jeg ændret lidt på citaterne fra talesprog til skriftsprog, for at gøre det nemmere at læse. Dette anser jeg ikke som problematisk, da analysen netop ikke er en tæt sproganalyse.

Etiske overvejelser

At foretage undersøgelser blandt mennesker betyder at man må gøre sig nogle etiske overvejelser, da der så både er et hensyn til de mennesker man har involveret sig med og et hensyn til videnskaben (Tjornhøj-Thomsen 2003:108). Dette bliver særligt aktuelt, når interviewpersonerne har ytret sig om personlige forhold. Jeg har i analysen sløret alle navne, for at anonymisere. Men da interviewpersonerne tilhører samme organisation, vil det på trods af sløringen, være forholdsvis nemt for dem at genkende sig selv og hinanden (Thagaard 2004: 208). Anonymiseringen er særlig vigtig, da forvaltningen er interesseret i specialet og interviewpersonernes udtalelser skal ikke komme dem til skade. Jeg har anonymiseret alle navne, men da forvaltningen og deltagerne ved, hvilke institutioner jeg har været i og hvem jeg har interviewet, er det på trods af anonymiseringen ikke svært at gætte sig til, hvem der er hvem. På grund af det forhold har jeg ladet alle interviewpersonerne godkende citaterne. Derudover er al empirien ikke offentlig tilgængelig, men kun tilgængelig for vejleder og censor. De navne, der optræder i analysen er grundet anonymiseringen opdigtet.

3.3 Præsentation af interviewmaterialet

Der er som sagt gennemført syv interview med otte pædagoger. Interviewene har en varighed på omkring en time. Alle interviewpersonerne er kvinder. Jeg har ikke forsøgt at få en bestemt vægtning mellem kønnene, så derfor er det tilfældigt at alle er kvinder. Dette er dog ikke en skævhed, da der overvejende er flest kvinder i pædagogfaget og særligt blandt småbørn⁶. Men det faktum at alle interviewede er kvinder gør, at det er

⁶ Dette ses blandt andet på BUPLs hjemmeside (BUPL 1). Det er dog kun en opgørelse over BUPLs

svært at se, om der er nogle kønsmæssige faktorer på spil. Men dette har heller ikke været et centralt forhold for analysen. Alle interviewpersonerne er uddannede pædagoger. Dette er afledt af, at kriteriet for valget af interviewpersonerne var at de havde erfaring med Tidlig Indsats og medhjælpere har som udgangspunkt ikke erfaring med de sager. Alle interviewpersonerne har tillige en vis erfaring indenfor pædagogfaget. Dette også afledt af, at helt nyuddannede pædagoger som udgangspunkt ikke arbejder med sager i Tidlig Indsats regi. Både det forhold at interviewpersonerne er uddannede pædagoger og at de har en vis erfaring, er en fordel for datamaterialet, da man med god grund kan formode at det afleder en vis refleksivitet i interviewene. De interviewede pædagoger er fra både vuggestue og børnehave. Alle dagtilbud i Gribskov Kommune er integrerede institutioner og bruger alle Tidlig Indsats. Derfor har jeg i valget af interviewpersoner ikke skelnet mellem om pædagogerne arbejdede i børnehave eller vuggestue. Interviewpersonerne har fortalt om forskellige sagsforløb og der er i alt blevet talt om 13 forskellige sager. Tyngden af sagerne er meget svingende. Der er sager, hvor udsattheden består i at barnet har sproglige problemer og der er sager, hvor børnene har været meget udadreagerende. Dette giver en vis bredde i materialet, som er givende i analysen, da de forskellige sager afføder forskellige konsekvenser for pædagogerne.

Inden jeg vil gå til selve analysen af materialet, vil jeg fremlægge de analysestrategiske overvejelser og teoretiske overvejelser. Jeg har ikke brugt teori til at kode det empiriske materiale og derfor virker det hensigtsmæssigt nu, at fremlægge de analysestrategiske overvejelser. Derefter vil jeg fremlægge de teoretiske overvejelser, samt fremlægge den anvendte teori og dette vil glide fint over i selve analysen.

egne medlemmer, men giver alligevel en tydelig indikation.

4. Analysestrategi

Jeg vil her fremlægge strategien for analysen. Indenfor kvalitative analyser findes der ingen "hovedvej", der fører til analyseresultater, hvorfor det er vigtigt at eksplicitere analysestrategien (Olsen 2003: 69). Afledt af det videnskabsteoretiske udgangspunkt er strategien for analysen et "nedefra"-perspektiv. Udgangspunktet for analysen er som skrevet, hvad der er i materialet, hvad undersøgelsespersonerne har sagt og ikke en række teoretiske begreber (Olsen 2003:70). Udgangspunktet er, som også skrevet i det videnskabsteoretiske kapitel, at tage afsæt i mikroverdenen og herfra bevæge sig op mod makrosammenhænge (Bloch 2001: 16).

Analysen er tematisk opbygget, hvilket vil sige at jeg har læst på tværs af empirien og sammenligner informationer fra alle interviewpersonerne om hvert enkelt tema. Fordele ved den tematiske analyse er, at man kan gå i dybden med hvert enkelt tema. En tematisk analyse gør det muligt at arbejde med hvert tema og lægge forskellige teoretiske vinklinger på hvert tema, hvilket er hensigtsmæssigt i forhold til helhedsforståelsen af temaerne. En tematisk analyse kan dog også udfordre helhedsperspektivet, da man ved en tematisk analyse sammenligner tekstudsnit fra forskellige interviewpersoner og løsriver tekststykkerne fra deres oprindelige sammenhæng. Jeg har derfor været opmærksom på, at tænke citaterne ind i den sammenhæng de oprindeligt er indgået i. Derfor har jeg også vekslet mellem at læse på tværs og at læse hvert enkelt interview. Dette for at bevare helhedsperspektivet (Thagaard 2004: 158).

For at højne specialets troværdighed er det vigtigt at dvæle ved, hvordan temaerne er fremkommet. Og her opstår et dilemma, for at gøre analysen troværdig, vil jeg gerne vise tolkningsprocessen og gøre den så strategisk og gennemsigtig som mulig. Men på den anden side er en del af temaernes fremkommen også intuitiv og tolkning af kvalitative data er præget af inspiration, opfindsomhed og kreativitet (Leiulfsrud og Hvinden 1996: 228). Jeg vil prøve at bevæge mig ud i dette spænd og forklare valg og tolkninger, så godt som jeg kan.

Udvælgelsen af temaerne er i høj grad styret af specialets problemformulering. Efter jeg havde gennemført tre interview og transskriberet dem, læste jeg på tværs af materialet. Her viste sig to konsekvenser for pædagogerne ved at have udsatte børn i et dagtilbud.

Den ene konsekvens var, at det giver pædagogerne en faglig stolthed at hjælpe børnene videre. Den anden konsekvens var, at det giver en frustration og en magtesløshed at skulle hjælpe et barn, når man ikke kan. Det sidste interessante fund var, hvordan man så håndterede denne frustration og magtesløshed. Jeg læste materialet igennem og markerede i teksten, hvor der blev talt om enten faglig stolthed, frustration og magtesløshed samt håndtering af frustration og magtesløshed. Ved denne klassifikation opstod et nyt fund nemlig at det, der gav frustration og magtesløshed var, at både skulle håndtere rollen som flerbørnspædagog og som pædagog for det enkelte udsatte barn. Ved dette fund traf jeg et vigtigt valg for analysens fokus. Da frustrationen og magtesløsheden fremstod centralt i materialet kunne jeg have valgt at arbejde videre i retningen af arbejdsliv, udbrændthed og stress. Dette ønskede jeg dog ikke, da der i forvejen er lavet mange undersøgelser af stress, udbrændthed og omsorgsarbejde (Maslach 1989, Agervold 1998). Stress og udbrændthed kan ses som studier i symptomer på noget andet. Mit mål med analysen var, at komme bag om disse symptomer og ikke blot beskrive stress og udbrændthed i sig selv.

Jeg valgte derfor at lægge et identitets/rolleperspektiv på materialet. Det gjorde jeg, da jeg ud af de objektiverede transskriberinger kunne se konturer til, at det var en rolle eller en identitetskonflikt, der udløste stressen. Hvordan kan man både opfylde rollen som flerbørnspædagog og som enkeltbarnspædagog. Kan de to roller fungere sammen eller kan de ikke og hvad er afgørende for at de enten kan fungere sammen eller ikke kan fungere sammen, var de spørgsmål som, meldte sig ved læsning af interviewene. Jeg gennemførte derefter de sidste interview og lagde mere en identitetsvinkel ind i interviewene, men samtidig forsøgte jeg at udføre interviewene efter samme skabelon, som de forrige. Skabelonen er beskrevet i metodeafsnittet. Det var centralt at jeg ikke her ændrede for meget på interviewguiden, så interviewene blev sammenlignelige, da jeg som skrevet ønskede at lave en tematisk analyse (Thagaard 2004: 159).

Efter jeg havde gennemført alle interviewene, læste jeg dem alle igennem igen.

Her med tanke på følgende temaer:

- frustration/magtesløshed
- håndtering af frustrationen
- faglig stolthed
- roller/identiteter

Jeg klassificerede interviewene ud fra disse fire kategorier. Formålet med denne klassificering var, at få opdelt teksten og brudt teksten ned. Hver gang jeg kategoriserer noget som frustration eller andet sker der en tolkning (Strauss og Corbin 1998: 109). Rent praktisk foretog jeg denne tolkning med farvede ”post its”, hvor hvert tema havde hver sin farve. For at gøre tolkningen gennemsigtig vil jeg på følgende side fremlægge eksempler på, hvordan jeg så noget, som henholdsvis frustration/magtesløshed, håndtering af frustrationen, faglig stolthed og roller/identiteter.

Roller og identiteter	<i>"Men der er ingen tvivl om, at der hvor konflikten ligger – det er at vi tænker, altid meget gruppeorienteret. Øhm det ved jeg ikke om nogensinde kommer til at blive anderledes, men på en eller anden måde.. Det er jo også det vi er ansat til - at tænke gruppeorienteret. Det er jo rigtig tit at jeg er alene på min stue med 20 børn, så går det jo ikke at jeg lader de andre i stikken, fordi jeg sidder og laver noget specialpædagogisk med et barn."</i> (Karen, s.20)
Frustration/magtesløshed	<i>Interviewer: "Den frustration du så får, hvordan kommer den til udtryk eller hvordan udtrykker du den?"</i> <i>Bente: "Jamen altså jeg fortæller jo hvordan jeg har det med det at jeg er ked af at jeg ikke kan nå sådan og sådan og det er en utilstrækkelighed hos mig, der hele tiden slår igennem. Jeg kan egentlig ikke nå det jeg skal."</i> (Bente, s.2)
Mestring af frustration og magtesløshed	<i>"Et kæmpe behov for.. Vi har brugt stuemøder til at snakke meget om det her uden at snakke om netop planlægning af pædagogisk aktivitet har vi måtte køre supervision på hinanden simpelthen. Nu tager vi det stille og roligt – hvad var det, der skete i går.. Altså vi har været gode til at tage sig af hinanden"</i> (Karen, s.12)
Faglig stolthed	<i>Interviewer: "Hele det her forløb, synes du det var et tilfredsstillende forløb?"</i> <i>Karina: "Altså jeg synes det har været. Altså det har været godt for barnet. Og fagmæssigt for mig var det også en faglig stolthed at jeg fik det igennem. At det jeg har set var rigtig. Altså det synes jeg. Det var jeg stolt af, at jeg har kunnet hjælpe et barn."</i> (Karina, s. 6)

Jeg ledte altså bevidst efter tekststykker, der passede ind i disse fire kategorier, men udvælgelsen af tekststykkerne var ret bred og de udvalgte tekststykker var forholdsvis lange, så der inden for hvert tema kunne dukke modsætninger op. Jeg har i denne udvælgelse ikke ledt efter tekststykker, hvor pædagogerne eksempelvis ikke oplevede frustration og magtesløshed. Dette kunne måske have bidraget positivt til analysen, men er også en meget bred kategori at lede efter. I materialet fandt jeg også stykker, som ikke passede under nogen af disse temaer. Dem markerede jeg også med en farvet post it. Der var også flere tekststykker, som gik under to temaer eller, hvor det er svært at adskille tekststykkerne. Dem markerede jeg også.

Efter klassificeringen samlede jeg nu materialet i temaerne. Her var jeg meget opmærksom på, hvilken kontekst jeg tog tekststykkerne ud fra. Ved at samle materialet i temaer var der nu grundlag for at se mønstre, sammenligne og studere variationer i hvert tema (Thagaard 2004:171). Under udarbejdelsen af analysen har jeg dog også læst dele eller hele interviewene igennem igen og herved har jeg opdaget nye tekststykker, som jeg ikke havde set ved den første kategorisering, men som passede til et tema. Dette viser dynamikken i udarbejdelsen af analysen.

Herefter knyttede jeg teoretisk relevante begreber til hvert tema. Ved de teoretiske begreber tydeliggør jeg tolkningen af materialet. Jeg vil i det næste kapitel fremlægge overvejelser i forbindelse med valg af teori og fremlægge den primære teori.

5. Rolle og identitetsteori og relationen mellem dem

Jeg vil nu gå tættere på valg og brugen af teori og endeligt fremlægge det primære teoretiske blik. Som en start vil jeg dvæle lidt ved, hvad teorier er. Hastrup definerer teorier således:

”Teorier er sproglige udsagn, som foreslår særlige fortolkninger af verden og særlige synsvinkler på sociale sammenhænge; i deres natur både transformerer og reducerer teorierne den virkelighed, de drejer sig om.(...) Teorier er i sig selv ekspressive, dvs. de afspejler ikke verden, men udtrykker særlige aspekter ved den, aspekter, der ellers ikke finder udtryk. Det teoretiske udtryk tilføjer således således noget til verden; det bidrager selvstændigt, men hverken afbilder eller erstatter verden” (Hastrup 2003: 27).

Da det blev tydeligt, at sammenhængen mellem at være der for det enkelte barn og for hele børnegruppen, var centralt i materialet, valgte jeg at rette blikket mod identitets- og rolleteori. Dette gjorde jeg, da rolle- og identitetsteorien kan begrebsliggøre de to roller godt. En grundlæggende tese indenfor rolleteori er, at handlinger kan deles op i forskellige roller. Altså at det er muligt at differentiere mellem forskellige handlinger og kombinere dem i forskellige roller (Turner 2001: 236). Dette er netop, hvad der gør sig gældende her. Pædagogens forskellige handlinger kan deles op og ses som roller eller identiteter, og disse to roller eller identiteter har et sammenspil, som er interessant og som har en betydning for pædagogernes arbejdsliv. Dette kan undersøges via rolle og identitetsteori. Rolle og identitetsteori kan således bringe særlige aspekter ved empirien i spil, som ellers ikke finder udtryk.

Jeg har indtil nu skrevet rolle og identitetsteori i ét. Det har jeg, da der er en tæt sammenhæng mellem rolle og identitet og denne tætte sammenhæng er relevant for analysen. I analysen vil jeg ligeledes både trække på rolleteori og identitetsteori. Men både rolle og identitet er begreber, der bliver brugt og forstået meget forskelligt og som også kommer af to forskellige teoritraditioner. Det er derfor afgørende for analysens troværdighed, at jeg her får klarlagt analysens brug af henholdsvis identitet og rolle, og hvorfor det er uproblematisk at tale om dem i én sammenhæng.

Jeg vil først fremlægge rolleteorien, herefter identitetsteorien og dens sammenhæng til rolleteorien. Slutteligt vil jeg gå mere i dybden med identitetsteorien og fremlægge valget af teori.

Rolleteori

Begrebet om roller er et kendt begreb i sociologien og også et meget diffust begreb, der er blevet defineret og operationaliseret ganske forskelligt. Begrebet rolle startede som en teatermetafor, for at beskrive at mennesker opfører sig på forskellige måder, afhængigt af den sociale identitet og situationen (Biddle 1986: 67-68). I den rolleteoretiske tradition er der mange forskellige strømninger. Jeg vil ikke gennemgå alle disse strømninger men blot nævne, at der i hvert fald kan kategoriseres fem strømninger i feltet. Herunder funktionalisme, strukturalisme, organisationsperspektiv, kognitiv rolleteori og symbolsk interaktionisme. Det forenelige mellem alle disse strømninger er, at man antager at forventninger genererer roller, at man lærer forventninger gennem erfaring og at man som menneske er opmærksom på de forventninger, der er rettet mod én (Biddle 1986: 67 + 69). I rolleteori bliver forventninger defineret forskelligt og der er stor forskel strømningerne imellem, på hvor meget man mener mennesket tilpasser sig forventninger. Inden for den strukturelle/funktionalistiske rolleteori ser man mennesket, som en der tilpasser sig forventninger og bliver belønnet, når man lever op til dem og bliver sanktioneret, hvis man ikke lever op til rolleforventningerne (Stryker 2001:218). Denne tilgang er blevet kritiseret for at se mennesket, som en automat som simpelt accepterer de sociale normer (Stryker 2001:220). Den del af rolleteorien, som trækker på den symbolske interaktionisme, ser i højere grad individet, som en der reflekterer over de normer denne bliver mødt med og selv definerer en rolle ud fra sin egen identitet og forventningerne og tilpasser det til situationen (Biddle 1986:71). Altså tillægger individet større handle-og refleksionsrum.

I tråd med uenigheden om, hvor meget individet tilpasser sig forventninger, er der også teoretiseret over forskellen mellem person og rolle. Da individet har forskellige roller i forskellige kontekster, er roller nogle gange blevet set som noget, der kun har en overfladisk sammenhæng til identitet eller personlighed. Roller kan tages af og på til lejligheden— ligesom tøj. Et andet syn er, at individet ikke er andet end roller og individet har så mange forskellige ”selver”, som det har forskellige roller. Den generelle accepterede tilgang er, at roller varierer i dybde og overfladiskhed. For individet er rollerne arrangeret i et løst hierarki fra de vigtigste roller i forhold til identiteten, til de roller der betyder lidt i forhold til identiteten (Turner 2001: 248). Vi nærmer os nu identitetsteorien, hvorfor jeg nu vil beskrive den.

Identitetsteori og dens relation til rolleteori

Identitet er et begreb, der kan forstås på rigtig mange måder og bliver både brugt i psykoanalysen, psykologien, politologien, sociologien og antropologien. Derfor er det helt centralt for analysens troværdighed, at få defineret brugen af identitet. Bare indenfor sociologien og socialpsykologien er der stor forskel på, hvordan det forstås. Her kan der karakteriseres tre relativt forskellige forståelser af identitet. Identitet som noget der refererer til menneskers kultur og bliver kædet sammen med etnicitet. Identitet som noget der refererer til en fælles identifikation med en social kategori. Og endeligt den forståelse af identitet, der trækkes på i analysen, identitet som noget der refererer til den betydning, som individet tillægger de forskellige roller individet har (Stryker og Burke 2000: 285). Her er altså en tæt sammenhæng mellem rolle og identitet. Identitet forstås hermed som noget der er forbundet med rolle. Denne forståelse af identitet er også kaldet rolleidentitet (Stryker og Burke 2000: 289). I analysen er det den identitet, som er tillagt rollen som pædagog, der er i spil. Det er altså fuldstændig afgørende for forståelsen af analysen, at forstå identitet, som noget der er tillagt en rolle.

Jeg vil nu nærme mig forskellene og lighederne mellem rolle og identitetsteori og derefter gå mere i dybden med identitetsteorien.

Overordnet kan roller ses som noget ydre, hvorimod identitet er internaliserede⁷ betydninger og forventninger, som er knyttet til en rolle (Stryker og Burke 2000: 289). Denne skelnen er vigtig for starten af analysen. Rolleteorien har traditionelt beskæftiget sig med de ydre påvirkninger og har tilskrevet normer stor betydning, hvorimod identitetsteorien traditionelt har beskæftiget sig med, hvad der sker i individet og hvordan det påvirker handlingen, når rolleforventningerne er internaliseret og har generelt tillagt individet større handlerum.

Men der er også noget historisk indlejret i skillet mellem rolle og identitetsteori. Teoriene om rolle er forholdsvis gamle, hvorimod identitetsteori forstået som noget, der har en forbundethed med rolle, første gang blev præsenteret i 1966 (Stryker og Burke 2000: 284). Tidligere teoretiserede sociologien altså over roller, men der er foregået en bevægelse hen imod at tale om identiteter frem for roller. Som sådan kan de to teoritraditioner også ses som to forskellige perspektiver på det samme. Både identitetsteori og rolleteorien fokuserer på at individet indgår i en kontekst, et system, et samfund, at individet

⁷ Jeg vil senere forklare begrebet internalisering og brugen af det.

bliver påvirket af det samfund og at individet opfatter og er opmærksom på de forventninger, der er rettet mod det (Biddle 1986: 69; Burke og Stets 2001: 37). Rolleteorien betoner så mere forventninger udefra, hvor identitetsteorien betoner den mening individet knytter til sig selv. Rolle og identitetsteori har altså et lidt forskelligartet fokus, men omhandler begge en proces, som i praksis er tæt sammenvævede. Jeg vil derfor i analysen ikke opretholde et skarpt skel mellem rolle- og identitetsteori, men både anvende identitets- og rolleteori.

Identitetsteori og Burke og Stets

Indenfor den del af identitetsteorien, hvor identitet forstås, som noget der er forbundet med roller, er der selvfølgelig også mange strømninger. Her vil jeg trække på den del af identitetsteorien, der har fokus på interne identitetsprocesser. Andre identitetsteorier har mere fokus på de sociale strukturers indflydelse på identitet og handling (Stryker og Burke 2000: 288). Mere præcist vil jeg trække Burke og Stets, som fokuserer på betydning og på, hvordan et individ udvikler betydning om sig selv ud fra reaktioner fra andre. Her bliver opfattelsen og betydningen altså central. Individet opfatter, hvordan andre ser én og herud fra udvikler individet betydningen knyttet til sig selv (Burke og Stets 2009: 49-50). Valget er faldet på denne teori, da den kan forklare den psykologiske spænding pædagogerne står i, når de hverken kan være der for det enkelte barn eller for hele børnegruppen og kan forklare den interne identitetsproces. Netop fordi Burke og Stets fokuserer på de interne dynamikker i selvet, har deres teori stor forklaringskraft i forhold til samspillet mellem pædagogens flere identiteter⁸ og derfor har jeg valgt at operationalisere deres teori. Jeg vil i selve analysen fremlægge deres teori detaljeret. Her vil jeg blot fremlægge begrundelse for valget af dem og fremlægge, hvilke traditioner de trækker på.

Burke og Stets identitetsteori trækker på traditionen omkring strukturel symbolsk interaktionisme. Den strukturelle symbolske interaktionismes mål er at forstå og forklare, hvordan sociale strukturer påvirker selvet og hvordan selvet påvirker handling (Stryker og Burke 2000: 285).

⁸ Pædagogen har en identitet, som er knyttet til det at være pædagog, men i denne identitet kan der ses to identitetsaspekter – dels et identitetsaspekt, der handler om at pædagogen skal være der for det enkelte barn og dels et identitetsaspekt, der er karakteriseret ved at pædagogen skal være der for hele børnegruppen. Det vil jeg redegøre for gennem analysen. Men for at få sproget i analysen til at flyde, kalder jeg gennem analysen disse to identitetsaspekter for identiteter.

Den strukturelle symbolske interaktionisme adskiller sig fra traditionel symbolsk interaktionisme, men der er også ligheder mellem de to strømninger. Både strukturel og traditionel symbolsk interaktionisme er inspireret af Mead. Generelt er symbolske interaktionisme kendetegnet ved at fokusere på individets definitioner, fortolkninger af dem selv, andre og situationen og herigennem forstå handling. Den symbolske interaktionisme mener at ved at forstå, hvilken betydning individet tillægger situationen, kan vi forstå hvorfor de gør, som de gør. Dette er en tanke, der er vigtig for analysen. En præmis for den symbolske interaktionisme er også, at vi bliver nødt til at forstå sociale aktørers subjektive verden og forstå virkeligheden, som de gør (Burke og Stets 2009: 33-34). Her kan ses tråde til det videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvor det netop er centralt at undersøge det subjektive.

Der hvor den traditionelle og den strukturelle symbolske interaktionisme skiller, er ikke overraskende, i deres forståelse af struktur. Den traditionelle symbolske interaktionisme anskuer strukturer, som noget der er i stadig forandring og som hele tiden forandrer sig på baggrund af individets fortolkninger og handlinger i situationen. Individet er altid frit til at definere situationer, som de vil med den konsekvens, at samfundet er i stadig forandring. Den strukturelle symbolske interaktionisme ser strukturer, som mere stabile og anskuer strukturer, som noget der på en gang begrænser handling og skaber muligheder for handling. Sociale strukturer opstår gennem individuelle handlinger, ved at disse individuelle handlinger danner et mønster på tværs af personer og over tid. Og aktører har kapaciteten til at ændre sociale strukturer gennem deres handlinger (Burke og Stets 2009: 33-38). Burke og Stets trækker på denne forståelse Og i og med at Burke og Stets trækker på den strukturelle symbolske interaktionisme, bliver sammenhængen til rolleteorien tydelig, da Burke og Stets igennem fokus på strukturen også kommer til at betone rollerne mere – rollerne er jo netop knyttet til positioner i strukturen.

Internalisering

Et andet begreb, der optræder i analysen og som også er nævnt her, er internalisering. Det er også centralt, at få afklaret dette begreb. Når individet møder de ydre forventninger vil forventningerne blive organiseret i et hierarki af, hvad der er mest karakteristisk for én (Stryker og Burke 2000: 291). Man vil tage nogen forventninger til sig og nogen forventninger vil man ikke tage til sig. Hvorvidt forventningerne bliver internaliseret, afhænger altså blandet andet af, om individet opfatter forventningerne som legiti-

me og om de ydre forventninger ligger tæt op ad egne forventninger (Lauvås og Lauvås 1998: 65).

En helhedsorienteret analyse

Jeg har nu redegjort for rolle og identitetsteori og vil gennem analysen trække på både rolle og identitetsteori. Gennem analysen anvender jeg også andre teori. Dette gør jeg, da jeg mener at én eller to teorier ikke kan forklare alle de fund, der er i analysen. Som skrevet i starten af dette kapitel er teorier noget, der udtrykker særlige aspekter ved verden. Så ved at anvende flere teorier der supplerer hinanden, mener jeg at opnå en mere helhedsorienteret analyse, da det så fremhæver flere forskellige aspekter ved empirien (Ejrnæs og Guldager 2008: 16). Dette valg - at anvende flere supplerende teorier, er afledt af det videnskabsteoretiske ståsted. Valget betyder også, at det ikke er muligt at gå særlig meget i dybden med de forskellige teorier.

Når der er flere supplerende teorier, kan valget af teori måske fremstå tilfældigt og en kritik rettet mod denne induktive tilgang er også, at man så vælger de teorier man kender og som passer på materialet. Når man skal finde teorier til empirien, anvender man jo naturligvis kun de teorier, der på en eller anden måde er i ens referenceramme, så på sin vis er kritikken berettiget. Men den samme kritik kan rettes mod en mere deduktiv tilgang, da man også her i et eller andet omfang, tager udgangspunkt i de teorier man er bekendt med.

Efter denne redegørelse og refleksioner over brug af teori vil jeg nu sætte teori og empiri sammen og gå videre til selve analysen af det empiriske materiale. Jeg vil dog forinden fremlægge analysens struktur.

6. Analyse

Udgangspunktet for analysen var at forstå, hvilke konsekvenser Tidlig Indsats har for pædagogernes arbejdsliv. Gennem arbejdet med empirien er der dukket flere konsekvenser op og det er dem, der nu skal udlægges og analyseres.

På baggrund af problemformuleringen er analysen bygget således op:

- Rolle, internalisering, identitet og identitetskonflikt

I dette kapitel vil jeg vise, hvordan pædagogen har to roller. Dels en rolle, som flerbørnspædagog og dels en rolle, som pædagog for det enkelte barn. Jeg vil analysere, hvordan disse to roller kan ses som identiteter og slutteligt bringe Burke og Stets' identitetsmodel i spil, da sammenspillet mellem de to identiteter via denne bliver tydeliggjort.

- Afgørende faktorer for om rollerne konflikter

Jeg vil her indkredse, hvad der er afgørende for, om de to roller konflikter. Her peger jeg på to afgørende faktorer. Dels barnets problem og som funktion af det, indsatsen og dels personaleressourcer.

- Splittelse, magtesløshed, utilstrækkelighed, stress og usikkerhed

Jeg vil i dette kapitel, nærme mig konsekvensen af, at de to roller konflikter. Pædagogerne italesætter i interviewene, at de oplever flere negative følelser såsom *splittelse, magtesløshed, utilstrækkelighed, stress og usikkerhed* (Hanne, s. 7; Karina, s. 12; Bente, s. 2; Karen, s. 11) Jeg vil i dette kapitel komme nærmere disse følelser. Det gør jeg dels via Burke og Stets (2009) og dels via Semmers (i Sørensen 2008), som er en teoretiker, der beskæftiger sig med identitet og stress og endeligt via Lazarus (1984), som har et mere klassisk blik på stress.

- Mestring af rollekonflikten

Jeg vil her analysere pædagogernes mestringsstrategier. Det gør jeg primært gennem en rolleteoretiker, Hall (1972) og supplerer med Lazarus (1984). Der optræder i materialet flere former for mestring, men den mest fremtrædende er, hvad der kan kaldes følelsesfokuseret mestring eller personlig redefinering. Jeg vil vurdere konsekvensen af denne mestringsstrategi.

- Faglig stolthed

En konsekvens af Tidlig Indsats er også at pædagogerne oplever en faglig stolthed, ved at hjælpe et udsat barn. Dette vil jeg også undersøge nærmere og her vil jeg igen bringe Burke og Stets' identitetsmodel i spil, da den kan forklare, hvorfor den faglige stolthed opstår.

6.1 Rolle, internalisering, identitet og identitetskonflikt

Jeg vil i dette kapitel indkredse, hvordan pædagogen både har en rolle, som flerbørns-pædagog og en rolle som pædagog for det enkelte barn. Jeg vil vise, hvordan de to roller, kan ses som to identiteter⁹. Endeligt vil jeg analysere sammenspillet mellem de to identiteter, via Burke og Stets' identitetsmodel. Jeg ser det som nødvendigt først at argumentere for, hvordan de to roller kan ses som identiteter.

At være der for hele børnegruppen

Gennem materialet bliver det tydeligt at pædagogerne ser sig selv som nogen, der skal være der for hele børnegruppen. Det er ikke blot forventninger, der udefra bliver rettet til dem, men pædagogerne oplever det selv som deres opgave at være der for hele børnegruppen. Dette vil jeg nu underbygge.

En pædagog siger det således: *"Vi tænker altid meget gruppeorienteret. Det ved jeg ikke om nogensinde kommer til at blive anderledes, men på en eller anden måde. Det er jo også det vi er ansat til - at tænke gruppeorienteret"* (Karen, s. 20). I dette citat ses en forståelse af, at pædagogen tænker sig selv, som en der er der for hele børnegruppen. Det bliver fremhævet, at der er en forventning til at de skal tænke gruppeorienteret. Det kommer frem, når hun bruger ordet *ansat*. I dette ligger der en forventning fra organisationen om at hun skal være der for hele børnegruppen. Samtidig gør hun også opmærksom på at, det også er sådan hun tænker om sig selv. Hun siger: *"vi tænker altid meget gruppeorienteret."* Hermed er der en meget tæt sammenhæng mellem forventningen til hende og hvad hun selv tænker om sit arbejde. Og derfor kommer rollen som flerbørns-pædagog til at fremstå internaliseret. Pædagogen siger også, at hun ikke kan forstille sig det anderledes. Det er medvirkende til at rollen fremstår internaliseret. Det er også værd at bemærke at pædagogen taler i vi-form. For hende er det altså en kollektiv selvopfattelse, at man som pædagog tænker gruppeorienteret.

I et andet citat hvor jeg spørger ind til, om pædagogen ser sig selv, som én der skal være der for det enkelte barn eller for hele børnegruppen svares, der således: *"Ej jeg er det for det hele. Jeg er jo for det hele, for ellers var jeg jo i specialområdet jo. Kun med den gruppe børn. Så jeg er der for dem alle på lige fod, men selvfølgelig er jeg jo nødt til at gå ind og hjælpe dem, der har brug for hjælp."* (Birgitte, s.15). Idet hun bruger ord som

⁹ Jeg vil her igen gøre opmærksom på, at der er tale om to identitetsaspekter ved identiteten som pædagog. Men for at få sproget til at flyde kalder jeg det for to identiteter.

ej og *jo* virker det som noget meget selvfølgeligt for hende. Og det virker næsten som om hun synes det er lidt mærkeligt, at jeg spørger. Fordi det er så naturligt for hende, leder det tanker i retning af, at rollen som flerbørnspædagog er internaliseret. Her er altså en hel klar forståelse af, at man som pædagog er der for hele børnegruppen, men at man også lige må gå ind og støtte nogle enkelte.

Det fremgår altså af min empiri, at pædagogerne i høj grad tænker sig selv, som flerbørnspædagoger og at denne rolle er internaliseret og kan anskues som en identitet.

Ydre forventning om at være der for det enkelte barn

Jeg vil nu vise, hvordan der er forventninger til pædagogen om at være der for det enkelte udsatte barn og vise hvorledes denne rolle er internaliseret. Pædagogerne oplever blandt andet, at der er nogle forventninger fra Tidlig Indsats om at de skal være der for det enkelte barn. Det ses blandt andet i det følgende citat. Pædagogen bliver her spurgt til, hvordan dialogmødet er forløbet og om der var noget, der var svært at sige til dialogmødet. Pædagogen siger således:

Interviewer: "Så der var ikke noget, der sådan var svært at sige?"

Bente: "Nej – der var kun lige sådan det der med de opgaver de gav, hvor jeg sådan måske skulle have givet mere udtryk for, at det kan vi simpelthen ikke nå. Men det kan jeg jo ikke. Det er jo mit job." (Bente, s. 4-5).

Det ses altså her, at der fra dialogmødet (Tidlig Indsats) er nogle forventninger til, at pædagogerne skal gå videre med bestemte opgaver i forhold til det enkelte barn. Det er værd at bemærke, hvordan det bliver udtrykt "*de opgaver de gav*". "*De*" henviser til psykolog og familiekonsulent.

Pædagogen har altså en oplevelse af, at have fået nogle opgaver af psykolog og familie-konsulent. Og via tildelingen af disse opgaver oplever pædagogen en forventning om, at hun skal gøre bestemte ting med det enkelte barn, som dialogmødet omhandler og denne forventning kan pædagogen ikke leve op til. Samtidig har pædagogen en oplevelse af at "*Det er jo mit job*". Når pædagogen opfatter det som sit job, kan man både se, at hun oplever ydre forventninger om at skulle være der for det enkelte barn. Det er, hvad der ligger i ordet job. Men samtidig også opfatter disse ydre forventninger som legetime, i og med at hun siger: "*Det er jo mit job*".

En anden pædagog fortæller også om hendes oplevelse af et dialogmøde (Tidlig Indsats). Her er det også tydeligt, at pædagogen oplever, at der fra fagpersoner som psykolog og

familiekonsulenter bliver rettet forventninger til hende om at være der for det enkelte barn. Pædagogen siger således: *"Men det er jo meget vejledende og rådgivende. Og sådan er det jo, men det kan godt være lidt problematisk for det betyder jo at der lige pludselig sidder nogle fagpersoner, der siger: (...) "Det ville være godt for barnet, at der ville være noget mere ro omkring barnet. Så hvis I måske kunne pille ham ud, så han måske kunne have nogen pauser. Eller i kunne måske sætte nogle opgaver i gang med barnet". Øhm kunne være et råd, der kunne komme."* (Karen, s. 4). Her er det altså helt tydeligt, hvordan pædagogen oplever nogle forventninger fra Tidlig Indsats om at være der, for det enkelte barn.

Jeg har nu vist, hvordan pædagogen oplever en forventning fra Tidlig Indsats, om at skulle være der for det enkelte barn. Det fremgår tillige af empirien at pædagogerne oplever en forventning fra forældrene om at skulle være der for hver enkelt. Det ses i dette citat: *"Og der sidder 16 andre børn foruden Oliver i gruppen og jeg har en time, hvis jeg er heldig til at nå dem igennem. Jeg skal jo også kunne se de andre børn og holde samtale med deres forældre og fortælle dem med hvem de leger, hvor de leger, hvad de leger, følger de udviklingen, hvad kan de godt lide. Hvad oplever vi med dem? Altså alle forældre vil jo gerne have denne her unikke lille oplevelse lige præcis med deres barn, ik."* (Bente, s. 9). Pædagogen oplever altså en forventning fra forældrene om at skulle være der for det enkelte barn og at se deres enkelte barn. Denne forventning adskiller sig dog fra forventningerne fra Tidlig Indsats, da det ikke går på at pædagogen skal være der specifikt for det udsatte barn, men være der for alle børnene hver for sig.

Så denne forventning lægger sig op ad en mere generel rolleforventning fra forældrene om, at pædagogen skal være der for lige præcis deres barn. Men citatet er alligevel interessant, da det tydeligt fremgår at pædagogen opfatter, at andre ser hende, som én der skal være der for hvert enkelt barn.

Internalisering af de ydre forventninger

Jeg har nu vist, hvordan pædagogerne oplever nogle ydre forventninger om at skulle være der for det enkelte barn og jeg vil nu gå videre til at analysere, hvorvidt pædagogerne selv ser det som deres opgave at være der for det enkelte barn.

Det ses i følgende citat, at pædagogen oplever, at ansvaret for det udsatte barn ligger hos hende og hun har en forventning til sig selv om at være der for det enkelte udsatte barn.

Interviewer: "Hvilke forventninger har du til dig selv i forhold til Oliver?"

Bente: "Jeg forventer et eller andet sted, at ansvaret, som, når det ligger hos mig også bliver indfriet at jeg får løftet ham der op og at jeg når det. Og at der skal skabes den mulighed i forhold til at hjælpe ham. Det stakkels lille menneske, der står i alle de her frustrationer og kampe hele tiden. Øhh og nå ind til ham." (Bente, s. 9).

Den ydre forventning om, at skulle være der for det enkelte barn lægger sig altså tæt op ad den indre forventning og dette peger i retning af, at rollen er internaliseret.

Det ses også i et andet citat, hvor jeg spørger indtil, hvordan pædagogen ser hendes egen rolle i forhold til det barn, som er i fokus i denne sag. Hun siger således: *"Min rolle det er ligesom prøve at skabe noget ro i barnets hverdag, for der var simpelthen så meget fart på. Så nede i vuggestuen, så gjorde vi det, at hun sad altid ved siden af mig, hvis jeg var der. Altid på den samme plads. Altid fortalte hende, hvad vi skulle gøre. Holdte hende fast, forberedte på de ting hun skulle. Hele tiden. Altså vi måtte simpelthen være på hende hele tiden."* (Karina, s. 3). Her ses det tydeligt, hvordan pædagogen også har en forventning til sig selv, om at være der for det enkelte barn, hvilket jo stemmer meget overens med de ydre forventninger, som er beskrevet ovenfor. Og derfor kommer rollen i forhold til det enkelte barn til at fremstå internaliseret.

Samtidig er der dog også andet i materialet, der peger på at disse rolleforventninger ikke er internaliserede. En pædagog siger således: *"Det er jo rigtig tit at jeg er alene på min stue med 20 børn, så går det jo ikke at jeg lader de andre i stikken, fordi jeg sidder og laver noget specialpædagogisk med et barn."* (Karen, s. 20). Her er altså en hel klar forståelse af, at man ikke kan være der for det enkelte udsatte barn og at dette ikke er en rolle, der er internaliseret. Der er altså en forskel på, hvorvidt forventningen om at være der for det enkelte barn er internaliseret.

Forholdet mellem de to identiteter

Jeg har altså nu vist, hvordan der er forventninger til pædagogen om at skulle være der for hele børnegruppen og hvordan pædagogen også forstår sig selv som sådan og dermed, hvordan pædagogen har en identitet som flerbørnspædagog. Samtidig har jeg vist, hvordan der er rettet forventninger til pædagogen om, at skulle være der for det enkelte

barn og hvordan disse forventninger i varierende grad er internaliseret og derfor i varierende grad fremstår som en identitet. Forholdet mellem de to identiteter er derfor også varierende. Der er en tendens til at flerbørnsidentiteten bliver vægtet højere end det at være der for det enkelte barn. Det ses i følgende citat. En pædagog siger således:

Interviewer: "Så du ser dig selv som én der skal være der for hele børnegruppen?"

Karen: "Ja, til hver en tid. Og individuelle behov det har vi ikke noget imod, så længe de kan fungere her i gruppen også. Så på den måde synes jeg. (...)Der er ligesom en grænse for, hvad vi kan og hvad vi ikke kan. Og det er jo den der støder sammen med Tidlig Indsats en gang i mellem. Så man kan sige, hvor ligger den så henne. Hvor ligger den og flagrer? Og jeg synes rigtig tit den bliver parkeret hos os. Og det giver jo også tit meget god mening, for psykologen render jo ikke på gulvet. Det er jo ligesom os, der render på gulvet og det er der, den kan tages videre." (Karen, s. 16-17). Her ses det tydeligt, hvordan pædagogen ser arbejdet med hele børnegruppen som definerende for, hvem hun er som pædagog. Men samtidig oplever pædagogen at der er nogle forventninger til hende, om at tage hensyn til individuelle behov og påpeger, at hun ikke kan honorere denne forventning. Nogen skal arbejde med det enkelte udsatte barn og pædagogen synes *"tit den bliver parkeret hos os"*. Pædagogen oplever det altså ikke som en klar rolledefinering, men oplever at det tilfældigt ender med at det er pædagogerne, der skal tage sig af den ekstra indsats overfor det enkelte udsatte barn. Hun påpeger selv, at der er en grænse for, hvor meget hensyn de kan tage og at denne støder sammen med forventningerne fra Tidlig Indsats. Samtidigt siger pædagogen dog også: *"Og det giver jo også tit meget god mening."* Forventningerne om at skulle tage sig af det enkelte barn opleves altså som legitime, men arbejdet med det enkelte barn ses alligevel ikke som det centrale i det pædagogiske arbejde. Her kan man altså se, at identiteten som flerbørnspædagog er den dominerende. Men pædagogen oplever samtidig at, der bliver rettet nogle forventninger til hende om, at skulle være der for det enkelte barn og at hun også synes at dette giver meget god mening. Hun afskriver sig altså ikke fuldstændig denne forventning, men internaliserer den heller ikke.

Dette står i modsætning til følgende citat, hvor pædagogen giver udtryk for en oplevelse af at begge rolleforventninger er internaliseret. Pædagogen siger således:

Interviewer: "Ser du dig selv mest, som en der skal være der for ham eller som en, der skal være der for hele børnegruppen?"

Kristina: "Jeg ser mig jo, som at jeg skal være der for hele børnegruppen. Men selvfølgelig også meget for ham." (Kristina s. 4). Her er altså næsten en ligevægt mellem de to forskellige identiteter. Dette står i modsætning til de pædagoger, der helt klart oplever flerbørns-pædagog identiteten, som den mest definerende for deres arbejde.

Der er altså et skel i det empiriske materiale. For nogle er forventningerne om at skulle være der for det enkelte barn mere internaliseret end for andre. Men alle har dog en eller anden oplevelse af to forskellige sæt forventninger. Det fremgår altså af materialet, at der både er en konflikt mellem forventningerne og en konflikt i den internaliserede mening.

Efter nu at have analyseret mig at pædagogerne oplever to sæt af forventninger - dels forventninger om at skulle være der for hele børnegruppen og dels forventninger om at skulle være der for det enkelte barn og efter at have vist at disse forventninger i varierende grad er internaliseret og derfor kan kaldes to identiteter, vil jeg gå videre med Burke og Stets og sætte deres begrebsapparat i spil. Disse begreber kan få os tættere på, hvad der sker i sammenspillet mellem de to identiteter. Burke og Stets' teori er en identitetsteori og de opererer med en identitetsmodel, som jeg i det følgende vil forklare. Denne identitetsmodel vil også senere i analysen blive bragt i spil, men i første omgang vil den blive forklaret og derefter brugt til at tolke sammenspillet mellem de to identiteter.

Burke og Stets' identitetsmodel

Burke og Stets forstår en identitet som bestående af flere komponenter. Der er en identitetsstandard, input, en komparator og et output. Hver af disse komponenter er en del af en identitetsproces. Denne identitetsproces er overordnet set beskæftiget med betydninger i omgivelserne og deres forhold til den betydning eller mening¹⁰ der er i en selv. De fire komponenter i identitetsprocessen er organiseret i et kontrolsystem, som opererer med at kontrollere input i forhold til identitetsstandard og output (Burke og Stets 2009: 62).

Jeg vil nu gennemgå hver af disse komponenter. Identitetsstandarden kan ses som referencepunkt i identitetsprocessen. Identitetsstandarden er den betydning eller de betydninger, som er definerende for karakteren af identiteten. Det er, hvad det betyder for individet at være for eksempel et bestemt køn. Burke og Stets formulerer det således: *"Each identity contains a set of meanings, which may be viewed as defining the character of the identity. This set of meanings is the identity standard"* (Burke og Stets 2009: 63). For hver af de mange identiteter en person har, er der en separat identitetsstandard, der består af den betydning, som definerer den pågældende identitet.

I forhold til empirien kan man fremhæve, at der er to identitetsstandarder i spil.

Den ene identitet er identiteten som flerbørnspædagog. Her er der en identitetsstandard som er kendetegnet ved at det er vigtigt for pædagogerne, at være der for hele børnegruppen og tænke gruppeorienteret. Den anden identitet er identiteten som pædagog for det enkelte udsatte barn. Her er identitetsstandarden kendetegnet ved at det er vigtigt for pædagogerne "at hjælpe det enkelte barn og få løftet det". Jeg har ovenfor underbygget dette empirisk.

Den næste centrale komponent i identitetsprocessen er input. Input er den subjektive opfattelse individet har af omgivelserne. De input (de opfattede meninger/betydninger), der er relevante for den pågældende identitet er særlig vigtige. Det vigtige for individet er, at omgivelsernes opfattelse af individet stemmer overens med individets egen opfattelse af sig selv. Individet vil prøve at kontrollere opfattelsen således, at der kan opstå en overensstemmelse mellem identitetsstandard og input. Denne overensstemmelse er vigtig for, at individet kan føle sig tilpas. Når der er overensstemmelse mellem identi-

¹⁰ Burke og Stets bruger det engelske ord "meaning", som ikke helt lader sig oversætte til mening på dansk, men nærmere lader sig oversætte til "betydning", men som stadig ikke helt rammer, hvad der ligger i "meaning".

tetsstandard og input, sker der en bekræftelse af identiteten (Burke og Stets 2009: 64-66).

Jeg vil senere give eksempler på input, men vil først forklare, hvordan denne sammenligning mellem input og identitetsstandard foregår. Her er der en komparator, der sammenligner relevante opfattelser af input med identitetsstandarden. Hvis der er en forskel mellem input og identitetsstandard producerer komparatoren et fejlsignal. Fejlsignalet indikerer altså en forskel mellem input og identitetsstandard. Den sidste komponent i identitetsprocessen er output. Output er opførelsen eller handlingen i den givne situation. Opførelsen er baseret på fejlsignalet fra komparatoren. Her vil individet prøve at ændre opførelse, så der kan opstå en overensstemmelse mellem input og identitetsstandard. Dette forstået således, at hvis jeg ændrer min opførelse, vil det påvirke omgivelserne og jeg vil få feed-back, så der vil opstå overensstemmelse mellem input og identitetsstandard. Effekten af output er altså at ændre omgivelserne og få det rette input, der passer overens med min standard. Og processen vil fortsætte i et loop (Burke og Stets 2009: 66-67). Modellen kommer hurtig til at fremstå teknisk og som om, der sidder en komparator i hjernen og styrer opførelse. Således skal det selvfølgelig ikke forstås. Så for at få modellen til at fremstå mindre mekanisk, vil jeg nu give et meget simpelt eksempel. Hvis jeg opfatter mig selv, som god (identitetsstandard) og hele tiden opfatter at andre ser mig som dårlig (input), er der ikke sammenhæng mellem, hvordan jeg ser mig selv og hvordan jeg opfatter andre ser mig. Dette vil opleves, som belastende for mig. Derfor vil jeg prøve at være et endnu bedre menneske (output) i en forventning om, at jeg på den måde påvirker mine omgivelser og de dermed vil give mig den feed-back, der gør at der opstår overensstemmelse mellem input og min identitetsstandard.

Jeg vil nu overføre identitetsprocessen på det empiriske materiale. Et eksempel er at pædagogen har en identitetsstandard, som er kendetegnet ved at det er vigtigt for hende at være der for hele børnegruppen og tænke gruppeorienteret. Hvis pædagogen så er der for det enkelte barn, så oplever hun input om at hun er enkeltbarnspædagog, hvilket ikke stemmer overens med hendes identitetsstandard. Pædagogen skal nu skabe overensstemmelse mellem input og standard og vil for eksempel gøre det ved, at være der endnu mere for hele børnegruppen, for at få den rette feed-back. At få standard og input til at stemme overens er ifølge teorien meget krævende og tager en masse energi (Burke og Stets 2009: 73). Hvis det ikke er muligt at bringe overensstemmelse mellem input og identitetsstandard vil personen opleve stress eller symptomer på stress. Her fremhæver

Burke at stress ikke opstår på baggrund af for mange opgaver, men fordi individet bliver afbrudt i identitetsbekræftelses-processen (Burke og Stets 2009: 76). Her bliver identitetsmodellen for alvor interessant i forhold til det empiriske materiale.

De to identitetsprocesser udelukker hinandens bekræftelse

Pædagogerne har som vist ovenfor to identitetsstandarder – en identitetsstandard, som er kendetegnet ved at pædagogen oplever sig selv som en, der skal være der for hele børnegruppen og en identitetsstandard, som er kendetegnet ved at pædagogen gerne vil gøre en forskel for det enkelte barn. Disse to identitetsstandarder kan godt fungere sammen, så længe det enkelte barn kan indgå i gruppen, da det så ikke er en udfordring at få bekræftet begge identiteter. Men der hvor der kan opstå ubehag eller stress er der, hvor pædagogen ser sig som flerbørnspædagog, men i situationen opfører sig som en enkeltbarnspædagog, da hun så ikke får bekræftet sin identitet som flerbørnspædagog. Pædagogen vil ifølge teorien, så prøve at ændre opførelse, så der kan opstå overensstemmelse mellem input og standard. Pædagogen vil for eksempel lave nogle flere aktiviteter med hele børnegruppen. Det vil dog så betyde, at pædagogen ikke kan få bekræftet sin identitet, som enkeltbarnspædagog. De to identitetsprocesser udelukker altså hinandens bekræftelse. Burke formulerer mekanismen således: *”A negative connection between two identities such that increasing the congruence with respect to one identity, decreases the congruence for the another ie. If one identity is maintained, then other identities must be interrupted. (...)Feelings of distress occur because one identity adjustment process is interrupted while another is maintained – one is caught in a cycle of interrupting one identity to maintain the other and then reversing the process.”* (Burke 1991: 842).

Denne manglende bekræftelse opstår, da pædagogen kun har en begrænset mængde opmærksomhed. Hvis det enkelte barn ikke kan indgå i gruppen, kan pædagogen ikke både være der for det enkelte barn og hele børnegruppen. En pædagog udtrykker det således:

Interviewer: ”Hvad gjorde det ved dig, at være på hele tiden på den måde? Eller hvordan oplevede du det?”

Hanne: ”Jamen jeg synes jeg nåede til et punkt, hvor jeg synes det var unfair. Det var unfair, fordi hun tog så meget tid fra mig, som jeg ikke kunne give til de andre børn. Det synes jeg var unfair, men samtidig holder jeg jo rigtig meget af hende, så jeg vil rigtig

gerne hjælpe hende. Så jeg følte mig meget splittet. Det gjorde jeg faktisk.” (Hanne, s. 2).

Her beskriver pædagogen, at hun oplever at hun kun har en begrænset mængde tid (- eller opmærksomhed). Og at hun derfor ikke både kunne være der for det enkelte barn og for hele børnegruppen. Pædagogen betoner, at det er vigtigt for hende at være der for det enkelte barn. Det er altså betydningsfuldt for hende at få denne identitet bekræftet. Burke og Stets argumenterer for at graden af engagement til den pågældende identitet er afgørende for, hvordan man vil opleve ikke at få bekræftet identiteten (Burke og Stets 2009: 167). I ovenstående citat er det tydeligt at pædagogen er meget engageret i rollen som pædagog for det enkelte barn og derfor oplever hun en splittelse, når hun ikke kan få denne identitet bekræftet. Ud fra teorien får hun ikke denne identitet bekræftet, da hun oplever en forventning udefra om at hun skal være der for hele børnegruppen og identitetsprocessen er hermed afbrudt.

Følgende citat illustreres Burke og Stets' pointe om, at pædagogerne hverken kan få bekræftet den ene eller den anden identitet, meget godt. Pædagogen siger således:

Interviewer: ”Og hvad gør det ved jer at der ikke er den tid?”

Ida: ”Jamen det bliver jo frustrerende. (...)Får dårlig samvittighed både over for ham, men også over for de andre børn. Og føler den der med at det er sådan lidt utilstrækkeligt lige meget hvad man gør, så kan man ikke rigtig tilgodese ham og du kan heller ikke rigtig tilgodese de andre, så man går lidt i det der tomrum mellem to ting. Ikke hver dag selvfølgelig, men når de der konfliktsituationer opstod og det var nødvendigt at én gik fra.” (Ida og Anette, s. 9).

Dette citat er særlig interessant, da det viser, hvordan pædagogen oplever, at hun hverken kan være der for det enkelte barn eller for hele børnegruppen. Pædagogen italesætter ikke selv identiteter, men ud fra Burke og Stets' teoriramme kan det udmærket tolkes ind. Pædagogen kan hverken få bekræftet sin identitet som pædagog for det enkelte barn eller, få bekræftet sin identitet som pædagog for hele børnegruppen. Når hun er der for det enkelte, barn opfatter hun feed-back, der fortæller hende, at hun skal være der for hele børnegruppen og hun vil prøve at skabe overensstemmelse mellem input og identitetsstandard, ved at lave flere aktiviteter med hele børnegruppen. Hvis pædagogen derimod er der for hele børnegruppen og opfatter feed-back, der fortæller hende at hun skal være der for det enkelte barn, vil hun prøve at ændre opførelse, så der kan komme overensstemmelse mellem input og standard og for eksempel lave aktiviteter for det enkelte barn. De to identitetsprocesser afbryder hele tiden hinanden. Pædagogen

barn. De to identitetsprocesser afbryder hele tiden hinanden. Pædagogen fortæller at hun oplever et *"tomrum"* og det er meget interessant i lyset af Burke og Stets' teori, da dette netop peger på, at hun oplever ikke at kunne få bekræftet nogen af identiteterne og derfor oplever det som et *"tomrum"*. Derudover italesætter pædagogen også flere negative konsekvenser af denne situation. Herunder *"dårlig samvittighed"* og *"utilstrækkelighed"*. Jeg vil senere i analysen beskæftige mig med disse negative konsekvenser. Det er også interessant, at pædagogen fremhæver, at hun ikke oplever denne identitetskonflikt hele tiden. De to identiteter kan altså godt fungere samtidig, men når *"det var nødvendigt at én gik fra"* og tog sig af det enkelte barn opstod denne utilstrækkelighed og følelse af tomrum, da pædagogen så ikke kunne få bekræftet sin identitet, som flerbørns-pædagog.

Afslutning

Via Burke og Stets' begrebsapparat er det altså muligt at komme nærmere, hvad der sker, når pædagogerne oplever modsatrettede forventninger. De modsatrettede forventninger (forventningen om at være flerbørnspædagog og forventningen om at være der for det enkelte barn) er internaliseret i pædagogerne og kan ses som to identiteter. Ud fra Burke og Stets teori kan disse to identiteter godt fungere sammen, så længe det enkelte barn kan fungere i gruppen, da begge identiteter så kan blive bekræftet. Men hvis pædagogen ser sig selv som flerbørnspædagog og der er et enkelt barn, der ikke kan fungere i gruppen og pædagogen må tage sig af det enkelte barn, kan pædagogen ikke få bekræftet sin identitet som flerbørnspædagog. Hvis pædagogen ser sig selv, som pædagog for det enkelte barn og pædagogen må tage sig af hele børnegruppen, kan pædagogen heller ikke få bekræftet denne identitet. De to identiteter udelukker altså til tider hinandens bekræftelse. Og dette skaber stress. Som nævnt vil jeg senere komme ind på disse konsekvenser. Med Burke og Stets har jeg nu vist, hvordan ydre forventninger kan skabe en identitetskonflikt i individet. Det er dog ikke altid, at de to identiteter konflikter. Derfor er det værd at gå tættere på, hvad der er afgørende for, om de to identiteter konflikter. Det vil jeg gøre, før jeg analyserer konsekvenserne af, at de to identiteter konflikter.

Da jeg ikke anvender Burke og Stets' model før til sidst i analysen, vil jeg nu lave et skift i sprogbruget og primært bruge begrebet rolle eller rollekonflikt. Rollekonflikt er et mere brugt og kendt begreb i sociologien end identitetskonflikt. Jeg vil derfor fremover bruge begreberne rolle og rollekonflikt, men det er vigtigt at være opmærksom på, at rollebegrebet og rollekonfliktbegrebet ikke kun dækker over forventninger, der kon-

flikter men også over internaliserede meninger, der konflikter. Jeg vil dog, der hvor jeg henviser til Burke og Stets, bruge begrebet identitet ¹¹.

¹¹ Sprogbruget mellem rolle og identitet bliver lidt uklar. Dette skyldes at rolle og identitetsteori begge omhandler en proces, som i praksis er meget sammenvævet.

6.2 Afgørende faktorer for om rollerne konflikter

Jeg har nu vist hvordan pædagogen, som konsekvens af de modsatrettede forventninger, oplever en rollekonflikt. Pædagogen skal både være der for det enkelte udsatte barn og for hele gruppen.

Intentionen med Tidlig Indsats, hvor man sætter fokus på at hjælpe barnet i institutionen, er naturligvis ikke at sætte pædagogerne i dette spænd. Tidlig Indsats har sit udgangspunkt i en systemisk tankegang, hvor tanken er, at pædagogen skal ændre på de kontekster barnet indgår i, frem for at have fokus på at ændre barnet (Tidlig indsatsguide). Konsulenten, Dorota Bindseil gjorde opmærksom på dette ved en samtale den 16.05.2011. Hun eksemplificerer det helt banalt med, at hvis man har tre overvægtige børn i klassen kunne hele klassen starte dagen med at løbe en tur. Det hjælper de tre overvægtige og resten tager ikke skade af det. Således er pædagogen ikke splittet mellem to roller, men de bliver kombineret, fordi løsningen af det enkelte barns problem bliver kombineret med at være der for resten af børnegruppen og som vist ovenfor er det ikke noget problem at få bekræftet begge identiteter, så længe det enkelte udsatte barn kan indgå i børnegruppen. Ud fra et rolleperspektiv kan man sige at intention i Tidlig Indsats er at de to roller, skal kunne sameksistere. I materialet ses der også eksempler på, at pædagogerne har en oplevelse af, at de kan kombinere de to roller uden problemer. Følgende citat er et eksempel på dette:

Interviewer: "Hvordan har det været og både skulle være der for hende og have opmærksomhed på hende. Og så også være der for resten af børnegruppen?"

Birgitte: "(...)Det har været godt nok, fordi man har haft. Man har jo haft sine specielle børn in mente, når man har lavet nogen ting. Om det har været samling, maling eller maddag har man jo prøvet at inddrage dem og taget dem med ud blandt andet i en maddag. Sørget for at de var med ude i køkkenet. Og få sat ord på, når vi snittede grøntsager eller. (...) At man prøver at komme igennem dem hver dag. At man lige har et lille øjeblik med dem eller man husker lige at få sagt det en ekstra gang, så man er sikker på de høre det (...)Man har dem lidt liggende ind i baghovedet og de går ikke på lige fod med de andre børn. Det gør de ikke." (Birgitte, s.11). Her ses det, hvordan det for pædagogen er uproblematisk både at have de enkelte udsatte børn og have resten af børnegruppen. Hun har børnene "in mente" og sørger for at de kommer med ud i køkkenet og tager sig af dem. Dette citat rammer dog heller ikke lige ned i den systemiske tanke, som Tidlig Indsats grunder i. I dette citat er der meget fokus på de enkelte børn

og på hvordan pædagogen kan inddrage dem i aktiviteterne og ikke, hvordan man kan ændre konteksten og på den måde inddrage børnene. Ud fra Burke og Stets begrebsramme vil man sige, at her er det ikke noget problem at få begge identiteter bekræftet, da de enkelte børn indgår i gruppen og hermed konflikter identiteterne ikke.

Jeg vil nu analysere, hvad der er afgørende for, om de to roller kan kombineres. Ud fra interviewene kan det ses, at en af de afgørende faktorer for, om det opleves som et problem at være i begge roller, er karakteristikken af det enkelte barns problem og som funktion af det, hvilken indsats, der skal sættes ind med. Dette ses i dette citat:

Interviewer: "Og på den ene dreng, der kunne i så gøre de ting, som i synes der skulle til. Og på den anden var det svært."

Ida: "Ja fordi han krævede noget andet på en anden måde. Den første vi snakkede om han krævede. Den anden var jo ikke – sådan fysisk udadreagerende på den måde og havde brug for at komme væk og sådan. Men ham kunne man tage at sidde med og sidde og nusse ham på ryggen og på den måde få ham til at køre ned. Det havde du svært ved med den anden, så derfor var du nødt til fysisk at flytte sig fra de andre børn, for at tilgodese den første. Og det behøvede man ikke på samme måde med den anden. Der kunne man egentlig godt have rammerne sammen med de andre børn og lave de der ting. Så det er det der med fysisk at flytte sig. Der gør at det bliver svært. For vi kunne sagtens sidde med de andre ting og spille memory. Eller ligge med ham og massere ham på ryggen, selvom vi sad og råbte op. Altså, man kunne nogle andre ting, fordi du kunne være i samme lokale. Så det var ikke hel på samme måde frustrerende. (...) Og han var heller ikke sådan til fare for de andre. Og det var den første jo ind i mellem. Altså, der måtte vi jo virkelig mandsopdække ham. Altså når han kastede med stole og sådan noget, så er det jo noget med at komme væk, ik'. Og det havde vi ikke med den sidste vi her har snakket om. Så der var nogen andre muligheder for at give ham det han havde brug for, fordi vi ligesom kunne blive i gruppen." (Ida og Anette, s. 19). Ud fra dette citat bliver det tydeligt, at det er forskellen på problemtypen og dermed indsatsen, der er afgørende for, om pædagogerne oplever det som muligt at have begge roller. Hvis indsatsen er at nusse på ryggen under samling, kan det fint lade sig gøre, men hvis det er nødvendigt at tage barnet væk eller flytte barnet, fordi det er til fare for sig selv eller andre, så bliver det svært at kombinere de to roller og dermed opstår identitetskonflikten. Ud fra den systemiske tanke og Tidlig Indsats ville man umiddelbart tænke, at man ikke bør

tage det enkelte barn ud af sammenhængen, men i stedet ændre på konteksten. Men her kommer det frem, at der er forhold, der nødvendiggør at tage det enkelte barn ud.

Jeg har ud fra alle interviewene opsummeret, hvornår pædagogen oplevede, at denne godt kunne være i begge roller og hvornår pædagogen oplevede ikke at kunne det. Jeg har kategoriseret dem og delt det op i indsatsstype og problem.

Rollerne konflikter:

Problemtype	Indsatsstype
Fysisk udadreagerende	Tage barnet væk
Meget uro i kroppen og ikke kan forstå de sociale spilleregler	Have 110 % opmærksomhed på det barn

Rollerne konflikter ikke:

Problemtype	Indsatsstype
Sproglige vanskeligheder	Sætte ord på alt
Uro i kroppen	Massere og bruge luftpude

Ud af opdelingerne træder det tydeligt frem, at hvis barnet er udadreagerende og det er nødvendigt at tage det væk, så bliver det svært for pædagogerne, at være i begge roller og få begge identiteter bekræftet. Hvis barnet derimod har sproglige problemer og det handler om, at man skal sige tingene en ekstra gang og lige sikre sig at barnet forstår, hvad der bliver sagt, er det ikke et problem både at være der for det enkelte barn og resten af børnegruppen. "Uroen" optræder både som problematisk for at de to roller kan sameksistere og som uproblematisk. Der er en tendens til, at hvis barnet er så uroligt, at man skal have opmærksomhed på det hele tiden, så bliver det problematisk. Der er her et eksempel på det: *"Hun sad altid sådan her (rykker rundt med koppen) og med tallerken og du vidste at i løbet af maden, så røg hendes mælkeglas og den røg bare sådan her. Og det skete hver gang. Og lige meget hvad du gjorde, så skete det bare. Og du sidder med tre-fire børn og dutte lut lut lut og så tjif så var den der bare. Hvis du bare tog dit blik fra hende i et sekund, så skete der noget. Hun havde brug for at du havde fokus på hende 110 procent og det kunne du ikke give hende. (...) Og det split sekund du kiggede væk, så skete der bare noget."* (Karina, s. 18). Hvorimod hvis barnets uro har en anden karakter og den kan afhjælpes ved massage og luftpuder, så kan pædagogen godt få begge identiteter bekræftet. Det ses i dette eksempel, som er fra det foregående citat: *"For vi kunne sagtens sidde med de andre ting og spille memory. Eller ligge med*

ham og massere ham på ryggen, selvom vi sad og råbte op. Altså, man kunne nogen andre ting, fordi du kunne være i samme lokale” (Ida og Anette, s. 19). At barnets uro både figurerer, som noget der er svært at håndtere og som noget, der ikke er svært at håndtere, tydeliggør også, hvor afgørende kontekstuelle faktorer er for, om begge identiteter kan bekræftes.

I henhold til specialets fokus er det svært at komme nærmere, præcist hvilke problemtyper og indsatser der vanskeliggør at pædagogen kan være begge roller og få begge identiteter bekræftet. Men fundene kan understøttes af andre undersøgelser. Bengtsson har i en SFI undersøgelse undersøgt om identifikationen af socialt udsatte børn fundet, at børn der græder, råber, skriger, slår umotiveret, driller, ødelægger ting og i det hele taget forsøger at vise omverden at de har det dårligt, også er børn, som pædagogerne beskriver fylder meget i hverdagen, og som kan være svære at rumme (Bengtsson 2007: 12). Ligeledes viser Christensen i en ældre SFI undersøgelse om daginstitutionen som forebyggende tilbud til børn, at pædagoger oplever, at hvis den indsats de skal yde drejer sig om funktioner, hvor pædagogerne skal være i stand til at rumme truede børns følelser eller tale med truede børn om oplevelser/erfaringer, kan det ikke rummes i en daginstitution og vil kræve ekstra tid og uddannelse (Christensen 1996: 85). Resultaterne fra disse undersøgelser passer altså meget godt overens med specialets fund - når de udsatte børn er meget udadreagerende, så er det svært at rumme i et almindeligt dagtilbud.

Selvom det ikke er muligt ud fra materialet at komme nærmere, hvilke problemtyper og indsatstyper, der er afgørende for om pædagogen kan være i begge roller, er det et interessant fund i forhold til strukturen af Tidlig Indsats, hvor man for barnet og for pædagogens bedste med fordel kunne overveje, hvilke problemtyper og dermed indsatser man kan klare i et dagtilbud. Dette fund kan måske også lægge op til en større legitimitet af, at pædagogerne selv overvejer og ytrer sig om, hvad de kan og hvad de ikke kan. Dette skriver jeg, da det ses i materialet, at pædagogerne godt selv er klar over, at de ikke altid kan leve op til forventningen om at være der for det enkelte barn. Det ses blandt andet i dette citat, som også er brugt tidligere. Her bliver pædagogen spurgt ind til, om der var noget der var svært at sige til dialogmødet. Pædagogen siger således: *”Nej – der var kun lige sådan det der med de opgaver de gav, hvor jeg sådan må-*

ske skulle have givet mere udtryk for, at det kan vi simpelthen ikke nå. Men det kan jeg jo ikke. Det er jo mit job. Og det må jeg heller ikke. Så jeg må jo lade som om, at det gør vi da bare. Og det er jo det.” (Bente, s. 4). Her er altså en helt klar opfattelse af, at pædagogen ikke *må* sige, at hun ikke kan klare alle opgaverne. I et andet interview gav pædagogen også udtryk for, at det kunne være svært til et dialogmøde at udtrykke, at der var nogle ting, som man ikke kunne nå. Jeg spørger hende hvorfor og hun svarer således:

Interviewer: ”Hvorfor har du ikke synes at du kunne sige det til dialogmøderne?”

Trine: ”Jeg tror man.. (..)Vi sidder så mange mennesker, så det er rigtig vigtigt at det ikke lige pludselig bliver. - Nu skal vi sidde og høre på, hvordan pædagogen synes det er svært at kapere. Det er rigtig rigtig vigtigt at forældrene føler sig set og hørt og hvis de har nogle spørgsmål omkring det. Jeg føler lidt at det er deres møde” (Karen s. 6). Det ses altså her at pædagogen ikke giver udtryk for, når de ikke kan nå de forskellige opgaver, af hensyn til forældrene. Men når pædagogerne ikke får artikulert, at der er opgaver de ikke kan nå, er det ikke særlig hensigtsmæssigt i forhold til den indsats, der skal ydes overfor barnet, da der jo så er risiko for at indsatserne faktisk ikke bliver gennemført eller bliver gennemført væsentligt anderledes end den oprindelige intention med indsatsen var. For praksis er det altså vigtigt, at der bliver en åbenhed omkring, at der er nogle ting, som pædagogerne ikke kan nå.

Jeg har nu vist, at en af de afgørende faktorer for, om de to roller kan sameksistere er barnets problem og som funktion heraf, indsatstypen. Det træder frem i materialet, at hvis barnet er meget udadreagerende, er det svært for pædagogerne at være i begge roller og få begge identiteter bekræftet, hvorimod hvis barnet har sproglige problemer er det lettere at være i begge roller, da barnet så kan indgå i gruppen. Dette er ikke en teoretisk pointe og egentlig heller ikke særlig overraskende, men alligevel en pointe der har store implikationer for praksis. Inden jeg går videre til en anden faktor, der har afgørende betydning for om pædagogerne kan være i begge roller, skal det nævnes at pædagogerne også oplever at der er forskel fra dag til dag om de kan være i begge roller. Det ses i følgende citat: *”Altså hvis vi nu sætter os ind og læser bøger. (...) Så er det jo skønt, når vi kan sidde der alle sammen. Så kommer den næste op og skal læse bøger og så den næste. Sådan at det bliver naturligt. Det er rart, hvor hun stadig er med. Så kommer splittelsen den dag, hvor hun ikke kan det. Så er det kun hende. Altså, jeg har hende ikke*

på skødet. Hun ligger bare ved siden af og er skide sur over hun ikke må komme op. Så kan jeg jo ikke koncentrere mig om de andre børn. Det synes jeg er en splittelse, fordi så er fokus jo på hende igen. Ja hvis hun nu havde siddet, som hun kan nogen af de andre dage og læse bogen, så kunne det jo blive meget mere naturligt og sidde og skifte mellem de forskellige børn, der gerne vil have kigget i den bog der” (Hanne, s.7). Det ses tydeligt her, hvordan pædagogen oplever at det kan ændre sig fra dag til dag, om hun kan få begge identiteter bekræftet og at splittelsen opstår, når barnet ikke naturligt kan indgå med de andre børn.

Jeg har nu vist, at noget af det der har indflydelse på, om pædagogen kan være i begge roller og få begge identiteter bekræftet, er typen af problem og typen af indsats og vil nu gå videre til en anden faktor, som pædagogerne tematiserer, som afgørende.

Ressourcer

En faktor, som pædagogerne ofte selv tematiserer som afgørende for, om de kan være i begge roller, er ressourcer. Her tænkes der særligt på personaleressourcer. En pædagog siger således: *”For så er det lige pludselig at det bliver så krævende, at vi faktisk ikke har de hænder, der skal til.”* (Karen, s. 15).

Ressourceknaphed er et udbredt tema i sociologien og mange sociologer har beskæftiget sig med det. Jeg vil ikke her begrebsliggøre det, men fremhæve Giddens' syn på ressourcer. Giddens anskuer ressourcer som vigtige for at handle. De giver både muligheder og begrænsninger (Giddens 1979: 68). I nærværende sammenhæng bliver (mangel på) ressourcer anskuet som begrænsende. Det ses blandt andet i dette citat: *”Jeg tænker om der var andre ting end ressourcer. Men det bunder ud i ressourcer hele tiden. Og så når der er sygdom. Så er der ikke fuld vikar på og ferie. (...)Jeg synes ikke jeg kan finde andre ting end ressourcer, men ressourcer kan gå ud i alt, ik’. Hvis vi havde ressourcer nok, så kunne vi jo. For vi vil ham så gerne* (Ida og Anette, s. 12). Ræsonnementet er, at hvis der var flere personaleressourcer, så kunne pædagogerne koncentrere sig om en ting, enten at være der for det enkelte barn eller for hele børnegruppen. Så her er det ikke et spørgsmål, om at sammensmelte de to roller eller at finde en mellemvej, men et spørgsmål om kun at skulle besidde den ene rolle og hermed komme ud af konflikten. Det vil jeg uddybe i kapitlet om mestring af rolle/identitetskonflikten.

Intentionen i Tidlig Indsats er som nævnt, at pædagogen ikke skal have fokus på det enkelte barn, men derimod på at ændre de kontekster barnet indgår i, således at det enkelte barn indgår i hele børnegruppen. Der bliver derfor i Tidlig Indsats ikke tildelt flere ressourcer til dagtilbuddet. Det bliver der først efter, at pædagogerne i dagtilbuddet over længere tid har arbejdet med bekymringen og det vurderes, at det er en udfordring, der ligger udover, hvad dagtilbuddet kan rumme (Tidlig Indsatsguide). Ud fra specialets teoriramme kan man sige at forvaltningen har en forventning om, at pædagogen kan være der for det enkelte barn, samtidig med at kunne være der for hele børnegruppen. Altså at de to roller kan sammensmeltes eller begge identiteter kan bekræftes. Men pædagogerne oplever en forventning om, at skulle være der for det enkelte barn, som bliver internaliseret og det skaber en identitetskonflikt for pædagogen. Der kan altså ses en afstand mellem intentionen i Tidlig Indsats og praksis. Billedet kan tegnes således op; i praksis kan pædagogerne ikke være i begge roller og få begge identiteter bekræftet og ender i en identitetskonflikt som konsekvens af de modsatrettede forventninger. Ifølge Burke og Stets bruger individet meget energi, når individet prøver at få bekræftet sin identitet (Burke og Stets 2009: 73). Samtidig bliver der ikke tildelt flere ressourcer, da man fra forvaltningens side har en forventning om, at pædagogen ikke skal fokusere så meget på det enkelte barn, men ændre den kontekst barnet indgår i og dermed, at det er muligt at være i begge roller samtidigt. Der er altså en afstand mellem intentionen og praksis. Det ser jeg, som et vigtigt fund for praksis og vil diskutere det yderligere i den endelige diskussion.

Jeg har nu fremhævet to faktorer, der er afgørende for om de to roller kan eksistere samtidigt. Dels karakteristikken af barnets problem og som funktion heraf indsats og dels ressourcespørgsmålet. Samtidig har jeg påpeget, at den psykologiske spænding pædagogerne står i kan ses som konsekvens af et implementeringsproblem. Perspektiverende kan man forstille sig at også andre faktorer gør sig gældende for om begge identiteter kan bekræftes. Dette kunne være pædagogernes indstilling til arbejdet, antallet af udsatte børn og institutionskulturen.

Opsummerende kan man sige, at pædagogerne oplever to forskellige roller og at de modsatrettede forventninger kan skabe en konflikt i den internaliserede mening hos pædagogen. Jeg har også analyseret to faktorer, der er afgørende for om pædagogen kan

være i begge roller og hermed vist at det i nogen sammenhænge godt kan lade sig gøre, at være i begge roller. I resten af analysen vil fokus være, hvad der sker, når pædagogen ikke kan være i begge roller og ikke kan få bekræftet identiteten, da dette har store konsekvenser for pædagogernes arbejdsliv og sidste ende for kvaliteten af den indsats der udføres. I følgende kapitel vil jeg vise, hvilke konsekvenser det har, når pædagogen ikke kan være i de to roller og når der er konflikt i den internaliserede mening.

6.4 Splittelse, magtesløshed, utilstrækkelighed, stress og usikkerhed

Tidligere har jeg vist, hvordan der er to roller (et-barnspædagog og flerbørnspædagog) og vist, hvordan disse roller kan ses som forskellige identiteter. Med udgangspunkt i Burke og Stets teori har jeg vist, hvordan de to identiteter udelukker hinanden i at blive bekræftet. Burke og Stets argumenterer for, at når identiteter ikke bliver bekræftet, opstår der negative følelser (Burke og Stets 2009: 158). Pædagogerne italesætter i interviewene, at de oplever flere negative følelser såsom *splittelse, magtesløshed, utilstrækkelighed, stress og usikkerhed* (Hanne, s. 7; Karina, s. 12; Bente, s. 2; Karen, s. 11). Jeg vil i dette kapitel komme nærmere disse følelser, dels via Burke og Stets teori og dels via Semmers, som er en teoretiker, der beskæftiger sig med identitet og stress og endeligt via Lazarus, som har et mere klassisk blik på stress.

Splittelse som konsekvens af identitetskonflikt

Ud fra Burke og Stets vil man forklare disse negative følelser med, at identiteten ikke bliver bekræftet som en konsekvens af, at en identitetsproces bliver afbrudt. Burke og Stets argumenterer for, at intense følelser vil opstå, hvis der sker en afbrydelse af en identitet, der er meget karakteristisk for en selv, eller en identitet man er meget engageret i. Derudover er der to andre faktorer, der har indflydelse på disse intense følelser. Den ene er hyppigheden af afbrydelser – hyppigere afbrydelser af identitetsbeskæftigelsesprocessen vil føre til mere intense negative følelser end sjældne afbrydelser af processen. Den anden faktor er, fra hvem afbrydelsen kommer. Hvis afbrydelsen kommer fra signifikante andre vil det føre til mere negative følelser end hvis afbrydelsen kommer fra ikke-signifikante andre (Burke og Stets 2009: 164-165).

Disse faktorer kan sættes i spil i forhold til empirien. I materialet fremstår pædagogerne meget engagerede i de to identitetsaspekter. En pædagog siger således: *"Men samtidig holder jeg jo rigtig meget af hende, så jeg vil rigtig gerne hjælpe hende."* (Hanne, s. 2). Dette viser et stort engagement i at være der for den enkelte. Samtidig har jeg også tidligere vist, hvordan pædagogen opfatter sig selv som flerbørnspædagog og dette identitetsaspekt fremstår også som vigtigt for dem. Disse identiteter er altså vigtige for pædagogerne. Derfor vil en afbrydelse af identitetsprocessen føre til negative følelser. Hyppigheden af afbrydelser er ud fra det empiriske materiale svær at vurdere, men der kan

gisnes om, at der i løbet af en dag godt kan ske mange afbrydelser af de to identitetsprocesser. I følgende citat fortæller en pædagog om hendes oplevelse af afbrydelserne.

"Hun havde virkelig brug for en til at guide hende gennem hverdagen og det kunne jeg ikke hele tiden. Jeg havde også andre børn, så når mit fokus var på det her barn hele tiden, så var mit fokus væk et andet sted. (...) Det var faktisk lidt hårdt." (Karina, s. 3).

Ud fra dette citat kan der ses en tendens til at der sker en hyppig afbrydelse af identitetsprocesserne. Pædagogen siger: *"Hun havde virkelig brug for en til at guide hende gennem hverdagen og det kunne jeg ikke hele tiden."* Ud af dette fremstår det som om, at pædagogen hele tiden skulle veksle mellem de to roller. Dette betegner pædagogen selv som hårdt. Hyppigheden af afbrydelser vil selvfølgelig være meget forskellig fra situation til situation. Hvorvidt afbrydelsen kommer fra signifikante andre er usikkert. Burke og Stets eksempler på signifikante andre er familie eller venner. Og det er jo ikke dem, afbrydelserne kommer fra. Men i materialet fremstår pædagogerne følelsesmæssigt engageret i børnene og derfor kan der argumenteres for at afbrydelsen kommer fra signifikante andre.

De faktorer Burke og Stets peger på som centrale for, om der udvikles negative følelser, er alle tilstede i et eller andet omfang. Og følgende citat, som er brugt før, viser nogle af de faktorer, der er i spil og hvordan det kan udløse en negativ følelse, som splittelse.

Interviewer: "Hvad gjorde det ved dig, at være på hele tiden på den måde? Eller hvordan oplevede du det?"

Hanne: "Jamen jeg synes jeg nåede til et punkt, hvor jeg synes det var unfair. Det var unfair, fordi hun tog så meget tid fra mig, som jeg ikke kunne give til de andre børn. Det synes jeg var unfair, men samtidig holder jeg jo rigtig meget af hende, så jeg vil rigtig gerne hjælpe hende. Så jeg følte mig meget splittet. Det gjorde jeg faktisk." (Hanne, s. 2).

Her ses det, hvordan pædagogen føler sig engageret til identiteten som enkeltbarnspædagog. Som fremhævet tidligere ses det, når hun siger: *"men samtidig holder jeg jo rigtig meget af hende, så jeg vil rigtig gerne hjælpe hende."* Pædagogen fortæller, at hun oplever en splittelse, fordi *"hun tog så meget tid fra mig, som jeg ikke kunne give til de andre børn"*. Ud fra Burke og Stets' teoriramme kan det udmærket tolkes som, at hun hele tiden skal skifte mellem de to identitetsaspekter og ikke kan gennemføre en identitetsproces som flerbørnspædagog og at det giver hende oplevelsen af den negative følelse, splittelse.

Utilstrækkelighed og stress som krænkelser af selvet

Jeg vil supplere Burke og Stets for at komme nærmere følelsen af utilstrækkelighed, som er meget gennemgående i materialet. Det er en følelse af, ikke at kunne gøre sit arbejde godt nok, i forhold til hvad man gerne vil. Følelsen af utilstrækkelighed, som pædagogerne italesætter fremstår ikke alene som en konsekvens af den uløste identitetskonflikt, men også som en konsekvens af ikke at kunne leve op til egne mål. Men da en af årsagerne til at pædagogen ikke kan leve op til egne mål er de modsatrettede forventninger, bliver utilstrækkelighed en indirekte konsekvens af de modsatrettede forventninger. Samtidig kan egne mål ses som en del af den mening, man tillægger sig selv og derfor er der en sammenhæng mellem muligheden for at leve op til egne mål og konflikten i den internaliserede mening (Zahavi 2007). Der er ikke meget teori, der har beskæftiget sig med muligheden for at leve op til egne mål, selvet, identiteten og stress (Sørensen 2008: 77). Klassisk stressteori har i højere grad beskæftiget sig med ydre høje krav, som individet vurderer denne ikke kan leve op til (Lazarus 1984: 19). Dette vil jeg senere vende tilbage til for at supplere de mere identitetsorienterede stressteorier.

En teori udviklet af Norbert Semmers baserer sig på en antagelse om, at man risikerer at udvikle stress, når vigtige personlige mål er truet. Hvis individet på grund af ydre forhold, har vanskeligt ved at leve op til egne mål og normer, kan det tolkes som en krænkelser. Stress bliver dermed en krænkelser af selvet. Teorien tager udgangspunkt i at opretholdelsen af selvværd er fundamental for langt de fleste mennesker. Tanken er at truslen mod selvværdet spiller en vigtig rolle i forhold til oplevelsen af stress og at folk vil kæmpe meget hårdt for at opretholde selvværd (Sørensen 2008: 77-79). Det træder frem i materialet at pædagogernes egne mål er at "hjælpe børnene godt på vej". En pædagog siger det således: *"Det er da en tilfredsstillelse at hjælpe et barn godt på vej. Det er det vi er her for."* (Hanne, s. 10) og en anden siger: *"Man vil gerne det bedste for det her barn"* (Karina, s. 13). En pædagog fortæller, at hun virkelig gerne vil et barn. Hun siger således: *"Der er ikke noget hellere jeg vil, men jeg kan ikke hele tiden. Jeg kan jo ikke trække timerne ud af kommunen eller bede dem om at lade være med at stoppe alle de børn herind. Vel?"* (Bente, s. 4). Her peger pædagogen på, at der ikke er noget hun hellere vil, end at hjælpe dette barn, men hun er forhindret i det på grund af arbejdsforholdene. Når pædagogerne ikke kan leve op til egne mål, sætter det pædagogerne i en situation, hvor de må vælge at gå på kompromis med sig selv og leve med at udføre

arbejdet dårligere, end de synes er værdigt. Alternativt kan de udføre arbejdet, som de selv vurderer det bør gøres og påføre sig selv en øget arbejdsmæssig belastning (Sørensen 2008: 77). Det ses i følgende citat, hvordan pædagogen som ovenfor er citeret for, at der ikke er noget hun hellere vil end at hjælpe dette barn, må leve med at udføre arbejdet dårligere end hun gerne vil:

”Og så kan det også godt virke sådan helt håbløst at have givet ti minutter ud af en hel dag på otte timer, for hvis han render rundt i den her frustration i syv timer og 50 minutter. Hvad hjælper det så? Men det bliver jeg nødt til at tro jamen det hjælper ” (Bente, s. 4). Her ses det tydeligt, hvordan pædagogen ikke selv tror på, at hun gør arbejdet godt nok. Hun siger: *”Hvad hjælper det så?”*. Men samtidig bliver hun nødt til, at tro på at det hjælper, for at kunne holde ud at være i det og bevare sit selvværd. Semmers peger netop på, at individet vil kæmpe hårdt for at opretholde selvværdet. Pædagogen må altså leve med at gøre arbejdet dårligere, end hun selv synes er værdigt. Dette giver hende en følelse af utilstrækkelighed. Det ses her:

Interviewer: ”Alligevel har du en følelse af utilstrækkelighed eller ligegyldighed”

Bente: ”Ja mere utilstrækkeligheden, for ligegyldigheden den er der ikke, for jeg vil det gerne. Jeg vil det rigtig rigtig gerne.” (Bente, s. 4). En anden pædagog oplever en usikkerhed, når hun føler, at hun ikke gør arbejdet ordentligt. Det ses her:

Interviewer: ”I den periode, hvor han var meget udadreagerende, til i fik en støttepædagog. Kan du fortælle noget om, hvordan havde du det i den periode?”

Karen: ”Vi var total. Jeg var helt... Vi var jo stressede. Der har faktisk været en periode her efterfølgende, hvor vi har kunnet mærke, at vi blev vildt usikre på alt, hvad vi gjorde. (...)Vi blev usikre og der var stress på der inde. Og stressen kommer af, at du føler at du ikke gør dit arbejde ordentligt” (Karen, s. 11). Her siger hun selv at *”stressen kommer af, at du føler, at du ikke gør dit arbejde ordentligt.”*. Men det mest interessante ved dette citat er, at pædagogen udtrykker at hun oplever en usikkerhed. Usikkerheden kan fint tolkes ind i Semmers ramme om, at selvværdet bliver truet, når man ikke kan leve op til egne mål. Jeg mener at det er sandsynligt, at der er en sammenhæng mellem svækket selvværd og usikkerhed.

Magtesløshed og klassisk stressteori

Jeg har nu vist, hvordan stress og identitet hænger sammen og hvordan der kan udløses negative følelser, såsom utilstrækkelighed. Jeg vil nu vende blikket mod den mere klas-

siske stressteori. Nærmere bestemt en psykologisk stressteori udviklet af den amerikanske psykolog Richard Lazarus. Denne stressteori bygger på antagelsen om, at det er personens vurdering af arbejdsmiljøet i forhold til samme persons vurdering af egne ressourcer til at imødekomme de miljømæssige krav, der er afgørende for, om der udvikles stress eller ej (Agervold, Christiansen og Sørensen 2008: 12). Lazarus formulerer det således: *"Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being"* (Lazarus og Folkman 1984: 19).

Denne definition af stress kan udmærket forklare det forhold pædagogerne står i. De modsatrettede krav til dem er større, end hvad de selv vurderer de kan. Ud fra denne teoritradition er det ikke så centralt, at kravene er modsatrettede. Det centrale her er, at der er krav, som pædagogerne vurderer de ikke kan imødekomme. Det ses i følgende citat, hvordan en pædagog oplever en følelse af magtesløshed, fordi hun vurderer, hun ikke kan imødekomme kravene. Det gør hun således: *"Du bliver brugt lidt, for nogle gange føler du dig lidt magtesløs. Fordi du kan ikke. Så kan du sige pædagogen er blæksprutte. Det er du ikke. (...)Du kan ikke lave for mange ting på en gang. Det kan man ikke. Så det er nogle gange, som jeg siger magtesløshed."* (Karina, s. 12). Dette citat kan forklares ud fra Lazarus teoriramme. Pædagogen skal flere ting, end hun selv vurderer hun kan og derfor opstår der en magtesløshed.

Der opstår disse følelsesmæssige reaktioner på baggrund af stressen. Dette er som vist følelser som splittelse, utilstrækkelighed, usikkerhed og magtesløshed, men teoretisk er det svært at komme nærmere, hvad disse følelser er, for hvad er magtesløshed, utilstrækkelighed, usikkerhed. De forskellige stressteorier kan forklare, hvorfor de opstår, men teoretisk er det svært at komme tæt på de enkelte følelser, hvorfor jeg her ikke går videre med det. Identitetsteoriene opererer også blot med negative og positive følelser og specificerer ikke følelserne (Burke og Stets 2009: 169).

Skellet mellem arbejde og fritid

Til at afslutte dette kapitel vil jeg fremhæve at pædagogerne tematiserer, at en konsekvens af stressen eller den uløste identitetskonflikt er, at de har svært ved at skelne mellem arbejde og fritid. Det ses i kommentarer, som de følgende:

- *"Når vi vågnede om natten, så var det ham vi tænkte på. Så vi kunne ikke slippe ham"* (Ida og Annette, s. 5)

- ”Så var man på arbejde hele fritiden også, fordi at det var i hovedet.” (Ida og Annette, s. 11)
- ”Så kan det være lidt svært at slippe det, hvis der har været noget i løbet af dagen, så tænker jeg bare videre der hjemme.” (Kristina, s. 13)

Dette kan forklares ved, at pædagogerne er følelsesmæssigt involveret i arbejdet. Det er tidligere vist at pædagogerne er meget engagerede i de to identitetsaspekter og også nærer en stor empati for børnene. Derfor kan det være svært at lægge arbejdet fra sig. Dette kan betegnes, som det følelsesmæssige grænseløse arbejde (Liebst og Monrad 2008:60). Turner beskriver også, at hvis personen oplever en uløst rollekonflikt kan individet være så optaget af at mestre den, at det vanskeliggør at være i andre roller. Turner skriver: *”Unresolved problems are difficult to let drop when the opportunity for change of roles comes along”* (Turner 1978: 15). Dette stemmer overens med pædagogernes oplevelse af ikke at kunne lægge arbejdet fra sig, som det ses i de ovenstående citater. Selvom pædagogerne er i en anden sfære (fritid), hvor der er muligheder for at påtage sig andre roller, kan de ikke slippe arbejdet og de konflikter der er. Det fremgår dog ikke, at pædagogerne specifikt har en oplevelse af ikke at kunne påtage sig andre roller, men dog at arbejdet fylder meget for dem, når de er hjemme.

En pædagog fortæller også om en udmattelse, som kan gøre det svært at omstille sig til en ny rolle. Pædagogen siger således: *”Når jeg kommer hjem, så skal mine børn jo næsten ikke råbe høj for højt, så schh, ik’. For nu har jeg gået i larm og kaos i fem til seks timer om dagen, så der skal bare være ro på derhjemme.”* (Bente, s.11). Her ses det, hvordan pædagogen har svært ved at indstille sig til en mor-rolle, når hun kommer hjem på grund af udmattelsen. Om udmattelsen specifikt skyldes den uløste rollekonflikt, er ikke tydeligt, men det fremtræder tydeligt, at det er på grund af den stress hun oplever i børnehaven.

Afsluttende bemærkninger og refleksioner over de anvendte teorier

I materialet trådte det klart frem, at pædagogerne oplevede splittelse, stress, usikkerhed, magtesløshed og utilstrækkelighed. Jeg har via Burke og Stets anskuet disse følelser, som en konsekvens af den uløste identitetskonflikt, men har også anskuet disse følelser gennem andre stressteorier, der ikke i samme grad som Burke og Stets betoner identi-

tetskonflikten som kilde til de negative følelser. Det kan dog hævdes, at Burke og Stets' teori har mange lighedspunkter med Semmers teori, da Burke og Stets netop argumenterer for, at de personlige mål er en del af identiteten og at man vil opleve negative følelser, hvis identiteten (de personlige mål) ikke bliver bekræftet. Semmers tager udgangspunkt i, at selvet bliver krænket, hvis man ikke kan leve op til egne personlige mål. Der er derfor en lighed i fokusset på egne mål og egen identitetsbekræftelse. Lazarus' teori kommer fra en anden tradition, hvor der er mere fokus på sammenhængen mellem de ydre krav og hvorvidt individet vurderer at kunne leve op til dem. Her er der altså fokus på om arbejdet er udholdeligt for individet, hvorimod Semmers teori har fokus på, om det er værd at udholde (Sørensen 2008: 79). Og Burke og Stets om identiteten (de personlige mål) bliver bekræftet. Ved at anvende de tre teorier dannes der et nuanceret billede af, hvorfor de negative følelser opstår.

Jeg har altså nu vist konsekvensen af identitetskonflikten og de modsatrettede krav. Analysens næste skridt er at vise, hvordan pædagogerne håndterer identitetskonflikten og følelserne. Derefter er der et kapitel om den faglige stolthed, som pædagogerne også oplever ved at tage sig af et udsat barn. Her vil jeg også kommentere på dobbeltheden mellem oplevelsen af magtesløshed og faglig stolthed og indkredse, hvornår følelsen af henholdsvis magtesløshed og faglig stolthed opstår. Men inden da, vil jeg analysere pædagogernes mestringsstrategier og konsekvenserne heraf.

6.5 Mestring af rollekonflikten

Som vist skaber det en masse frustration for pædagogerne, når de to roller konflikter. Denne frustration mestrer de på den ene eller anden måde. Måden at mestre på vil jeg her analysere og slutteligt komme med bud på konsekvenser af mestringsformerne. Disse konsekvenser retter sig både mod betydningen for pædagogernes eget arbejdsliv og på et mere strukturelt plan. Jeg anvender her en rolleteori, som jo så fokuserer mere på, hvordan individet mestrer konfliktende forventninger og ikke i så høj grad betoner, hvordan konflikten i den internaliserede mening mestres.

I rolleteorien har enkelte beskæftiget sig med, hvordan man mestrer rollekonflikter (Biddle 1986: 83) Jeg har valgt at bruge Halls teori. Hall har opdelt handlemulighederne i tre kategorier. Disse tre kategorier kan fint belyse, hvordan pædagogerne handler på den rollekonflikt de står i og derfor har jeg valgt at anvende Halls teori. Hall har disse tre bud på handlemuligheder, når man står i en rollekonflikt:

- Strukturel rolle-redefinering
- Reaktiv rolleopførsel
- Personlig rolle-redefinering¹²

Strukturel rolledefinering

Den strukturelle rolledefinering er karakteriseret ved, at individet prøver at ændre på de forventninger, andre folk har til en. Dette kræver kommunikation med den, der sender forventningerne til en (Hall 1972: 476). Flere af pædagogerne siger ofte ting som *"At var fint at vi gav hinanden lov til at – nu er det din tur, for jeg kan ikke. Jeg kan følge mere med i dag"* (Ida og Anette, s. 6) og *"P: ja for ved at vi kom helt derop og var så frustreret og nogen gange var så fyldt op og nogen gange måtte sige – ejh. Nu kan jeg ikke mere. Nu overtager du."* (Ida og Anette, s. 10). Når pædagogerne siger til kollegaerne *"Ejh. Nu kan jeg ikke mere. Nu overtager du."* arbejder de med kollegaernes forventning til dem. Kollegaerne har således ikke mere en forventning om, at denne tager sig af det enkelte barn og man har nu kun én rolle – det at være der for hele børnegruppen. Pædagogen er således kommet ud af rollekonflikten. Det kan ud fra følgende citat antages, at pædagogen samtidig arbejder med forventningerne til sig selv og dermed håndterer rollekonflikten. En af pædagogerne siger således: *"Du er bare på. Så det*

¹² Jeg har ændret på den oprindelige rækkefølge, for at få det til at passe med denne skriftlige fremstilling.

gælder om – også for mig selv og huske at sige højt og sige at det er okay at sige i dag skal jeg ikke lige rumme hende. I dag må I lige tage hende. Det er også en selverkendelse bare at sige” (Karina, s. 14). Det ses i dette citat, hvordan hun arbejder med forventningerne til sig selv og siger til sig selv, at hun skal have én rolle og dermed kommer ud af rollekonflikten. Og det glider måske over i det, som Hall kalder personlig rolledefinerings, som jeg vender tilbage til. Andre rolleteoretikere har også arbejdet med, hvordan man mestrer rollekonflikter. Gross *et al.* opererer også med den mulighed, at hvis man oplever forventninger fra A og B og disse forventninger er modstridende, så kan man tilpasse sig forventningerne til A og dermed ikke imødegå forventninger fra B og således komme ud af rollekonflikten (Gross *et al.* 1958: 284). Når pædagogerne siger: *”Ejh, nu kan jeg ikke mere. Nu overtager du”* vælger de, ikke at leve op til den ene forventning og således kommer de ud af konflikten. Det ses altså, at pædagogerne fravælger den ene rolle, som består i at være der for det udsatte barn. Ud fra en rolleteoretisk vinkling er det for at komme ud fra rollekonflikten. Man kunne så hævde, at de også trækker sig fra denne rolle, fordi det i sig selv er hårdt at være der for et udsat barn. Dette kunne ræsonneres ud fra sætninger som *”for ved at vi kom helt derop og var så frustreret og nogle gange var så fyldt op”*. Det er svært at skelne mellem, om de trækker sig fra rollen, fordi det er hårdt i sig selv, eller fordi det er hårdt at stå i den dobbeltbindende rolle. Men en pædagog siger således: *”Sådan følelsesmæssigt kunne jeg i hvert fald mærke, at det kunne have været rigtig rart, at man bare kunne have været én til én med ham, for uha, så havde det virkelig battet ik’”* (Ida og Anette, s. 11). Ud fra dette citat lader det altså ikke til at, det er fordi det er hårdt at være der for det enkelte udsatte barn, men at det er de modsatrettede forventninger, der gør det hårdt. For hvis man kun skulle være der for den enkelte, ville det være tilfredsstillende.

Ovenfor ses det altså, hvordan pædagogerne trækker sig fra rollen i at være der for det enkelte barn, men det ses også i materialet at pædagogerne nogle gange trækker sig fra rollen som flerbørnspædagog. Det ses i dette citat:

Interviewer: ”Og hvad var det, der gjorde at du fik gjort det der?”

Bente: ”Jamen det var fordi jeg sagde: Nu sætter jeg mig ind på værkstedet og tager Oliver, og så må alt det andet sejle.”

Interviewer: ”Og hvordan er det så at alt det andet sejler?”

Bente: ”Jamen det havde de andre styr på.. Det var okay for nu sad jeg på værkstedet og klippede fastelavns ting, så det var sådan det var” (Bente, s. 3). Her vælger pædago-

gen altså aktivt rollen fra som flerbørnspædagog og skal kun leve op til rollen, som enkeltbørnspædagog. Og så siger hun: "Det var okay, for nu sad jeg på værkstedet og klippede fastelavns ting, så det var sådan det var". Der er altså en vis tilfredsstillelse i aktivt at have taget et valg om kun at skulle være der for det enkelte barn.

Det ses altså i ovenstående, at pædagogerne vælger én af rollerne fra, for at komme ud af rollekonflikten. Dette er i overensstemmelse med Hall og Gross *et. als* teorier om håndtering af rollekonflikter. Pædagogerne kan både vælge rollen fra, hvor de skal være der, for det enkelte barn, men kan også vælge den rolle fra, hvor man skal være der for hele børnegruppen.

Reaktiv rolleopførelse

Den anden handlingsstrategi Hall opererer med er den reaktive rolleopførelse. Her prøver man at imødegå begge de forventninger man oplever. Dette gør man ved at strukturere og planlægge mere, eller simpelthen ved at arbejde hårdere (Hall 1972: 480). Denne form for mestring ses også i det empiriske materiale. Når jeg i interviewene spørger pædagogerne, om de kan gøre noget for at ændre situationen siger flere af dem: "*Jeg tror vi kunne strukturere os en hel del anderledes ud af det*" (Bente, s. 7) og "*altså man kan planlægge sig ud af rigtig mange ting*" (Karen, s. 17). Det ses også tydeligt i dette citat, hvordan pædagogen oplever det som en løsning at strukturere sig ud af presset:

Interviewer: "Er der noget andet du kan gøre, for at du ikke oplever den splittelse eller frustration (...)?"

Hanne: "Mhhh, ja så kunne jeg jo. Jeg kunne jo give nogle børn tøj på og gå ud på legepladsen. Så bliver det en naturlig adskillelse. Kan man sige ik'. Det kan også være de andre, der går ud. Og jeg så kan være inde på stuen, hvor der ikke er så mange børn. For så kunne det være en dag, hvor hun kunne magte at vi ikke var så mange inde."

Interviewer: "Så det er noget med at I kan strukturere?"

Hanne: "Sagtens. Vi kan også gå i kælderen. Så vi kan sagens lave os i små hold. Vi kan også gå ind. Vi har et lille rum. Vi kan også gå ind der bagved og tage en lille gruppe og lukke døren. Og det er også tilladt. Og det har vi snakket om at det er okay at gøre det. Så vi kan godt have lov at trække os. Det er meget rart." (Hanne, s. 7).

Det ses her, hvordan pædagogen prøver at strukturere sig ud af, at have mange børn samlet og prøver at have det udsatte barn i en lille gruppe og således komme udover splittelsen og frustrationen. Hall argumenterer for at denne form for mestring tager hårdt

på energien, fordi man prøver at leve op til begge roller og ikke eliminerer nogen af dem (Hall 1972: 480). Ud fra citatet lader det dog ikke til, at det at strukturere sig ud af rollekonflikten tager meget på energien. Pædagogen siger endda: *"Det er meget rart."*. Men samtidig siger hun også: *"Og det har vi snakket om at det er okay at gøre det"*. Der har altså ligget en forhandling forud eller en afstemning af forventninger om, hvorvidt det var en mulig mestringsstrategi at tage en lille gruppe ud.

I følgende citat ses det også, hvordan pædagogen ikke eliminerer nogen af kravene, men blot arbejder hårdere. Det ses her: *"Men jeg prøver jo at få det til at gå op i en højere enhed. Sådan så det ikke går for meget udover de andre børn, men at jeg samtidig kan hjælpe ham."* (Kristina, s. 4).

Her er det altså helt tydeligt, at pædagogen ikke prøver at imødegå bare et af kravene, men prøver at leve op til begge krav. I denne formulering er der på en eller anden måde tale om et nulsumsspil, da det ikke lykkes for hende at få det til at gå op, men hun prøver. Nulsumsspillet ligger i tråd med den strukturelt orienterede rolleteori. En teoretiker der skriver sig ind i denne tradition er Goode (Styrker 2001:223). Goode argumenterer for, at man som person indgår i et rollesystem og at individets rolleforpligtelser altid er forkrævende og at man som person må beslutte og forhandle, hvordan man vil forsøge at tilpasse disse krav (Goode 1960:495). Goode har altså en opfattelse af, at man som individ indgår i et nulsumsspil og det er præcis, hvad pædagogen oplever, når hun siger: *"Men jeg prøver jo at få det til at gå op i en højere enhed"*. Goodes idé om at individet altid bliver mødt af for mange krav, er dog senere blevet kritiseret. Dette af blandt andre Marks, der argumenterer for at det er for simpelt at lægge en forudsætning ind i rolleteorien om, at der altid er en mangel af tid, energi. Han mener endvidere at Goode har taget for meget udgangspunkt i personlige realiteter. Marks argumenterer i stedet for at tid og energi er fleksible og er en funktion af engagement og at engagement kan tage sig ud i forskellige former (Marks 1977: 934-935). Jeg vil dog ikke gå længere ind i denne debat, men nøjes med at konkludere at pædagogen løser rollekonflikten ved at arbejde hårdere og at det bliver til en slags nulsumsspil. Samtidig viser denne debat, at det ikke er høje krav i sig selv, der er problematiske, men at de bliver det, når kravene er modsætningsfyldte eller som vist i forrige kapitel, når individet vurderer at denne ikke kan leve op til kravene.

Rolle-redefinering og følelsesfokuseret mestring

Den sidste mestringsstrategi Hall opererer med, kalder han for personlig rolle-redefinering. Her ændrer man på den opfattelse man har af rollen og ændrer ikke på miljøet (Hall 1972: 477). Denne strategi er meget fremtrædende i materialet, hvorfor jeg vil prioritere at kommentere den nærmere og hvorfor jeg supplerer med en anden teoretiker, som arbejder med mestring og som kan nuancere billedet.

Ved en rolledefinering ændrer man altså på opfattelsen af rollen. Det ses i dette citat:

Interviewer: "Er der andet du ville kunne gøre for, at kunne nå de ting du skal med Oliver (..)?"

Bente: "Næh, for vi er jo væk de par gange om ugen og han er væk et par gange om ugen og. Så men jo jeg tror. Jeg skulle måske bare ændre strategien og sige at jeg er glad for det, hvis jeg når det om fredagen. Og så er det det." (Bente, s.4).

Det ses i dette citat, hvordan hun løser rollekonflikten ved at redefinere hendes opfattelse af rollen. Det ses når hun siger: *"Jeg skulle måske bare ændre strategien og sige at jeg er glad for det, hvis jeg når det om fredagen. Og så er det det."* Hermed ændrer hun på sine forventninger og forståelse af rollen og tænker, at hun ikke behøver at udfylde rollen hver dag. Således håndterer hun rollekonflikten.

Halls personlige rolledefinering ligger sig med tæt op ad, hvad Lazarus og Folkman vil kalde følelsesfokuseret mestring. Lazarus og Folkman er ikke rolleteoretikere, men arbejder med mestring af stress og blev præsenteret i forrige kapitel. De forstår mestring, som individets forsøg på at håndtere ydre eller indre krav, som vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressourcer (Lazarus og Folkman 1984: 141). Denne situation står pædagogen i, da pædagogen bliver mødt med krav, der overgår hendes ressourcer. Det er vist i forrige kapitel. Den følelsesfokuserede mestring er karakteriseret ved at individet prøver at revurdere situationen, så man tillægger situationen en ny relationel mening og tænker "det er måske ikke så slemt endda". Ved følelsesfokuseret mestring ændrer man ikke på den reelle relation mellem person og miljø, men på den relationelle mening man tillægger situationen (Lazarus 2006: 146). Denne forståelse lægger sig meget godt op ad Halls forståelse af personlig rolledefinering, hvorfor jeg her vil inddrage Lazarus' begreb om følelsesfokuseret mestring. Næste citat er et udmærket bud på en følelsesfokuseret mestring. Pædagogen siger således: *"Og nogen dage kan man jo være lidt nede og tænke: Åhh nej – det går jo slet ikke det her. Og andre dage tænker man - ej men det nytter jo ikke noget, at man bare går rundt og bliver fru-*

streret over det. Man må gøre, hvad man kan og sådan er det jo. Sådan er vilkårene vil jeg sige” (Kristina, s.7). I ovenstående citat vil man ud fra Lazarus og Folkmans terminologi sige at pædagogen revurderer sin egen situation. Dette ses når hun siger: *”Ej, men det nytter jo ikke noget, at man bare går rundt og bliver frustreret over det”*. Hermed laver hun en revurdering, hvor hun vælger ikke at være træt af det og vælger bare at acceptere vilkårene.

En anden type følelsesfokuseret mestring, som træder stærkt igennem det empiriske materiale er sparringen. Alle betoner vigtigheden i, at kunne tale med sine kollegaer eller få professionel sparring. En pædagog siger således: *”Et kæmpe behov for. Vi har brugt stuemøder til at snakke meget om det her, uden at snakke om netop planlægning af pædagogisk aktivitet har vi måttet køre supervision på hinanden simpelthen. Nu tager vi det stille og roligt – hvad var det, der skete i går... Altså, vi har været gode til at tage os af hinanden”* (Karen, s. 12). I dette citat ses igen, hvordan der sker en følelsesfokuseret mestring, som er meget vigtig for pædagogerne. Det er en kollektiv mestring, som har karakter af følelsesmæssig støtte (Liebst og Monrad 2008: 67).

Problemfokuseret mestring

I Lazarus og Folkmans terminologi er modsætningen til følelsesfokuseret mestring problemfokuseret mestring. Problemfokuseret mestring er kendetegnet ved, at man ændrer situationen og ændrer arbejdsmiljøet. Når det ikke er muligt at ændre situationen problemfokuseret, vil individet ofte iværksætte en følelsesfokuseret mestring (Lazarus 2006: 145). Lazarus mener dog samtidig at personer i stressede situationer altid vil benytte begge strategier, så her er det en analytisk skelnen mellem de to mestringsstrategier, men som i virkeligheden er tæt forbundne og måske svære at skelne (Lazarus 2006:155). Den problemfokuserede mestring er ikke fremtrædende i materialet, men den er der dog. Den ses blandt andet i dette citat:

Interviewer: ”Og når du synes at du forsømmer de andre eller skal tænke over det... Hvad gør det ved dig?”

Karina: ”Altså det gjorde endnu mere, at jeg virkelig bare kæmpede. Jeg kæmpede virkelig for at få de støttetimer på hende.” (Karina, s. 3).

Her prøver pædagogen altså at ændre situationen og ændre noget i miljøet, for at komme ud af den pressede situation. Samme mekanisme ses også i følgende citat, hvor man kan se at pædagogen handler og prøver at løse problemet: *”Altså han havde bare så*

mange problemer i forvejen og havde bare brug for den hjælp, så da kommunen sagde nej til tolkens tilbud. Der tænkte jeg bare – det er bare løgn det her. Jeg er nødt til at gøre noget. Så jeg skrev simpelthen til psykologen at jeg følte virkelig at kommunen havde overset det og jeg vidste godt, at han havde gjort et stort stykke arbejde, men jeg følte faktisk at vi havde tabt Hassan.” (Birgitte, s. 9).

Vurdering af mestringsformerne og konsekvenser af mestringen

Den følelsesfokuserede mestring er klart den mest fremtrædende i materialet. Det er en mestring, hvor man selv revurderer situationen og ikke ændrer de ydre forhold. Det er det samme som Hall betoner i forbindelse med den personlige rolledefinering. Det er ikke enkelt at lave en vurdering af de to mestringsstrategier. Lazarus skriver, at i en kultur der er baseret på kontrol over omgivelserne, kommer man let til at lave den konklusion at problemfokuseret mestring er bedre end følelsesfokuseret mestring. Men undersøgelser viser også, at personer som vedblev at bruge problemfokuseret mestring, under forhold hvor de ydre omstændigheder ikke kunne ændres, var mere plagede i det lange løb, end de personer der accepterede realiteterne og i højere grad benyttede sig af følelsesfokuseret mestring (Lazarus 2006: 155). Ud fra dette kan det siges at for pædagogerne selv og for deres arbejdsglæde og dermed også for børnene er det måske udmærket at lave en følelsesfokuseret mestring som denne: *”Og det kan man måske gøre lige i starten – sige æv, det var ærgerligt at vi ikke fik flere timer. Men så må man så sige, nu er det det her vi har og så må vi jo forholde os til det. Og så må vi arbejde videre ud fra det.”* (Karina, s. 4).

Andre har dog undersøgt denne form for mestring mere strukturelt og kritisk end Lazarus gør og det vil jeg her perspektivere til. Rasmus Willig udarbejdede i 2009 en undersøgelse, der netop peger på at pædagoger vender de dårlige forhold mod sig selv og at dette umyndiggør dem. Han finder, at pædagoger ikke har mulighed for at komme af med kritik. Willig opfatter det at ytre kritik som et menneskeligt behov og argumenterer for, at pædagogerne vender kritikken indad, når den ikke kan komme ud, hvilket til sidst umyndiggør pædagogerne (Willig 2009:143). Nærværende speciale handler ikke om muligheder for at komme af med kritik, men om konsekvenser af inkluderende politik. Og her er konsekvensen modsatrettet forventninger, hvor pædagogen både skal være der for det enkelte barn og for resten af børnegruppen. Forventningerne bliver i et eller andet omfang internaliserede og pædagogerne kan ikke få begge identiteter bekræftet og

bliver frustrerede og mestrer frustrationen ved at vende det indad og ikke ved at ændre på forholdene. Næste citat er særlig interessant i denne sammenhæng:

Interviewer: ”Hvordan kunne du ændre tilgangen?”

Bente: ”Jeg kunne finde mig et andet arbejde. Jamen kan sige der er ikke rigtig andre muligheder. For det skal jo ikke komme andre til last at jeg måske ikke bryder mig om lugten i bageriet. Forstået på den måde at hvis jeg ikke kan de ting man gerne vil og den måde man gerne vil det på, så må jeg tage konsekvensen af det, for jeg kan ikke holde til det mere.” (Bente, s. 13). Dette er interessant, da citatet her med al tydelighed viser en opfattelse af, at det er hende der skal gå og ikke systemet, der skal ændre sig. Dette rammer lige ned i Willigs pointe om, at der ikke er plads til at give kritik. Logikken er, at pædagogerne har behov for at kritisere arbejdsforholdene. Denne kritik kan de ikke komme af med, fordi kritikken via en række veje bliver afværget og kritikken bliver introvert. Det går fra ekstrovert – der er noget i vejen med arbejdsforholdene til at blive introvert- der er noget i vejen med mig og hvis man ikke kan lide ”lugten i bageriet”. Willig argumenterer for, at pædagogerne mister deres myndighedsfornemmelse, når de retter kritikken indad i stedet for udad og at hele pædagogprofessionen mister en bid af myndighedsfornemmelsen. Samtidig argumenterer Willig for, at risikoen for stress, depression og udbrændthed øges for den enkelte (Willig 2009: 60). Hvorvidt pædagogerne prøver at rette kritikken udad, kan jeg ikke sige ud fra materialet og det er heller ikke specialets fokus. Men jeg kan sige at de i høj grad mestrer deres frustration ved en følelsesfokuseret mestring, som ud fra Willigs undersøgelse kan være et udtryk for, at de ikke kan komme af med kritik eller ændre på deres arbejdsforhold. Lazarus vil også argumentere for, at det er fordi at pædagogerne ikke kan mestre det problemfokuseret, men ville samtidig hævde, at det ikke behøver at være et problem for den enkelte pædagog at de mestrer det følelsesfokuseret.

Et beslægtet perspektiv, der kan perspektivere den meget fremtrædende følelsesfokuserede mestring, er governmentality perspektivet. Governmentality traditionen kredser om magt, magtudøvelse og styring. Selve governmentality begrebet er et begreb fra Foucault og dækker over styringens to sider. Den styring man søger at udøve over andre og den styring man udøver over sig selv (Vallgård 2003: 118). Et middel til styring, der ofte bliver fremhævet i governmentality studier, er magten til at definere sandheder (Vallgård 2003: 125). Foucault etablerer en sammenhæng mellem sandhed og magt og

argumenterer for, at hvis noget kan fremstilles som en sandhed, vil det have store chancer for at danne grundlag for handlinger (Mortensen og Thomsen 2003: 108). I materialet fremstår den stramme økonomi og vilkårene for arbejdet som sandheder, som man mestrer primært følelsesfokuseret. En pædagog siger således: *"Så helt klart, det var rigtig godt. Men man kan måske altid ønske sig noget mere, men det er jo også et spørgsmål om økonomien. Altså, det er jo hele tiden. Det der samfundsting. Hvor, hvilken kasse skal du tage penge fra og hvor er der råd til det her og det her."* (Tine s. 5). Pædagogen accepterer her forholdene som noget, der ligger over hende selv og som hun ikke kan gøre noget ved. Det er en sandhed og naturligt for hende at der ikke er penge nok og hvad der er naturligt kan jo ikke kritiseres (Willig 2009: 67). Willig peger også på dette forhold. Willig skriver, at pædagoger om og om igen er blevet fortalt "den økonomiske ramme er sat", "der er ikke flere penge", "der kan jo ikke trylles" og dette er blevet til naturlige sandheder, som ikke kan kritiseres (Willig 2009: 67). Noget har produceret en sandhed, som ikke kan kritiseres. Denne producerede sandhed gør, at pædagogerne ikke handler og ikke prøver at ændre vilkårene, men håndterer de modsatrettede krav følelsesfokuseret. Ud fra en governmentality vinkling vil man sige, at den producerede sandhed gør, at pædagogerne ikke handler og hermed bliver den producerede sandhed en bestemt form for magt og styring (Villadsen 2006: 15). Ud fra et governmentality syn bliver det altså en kamp om sandhed. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at denne diskussion om governmentality er en teoretisk diskussion, som er en spændende perspektiverende pointe, men som sprænger det videnskabsteoretiske udgangspunkt og som ikke er hovedfokus for analysen.

Opsummerende kan det siges, at pædagogerne mestrer rollekonflikten dels ved at fravælge den ene af rollerne, dels ved at strukturere sig ud af rollekonflikten og dels ved at lave en følelsesfokuseret mestring. Denne følelsesfokuserede mestring kan være udmærket for, at pædagogerne selv kan holde ud at være i det, men ud fra et strukturelt perspektiv kan det være udtryk for at de ikke kan komme af med deres kritik og har internaliseret systemets sandheder og ikke kan ændre på systemet.

Jeg vil nu vende blikket til en af de mere positive konsekvenser ved Tidlig Indsats. Pædagogerne italesætter nemlig også, at de har en oplevelse af faglig stolthed, idet de får lov til at hjælpe et barn videre. Det vil jeg udfolde i næste og sidste analysekapitel

6.6 Faglig stolthed

Som vist i kapitel tre træder det frem i materialet at pædagogerne oplever magtesløshed, frustration, splittelse og utilstrækkelighed. Samtidig træder det frem at pædagogerne oplever en faglig stolthed. Dette ses blandt andet udtrykt i dette citat:

Interviewer: "Hele det her forløb, synes du det var et tilfredsstillende forløb?"

Karina: "Altså, jeg synes det har været. Altså, det har været godt for barnet. Og fagmæssigt for mig var det også en faglig stolthed at jeg fik det igennem. At det jeg har set var rigtigt. Altså, det synes jeg. Det var jeg stolt af, at jeg har kunnet hjælpe et barn."
(Karina, s. 6).

Jeg vil nu udfolde den faglige stolthed, der her bliver beskrevet. Det vil jeg gøre ud fra Burke og Stets og dermed i højere grad betone den internaliserede mening og bringe den tidligere fremlagte identitetsmodel i spil igen. Endelig vil jeg kommentere på den dobbelthed der er imellem oplevelsen af magtesløshed og faglig stolthed.

Faglig stolthed og identitetsbekræftelse

Med udgangspunkt i Burke og Stets' teori vil oplevelsen af faglig stolthed forklares med, at den opstår på baggrund af en bekræftelse af identiteten. Burke og Stets tager udgangspunkt i James' teori om selvværd, der peger på, at det der producerer selvværd, er forholdet mellem hvad man opnår (accomplishments) og ens ambition eller mål (pretensions). Burke og Stets sætter denne teori i forbindelse med identitetsmodellen og argumenterer her for at selvværd opstår, når der er overensstemmelse mellem ens egen identitetsstandard - altså den mængde af værdier eller betydning, som er knyttet til den pågældende identitet og input, som er defineret ved den subjektive opfattelse individet har af omgivelserne. Altså selvværd er et direkte resultat af succesfuld identitetsbekræftelse (Burke og Stets 2009:80).

Der kan argumenteres for, at pædagogerne i rollen som pædagog, har en identitet, der kan kaldes en faglig identitet. I denne identitet knytter pædagogen en mening eller en betydning til sig selv, som er præget af, at man vil det godt for børnene og at man gerne vil gøre sit arbejde godt. Det ses blandt andet i dette citat: *"Så det synes jeg da er en stor tilfredsstillelse, at jeg heller ikke er en pædagog, der sætter sig hen i et hjørne og tænker – ja, hvor er det trist, at hun har det sådan. Det må forældrene jo tage sig af. Og at det så sejler. Så ville jeg i hvert fald havde det skidt med det. Så ville jeg ikke gøre*

mit arbejde godt nok.” (Hanne, s. 6). I negationen ses det, at det er vigtigt for pædagogen at være en faglig pædagog. Hun skal ikke være en *”der sætter sig hen i et hjørne”*. Det er vigtigt for hende at være en dygtig faglig pædagog og hun tillægger sig denne betydning. Det ses også i et andet citat, hvor pædagogen siger således: *”Og gå ind og se, hvor tingene gik galt og (...) for min faglige stolthed, så synes jeg det er rigtig godt at jeg har set et barn på mellem et og to, der virkelig har brug for noget ekstra hjælp”* (Karina, s. 6). Her ses det også, hvordan pædagogen selv definerer en faglig stolthed, som er vigtig for hende. Hun siger: *”for min faglige stolthed, så synes jeg det er rigtig godt”*. Hun er altså bevidst om at hun har en faglig stolthed, som skal bekræftes. Der kan altså ud fra Burke og Stets argumenteres for, at pædagogerne definerer sig selv som faglige og tillægger sig selv en betydning som indebærer, at det er vigtigt at være faglig dygtig og gøre sit arbejde godt.

Når pædagogerne så oplever at omgivelserne synes de har været faglige dygtige eller har *”gjort sit arbejde godt”* (input), vil pædagogerne opleve et styrket selvværd, da der så er overensstemmelse mellem identitetsstandard og input.

I materialet kan det ses at pædagogerne oplever det positivt, når de ser et barn, der udvikler sig. Når pædagogerne opfatter at barnet udvikler sig, kan det ud fra Burke og Stets tolkes som input. Input fortæller dem at de har gjort deres arbejde godt og her opstår den faglige stolthed, da der så opstår overensstemmelse mellem input og identitetsstandard. En pædagog siger det således:

Interviewer: ”Hvad er det, der er spændende ved det?”

Vivi: ”Jamen det er jo den udvikling. At nu kan man se at der kommer en lille udvikling for hver dag. Der kommer flere ord. Han bliver bedre til at være selvhjulpnen. Han forstår og har indforstået sig med rutinerne (...)Og det kan være spændende for at se jamen udviklingen” (Birgitte, s. 13).

Ræsonnementet er, at når pædagogen opfatter barnets udvikling og opfatter at barnet bliver bedre til sprog (input), så passer dette overens med en identitetsstandard, som er kendetegnet ved, at man gerne vil gøre sit arbejde godt og være faglig. Og derfor opstår de positive følelser, som selvværd og faglig stolthed og oplevelsen af et spændende arbejde.

I følgende citat træder en lidt anden form for faglig stolthed frem. Denne oplevelse af faglig stolthed opstår, da pædagogerne oplever at blive tillagt et ansvar fra organisatio-

nen. I dette ansvar viser organisationen, at de har tillid til pædagogen og det bekræfter pædagogen i at gøre arbejdet godt og fagligt. Det ses her: *"For før i tiden – nå, men vi ser et problem med et barn – vi må søge om støttepædagog. Nå, men er det noget vi selv kan klare og jeg synes også det er et spændende. Altså, det giver mig noget personligt og kan hjælpe et barn på vej (..) At man ikke behøves at få en person udefra til at komme og tage sig af det barn, men det kan man godt selv."*

Interviewer: "Hvad er det, det giver dig personligt?"

Hanne: "Jamen det giver da mig noget selvtillid – selvværd – jamen det kan jeg da godt. Det synes jeg da." (Hanne, s. 10).

Pædagogen oplever altså her at, hun får tillagt et ansvar *"At man ikke behøves at få en person udefra til at komme og tage sig af det barn, men det kan man godt selv."* Idet hun får tillagt dette ansvar opfatter hun en tillid fra omgivelserne, som stemmer overens med hendes identitetsstandard, som er kendetegnet ved, at hun "gerne vil gøre arbejdet godt". Dermed får hun bekræftet sin identitet og dette gør at hun oplever det som hun selv formulerer som *"selvtillid – selvværd"*. Denne pointe ligger lidt skævt på Burke og Stets' teori, da Burke og Stets definerer input, ved at pædagogen har en opfattelse af at andre synes, at pædagogen har gjort noget godt for barnet. Og det er jo ikke det, der gør sig gældende, når organisationen tillægger pædagogen ansvar og dermed viser hende tillid, som bekræfter hendes identitetsstandard. På den anden side reflekterer tilliden jo også en opfattelse af pædagogen som kompetent, altså at organisationen opfatter hende som kompetent og dermed kan man sige, at der sker en bekræftelse af en identitet som faglig kompetent.

Via Burke og Stets teoriramme er det altså muligt at forklare den faglige stolthed, som pædagogerne italesætter. Burke og Stets fortsætter denne linje ved at beskæftige sig med, hvilke konsekvenser det har at opleve selvværd. Denne del af teorien vil jeg nu trække på. Her bliver der også refereret til identitetsmodellen.

Konsekvensen af at pædagogerne oplever faglig stolthed

Burke og Stets argumenterer for, at hvis man løbende får bekræftet en identitet, hjælper det til at håndtere de identiteter, der ikke bliver bekræftet. Burke og Stets refererer til Burke og Cast, der argumenterer for, at selvværd kan ses som et reservoir af energi. Selvværds-reservoiret stiger når identiteten bliver bekræftet og selvværds-reservoir

falder, når individet ikke får bekræftet identiteten. Selvværdet har en kulminerende effekt over tid, så hvis man over lang tid oplever at få bekræftet sin identitet vil pludselige identitets-bekræftelses problemer have en lille indflydelse på selvværdet. Vedvarende problemer med identitets-bekræftelsen vil imidlertid også have en kulminerende effekt og reducere graden af selvværd (Burke og Stets 2009: 81).

Jeg har tidligere vist at pædagogerne havde svært ved at få bekræftet deres identitet som flerbørnspædagog og som pædagog for det enkelte barn, da de to identitetsprocesser udelukker hinandens bekræftelse. I materialet kan der altså både ses eksempler på bekræftelse af en identitet og vanskeligheder ved at få bekræftet identiteter. Og ifølge teorien vil disse forskellige grader af bekræftelse påvirke hinanden.

Ud fra materialet er det dog vanskeligt at vurdere, om bekræftelsen af den faglige identitet er så vedvarende, således at problemerne med at få bekræftet de andre identiteter (flerbørnspædagog identitet og identiteten for det enkelte barn) ikke har en effekt på selvværdet. Eller om det forholder sig omvendt således at problemerne med identitets-bekræftelsen er det mest vedvarende, hvilket ifølge teorien leder til reduceret selvværd. Og dette vil med stor sandsynlighed også være meget individuelt forskelligt.

Det er altså nu vist, hvordan pædagogerne oplever en faglig stolthed, men som vist tidligere oplever pædagogerne også en magtesløshed og frustration ved arbejdet. Jeg vil nu reflektere over denne dobbelthed, der optræder i materialet.

Oplevelsen af faglig stolthed og oplevelsen af magtesløshed

Jeg vil starte med at konkretisere, hvornår disse følelser opstår. Der er i materialet en tendens til, at der er en vis tidslighed i, hvornår følelserne opstår. Følelsen af faglig stolthed ser ud til primært at opstå, når pædagogerne har afsluttet et forløb og kan kigge tilbage på, hvordan det har udviklet sig. Det ses blandt andet i dette citat: *"Og jeg ved det aller bedste er, at jeg ved at jeg har gjort mit arbejde, så godt som jeg kunne. Da jeg afleverede hende videre. Ved du hvad? Jeg må godt klappe mig selv på skulderen og sige. Det var godt det du gjorde. Og så ved jeg at det kommer hende til gode. Langt fremover, fordi jeg har handlet så tidligt."* (Karina, s. 15). Her taler pædagogen om, hvordan hun havde det, da hun afleverede barnet videre og her oplever hun en faglig stolthed. Ud fra Cast og Burkes begreber kan man sige, at når pædagogen reflekterer over egen opførsel, observerer hun, at hun succesfuldt har bevaret balancen mellem input og identitetsstandard og derfor opstår der en selvtillid eller et selvværd (Cast og

Burke 2002: 1047). Forstået således at hendes identitetsstandard er kendetegnet ved, at "hun vil gøre sit arbejde godt" og når hun afleverer barnet og reflekterer/opfatter hun at barnet har udviklet sig (input) og derved får hun netop bekræftet at "hun har gjort sit arbejde godt". Ud fra empirien kan der altså ses en tendens til, at den faglige stolthed opstår, når pædagogen reflekterer over et forløb og oplever, at der har været en sammenhæng mellem input og identitetsstandard. Refleksionen opstår særligt ved afslutningen af et forløb, hvor der er plads til at reflektere. En situation, som interviewsituationen giver også pædagogen plads til at reflektere.

Følelsen af magtesløshed lader til at opstå, eller i hvert fald fremstå stærkest, når pædagogen er bevidst om, at der skal en indsats til, men denne indsats endnu ikke virker eller indsatsstypen ikke er afklaret. Det ses blandt andet i dette citat:

Interviewer: "Hvordan benhårdt?"

Karina: "Fordi du har ikke personale nok. Altså, hun havde i realiteten brug for en støttepædagog tidlig i forløbet. Og det var det, som var mit mål. Jeg vil så sige mit mål var at få en støttepædagog på at hjælpe barnet, fordi du havde ikke ressourcer til kun at guide hende. Hun havde virkelig brug for en til at guide hende gennem hverdagen og det kunne jeg ikke hele tiden. Jeg havde også andre børn, så når mit fokus var på det her barn hele tiden, så var mit fokus væk et andet sted."

Interviewer: "Ja – og hvordan var det for dig?"

Karina: "Det var faktisk hårdt. Det var faktisk lidt hårdt. Fordi du føler lidt at du forsommer de andre. Så det er hele tiden en balancegang, hvor meget skal jeg fordele sol og vind lige her" (Karina, s. 3).

Det ses her at pædagogen er bevidst om at barnet har brug for støtte, men støtten er der ikke og derfor står pædagogen i en situation, hvor hun både skal tage sig af det enkelte barn og hele børnegruppen og det oplever hun som hårdt. Denne oplevelse opstår, da pædagogen kun har en begrænset mængde opmærksomhed. Dette ses, når hun siger: "så når mit fokus var på det her barn hele tiden, så var mit fokus væk et andet sted." Og som tidligere vist kan den negative følelse "hårdt", i lyset af Burke og Stets' identitets-teori, ses som en konsekvens af manglende bekræftelse af identiteterne.

Da støttepædagogen så kommer (indsatsen), så oplever pædagogen det således: "Og idet du sætter støttepædagogen på, så havde jeg kun fokus på hende. Så hun kom ikke ud i alle de der dumme ting, som hun måske gjorde, da jeg sad ved de andre børn hele tiden. Og samtidig skulle sidde med hende. Så de dage, hvor støttepædagogen var på, så

blev det en bedre dag for barnet og en bedre dag for personalet, fordi der var også tid til at rumme de andre børn. Så det gav en bedre dag for gruppen.” (Karina, s. 18). Ud fra disse to citater kan det altså ses, at der hvor det er hårdt eller frustrationen opstår, er der hvor der skal en indsats til, som i dette tilfælde en støttepædagog og denne indsats endnu ikke er kommet. Da indsatsen så er kommet skaber det en ro og en mulighed for at rumme både det enkelte barn og børnegruppen og situationen opleves nu ikke som hård længere, hvilket ud fra et identitetsperspektiv kan tolkes som at begge identiteter nu kan bekræftes eller som at enkeltbarnsidentiteten nu ikke aktiveres, fordi det enkelte barns behov er dækket og så kan pædagogen fokusere på at få flerbarns-identiteten bekræftet.

Det lader altså til, at den faglige stolthed opstår, når der kan reflekteres over et forløb, som for eksempel når et forløb afsluttes. Og at frustrationen og følelsen af magtesløshed opstår, når pædagogen står i den situation, hvor pædagogen er bevidst om en indsats, men indsatsen ikke er afklaret eller ikke virker.

Afslutning

Det fremgår af empirien at pædagogerne oplever en bekræftelse af deres faglige identitet som pædagog og dette gør arbejdet tiltrækkende og som de selv formulerer det *spændende*. Denne følelse opstår særligt, når et forløb med et barn er afsluttet og pædagogen reflekterer og oplever at der er overensstemmelse mellem input og identitetsstandard. Samtidig er der situationer i arbejdet og i forløbet med et udsat barn over en periode, hvor pædagogen er bevidst om, at der skal en ekstra indsats til, men denne indsats endnu ikke virker eller er afklaret. I denne periode oplever pædagogen modsatrettede forventninger (pædagogen skal både være der for det enkelte barn og for hele børnegruppen). Disse modsatrettede forventninger kan forplante sig til en identitetskonflikt i pædagogen. Og her opstår negative følelser, som frustration og magtesløshed. Pædagogerne har altså nogle oplevede følelser i forbindelse med arbejdet, som kan karakteriseres som ambivalente. Her kan der refereres til tidligere undersøgelser. Becker-Schmidt peger i sin undersøgelse af kvindelige fabriksarbejdere på, at arbejderne både oplever arbejdet som tiltrækkende og frastødende. At opleve følelser som tiltrækkende og frastødende i forhold til et objekt, kan defineres som ambivalente følelser (Becker-Schmidt 1982: 182). Pædagogerne har en oplevelse af, at det er hårdt og frustrerende, som ud fra identitetsteorien forklares med, at de to identiteter udelukker hinandens bekræftelse.

Hvorvidt pædagogerne på grund af den manglende identitetsbekræftelse ligefrem oplever arbejdet, som frastødende er tvivlsomt. Men de to følelser af frustration og faglig stolthed har alligevel en ambivalent karakter over sig og optræder, som vist ovenfor, i to forskellige sfærer.

6.7 Opsamling på analysen

Jeg vil nu samle op på analysen og derefter diskutere analysens resultater. Udgangspunktet for analysen var, hvilke konsekvenser Tidlig Indsats har for pædagogernes arbejdsliv.

Gennem analysen har det vist sig at en fremtræden konsekvens ved Tidlig Indsats er, at pædagogerne oplever forventninger til både at skulle være der for det enkelte udsatte barn og for hele børnegruppen. Forventningerne konflikter, og da forventninger i varierende grad er internaliseret, opstår der også en konflikt i den internaliserede mening – en konflikt mellem to identiteter. Det bliver altså via analysen tydeligt at der både er konfliktende forventninger og en konflikt i den internaliserede mening. Via Burke og Stets' model har jeg vist, hvordan, disse to identiteter (enkeltbarnspædagog og flerbørnspædagog) udelukker hinandens bekræftelse. Når pædagogen skal være der for det enkelte barn, kan pædagogen ikke være der for hele børnegruppen og det skaber et tomrum og en frustration hos pædagogerne.

Jeg har derefter analyseret hvad der er afgørende for, om de to roller konflikter og her har peget på to afgørende faktorer. Den ene faktor er typen af barnets problem og som funktion af det, hvilken indsats der skal sættes ind med. Hvis barnet er meget udadretagerende er det svært for pædagogerne at forene de to roller, hvis barnet derimod har sproglige vanskeligheder er det nemmere for pædagogerne at forene de to roller. I forlængelse af det viste analysen, at pædagogerne oplever det som svært at udtrykke, hvis de mener de ikke kan nå at udføre en indsats overfor et barn.

Den anden afgørende faktor er ressourcer. Her peger analysen på at pædagogerne oplever, at hvis der var flere personaleressourcer, så ville det være muligt at være i begge roller. Men der bliver ikke tildelt flere ressourcer, da intentionen med Tidlig Indsats er, at pædagogen skal kunne imødegå barnets problemer ved ikke at fokusere så meget på det enkelte barn, men ændre den kontekst barnet indgår i og dermed en forventning om, at det er muligt at være i begge roller samtidigt. Der er dermed en afstand mellem intentionen i Tidlig Indsats og praksis. Jeg vil tage dette op i den følgende diskussion.

Det næste skridt i analysen var at vise hvilke konsekvenser den uløste rollekonflikt har for pædagogerne. Her italesætter pædagogerne *splittelse*, *magtesløshed*, *utilstrækkelighed*, *stress* og *usikkerhed* (Hanne, s. 7; Karina, s. 12; Bente, s. 2; Karen, s. 11). Jeg viser

her, at disse følelser ud fra Burke og Stets (2009) kommer af, at identitetsprocessen bliver afbrudt. Ud fra Semmers (i Sørensen 2008) opstår følelserne, da pædagogerne ikke har mulighed for at leve op til egne mål, hvilket er en tolkning, der er tæt beslægtet med Burke og Stets'. Og endeligt viser jeg via Lazarus (1984), at disse følelser opstår på baggrund af for høje ydre krav, som pædagogen mener ikke at kunne leve op til. Via forskellige teoretiske tolkninger er det altså muligt at få en nuanceret forståelse af, hvorfor disse følelser opstår.

Herefter viste jeg, hvordan pædagogerne mestrer denne rollekonflikt. Der kan analyseres flere mestringsstrategier. Den mest fremtrædende mestringsstrategi er den, der kan kaldes personlig redefinering eller følelsesfokuseret mestring, afhængig af det teoretiske perspektiv. Det er en mestring, der er kendetegnet ved at pædagogen ændrer på egne forventninger og forståelse af rollen. Dette er en mestringsform, som kan være godt for pædagogerne selv og for deres arbejdsglæde, men som ud fra teoretisk strukturelt perspektiv er kritisk, da denne mestringsstrategi ikke giver anledning til at ændre de ydre forhold, der skaber rollekonflikten. En anden mestringsstrategi der træder frem, kan kaldes en strukturel rolledefinering, hvor pædagogerne prøver at ændre på de forventninger andre folk har til én. Blandt andet ved at pædagogerne siger til hinanden: *"Ejh. Nu kan jeg ikke mere. Nu overtager du"* (Ida og Anette, s. 10). Den sidste mestringsstrategi, der analyseres er den reaktive rolleopførsel, hvor pædagogerne prøver at imødegå begge forventninger ved enten at strukturere og planlægge eller simpelthen ved at arbejde hårdere.

Slutteligt har jeg vist, at en konsekvens af Tidlig Indsats er, at pædagogerne oplever en faglig stolthed. Ud fra Burke og Stets (2009) har jeg tolket den faglige stolthed som en bekræftelse af pædagogens faglige identitet. Endeligt har jeg kommenteret på sammenspillet mellem frustration og faglig stolthed, hvor det viser sig at den faglige stolthed opstår, når der kan reflekteres over et forløb, for eksempel når et forløb afsluttes. Jeg har også vist at frustrationen og følelsen af magtesløshed opstår, når pædagogen står i en situation, hvor pædagogen er bevidst om at der skal en indsats til, men indsatsen ikke er afklaret eller ikke virker.

Jeg vil i det følgende diskutere den afstand, der er analyseret mellem intentionen i Tid-

lig Indsats og hvordan pædagogen oplever konsekvenserne i praksis. Jeg vil afslutte diskussionen med en anbefaling.

7. Diskussion om afstanden mellem intentionen i "Tidlig Indsats" og praksis

Som vist i analysen er der en afstand mellem intentionen i Tidlig Indsats og de konsekvenser pædagogerne oplever i praksis. Intentionen med Tidlig Indsats er, at pædagogen ikke skal have hovedfokus på at ændre det enkelte barn, men derimod fokus på at ændre de kontekster barnet indgår i. I Tidlig Indsats er intentionen ligeledes at sikre børns udvikling og trivsel inden for rammerne af det almindelige tilbud (Tidlig Indsatsguide). Tidlig Indsats indlejrer sig altså i ideen om social inklusion. Ideen om social inklusion bliver tydelig ved læsning af Gribskov Kommunes børne- og ungepolitik, hvor der står: *"Det er et helt fundamentalt mål med den målrettede støtte, at den tilgodeser barnets mulighed for, så vidt det overhovedet er muligt, at begå sig i det almindelige fællesskab. Det indebærer samtidigt, at der til stadighed skal arbejdes med udvikling af det almindelige fællesskabs evne til, og muligheder for, at kunne integrere og rumme børns mange måder at være kompetente på."* (Børne- og ungepolitik, Gribskov Kommune). Når der i Børne- og ungepolitikken står at der *"skal arbejdes med udvikling af det almindelige fællesskabs evne til og muligheder for, at kunne integrere og rumme børn"* er det altså fællesskabet og konteksten, der skal ændre sig og hermed bliver ideen om social inklusion tydelig.

Jeg vil nu sætte Tidlig Indsats og ideen om social inklusion ind i en større ramme ved at referere til to andre undersøgelser om social inklusion og pædagogik. Jeg vil derefter forholde ideen om social inklusion og intentionen med Tidlig Indsats med analysens resultater. Pedersen skriver, at social inklusion medfører at pædagogerne må påtage sig et større ansvar for at give alle børn mulighed for meningsfuldt at tage del i og bidrage til institutionens fællesskab. Dette kræver at det hidtidige individfokus erstattes af et *dobbeltblik*, hvor hensynet til individualitet og fællesskab betragtes som komplementære værdier i et vedvarende professionelt dilemma (Pedersen 2009: 109). Munck og Ritchie argumenterer i samme stil for, at inklusionen udfordrer den individpsykologiske optik, hvor børns problemer individualiseres. Der skal i stedet rettes fokus mod den sociale kontekst og barnets relation til den sociale kontekst, hvilket indebærer at børns problemer skal ses som noget der opstår og udvikles mellem børn og mellem børn og voksne i den sociale kontekst. Dette mener Munck og Ritchie lægger op til en omdefi-

nering af pædagogrollen. De betegner denne omdefinering som en udvidet pædagogrolle (Munck og Ritchie 2011: 32).

I Tidlig Indsats og ideen om social inklusion er der altså en forståelse af, at pædagogerne ikke skal have fokus på det enkelte barn, men skal se barnet i en kontekst og ændre konteksten frem for barnet. Pedersen (2009) betegner det som et dobbeltblik. I lyset af analysens rolleoptik kan det ses som, at pædagogen skal kunne være i begge roller samtidigt eller ud fra Burke og Stets teori få begge identiteter bekræftet.

Analysen tyder dog på, at pædagogen i praksis har svært ved at være i begge roller samtidigt. Pædagogen oplever forventninger blandt andet fra Tidlig Indsats (dialogmødet), om at skulle være der for det enkelte barn. For at ridse det op, har en pædagog følgende oplevelse fra et dialogmøde. Pædagogen referer, at fagpersonerne har sagt således: *”Det ville være godt for barnet, at der ville være noget mere ro omkring barnet. Så hvis i måske kunne pille ham ud, så han måske kunne have nogen pauser. Eller i kunne måske sætte nogen opgaver i gang med barnet.”* (Karen, s. 4). Samtidig viser analysen at det er vigtigt for pædagogerne selv at være der for enkelte barn. Dobbeltblikket eller dobbeltrollen er altså svær at opnå for pædagogerne, da de oplever forventninger både fra sig selv og andre om at skulle være der for det enkelte barn og samtidig ser sig selv som nogen der skal være der for hele børnegruppen. Der opstår en konflikt mellem de to roller frem for, at rollerne sammensmeltet.

I denne sammenhæng bliver det interessant at undersøge, hvorvidt pædagogerne oplever forventninger til at have fokus på barnets kontekst. Dette er ikke tydeligt ud fra empirien og ville nok kræve endnu en interviewrunde. Det ses det dog, at en pædagog også er blevet mødt af forventninger til at skulle holde barnet i gruppen. Pædagogen fortæller således: *”Vi tog hende fra (barnet), hvis Kirsten (lederen) var på kontoret, (...) for ligesom at give hende noget fred, for hun kunne måske ikke magte alle de børn omkring sig. Og hun skulle have noget færre stimuli – sådan noget tænkte vi. Vi tog hende med ud i køkkenet, når der skulle dækkes rulleborde. Og så tog vi fat om Tidlig Indsats, hvor psykologen jo siger til os: ”Det er også meget godt det i gør, men i ekskluderer hende faktisk fra gruppen ved at tage hende fra”. Nå ja – det havde jeg jo slet ikke tænkt, for jeg gjorde det jo i hendes bedste, tænkte jeg. Så det lavede vi jo om. Sådan at når vi tog hende fra, så tog vi hende fra med nogen andre, så hun stadig var involveret i gruppen.”* (Hanne, s.13). Her ses altså tanken om social inklusion, hvor pædagogen er ble-

vet mødt med en forventning om at have det enkelte barn i gruppen og det ses også, at det giver god mening for pædagogen.

Analysen tyder også på, at tanken i social inklusion kun er muligt at implementere i praksis i nogle tilfælde. Hvis barnet er meget udadreagerende og er til fare for sig selv og andre, er det ikke muligt at have barnet i fællesskabet og ændre barnets kontekster. Barnet må tages ud og der opstår en splittelse hos pædagogen, da pædagogen så ud fra Burke og Stets hverken kan få bekræftet identiteten som enkeltbarnspædagog eller som flerbørnspædagog. Da det til tider ikke er muligt for pædagogerne at få de to roller til at sameksistere, kan identitets eller rollekonflikten ses som en konsekvens af et implementeringsproblem. I praksis kan pædagogerne ikke være i begge roller og få begge identiteter bekræftet og ender i en identitetskonflikt som konsekvens af de modsatrettede forventninger de oplever. Ifølge Burke og Stets bruger individet meget energi, når det prøver at få bekræftet sin identitet (Burke og Stets 2009: 73). Der bliver ikke tildelt flere ressourcer, da man fra forvaltningens side har en forventning om at pædagogen ikke skal fokusere så meget på det enkelte barn, men ændre den kontekst barnet indgår i og dermed en forventning om, at det er muligt at være i begge roller samtidigt. Her kan der også henvises til en BUPL rapport, der netop viser at knap 9 ud af 10 kommuner har sat initiativer i gang for at øge inklusion af børn med særlige behov i almindelige daginstitutioner og kun halvdelen af kommunerne sender penge med (BUPL 2). Det er derfor muligt at se identitetskonflikten som opstået på baggrund af et implementeringsproblem.

Jeg har nu vist, hvordan der er en afstand mellem ideen i Tidlig Indsats og pædagogens oplevelse af konsekvenser af Tidlig Indsats og vil slutte denne diskussion af med et citat fra én af pædagogerne, der netop viser afstanden mellem ideen i Tidlig Indsats og hvordan det opleves i praksis: *"Jeg kender ikke nogen pædagoger, som der ikke rigtig gerne vil være med på at inkludere. Jeg tror de fleste netop synes at det er de voksne, der er omkring det barn skal til at se på det på en anden måde eller gøre nogen andre ting. (...)Det giver fint mening. Der skal bare være voksne nok at rokere på for at det kan lade sig gøre. Men jeg vil gerne indrømme, sådan helt personligt har jeg da siddet til nogen Tidlig Indsatsmøder og så har jeg tænkt..: "Går du og gør det???" Jeg har lige ved at gå ud og tage fat i frakken på en psykolog, som det jo typisk har været, så har jeg tænkt: "jamen det er rigtig fine forslag, jamen det er fint, gå du bare ud og gør det. Er det noget du har tænkt du vil gøre, for jeg kan ikke gøre det""* (Karen, s. 15). Dette citat

er medtaget som en afslutning, da det med al tydelighed viser afstanden mellem intentionen i Tidlig Indsats, og hvordan Tidlig Indsats kan opleves i praksis.

7.1 anbefaling

Når analysens resultater diskuteres op mod ideerne i Tidlig Indsats og tanken om social inklusion, tegner der sig altså et billede af, at den sociale inklusion godt kan gennemføres under visse forhold, men det vil være hensigtsmæssig med en større refleksion og åbenhed om, hvad der faktisk kan lade sig gøre i praksis, og hvad der ikke kan. Ideen i social inklusion og Tidlig Indsats er ud fra et rolleperspektiv, at begge roller skal kunne sameksistere, eller, som Pedersen beskriver det, pædagogerne skal have et *dobbeltblik*, men analysen har vist, hvilke konsekvenser det har, når det ikke er muligt at opnå dobbeltblikket eller sammensmelte de roller. Så opstår der en rollekonflikt eller ud fra Burke og Stets en identitetskonflikt, der fører splittelse og frustration med sig. Og pædagogens splittelse og frustration vil jo logisk også have en konsekvens for kvaliteten af den indsats, der gennemføres. Jeg mener at denne viden understreger, hvor vigtigt det er at overveje, hvornår social inklusion kan gennemføres i praksis og hvornår tiltaget sætter pædagogen i et krydspres.

Analysen kommer med nogle bud på, hvad der er afgørende for, om de to roller kan sameksistere, men dette ville være oplagt at analysere nærmere. Men hvornår social inklusion kan lade sig gøre i praksis og hvornår det ikke kan, er vanskeligt at kategorisere og er meget kontekstafhængigt. Dette understreger yderligere, hvor vigtig en større åbenhed, diskussion og refleksion er. Jeg nævner åbenhed, da analysen jo også viser, at det er svært for pædagogerne, blandt andet på grund af hensynet til forældrene, at italesætte, når de bliver mødt med nogen forventninger, som de vurderer de ikke kan imødegå.

Jeg anbefaler derfor ud fra analysen en større refleksion, diskussion og åbenhed om, hvornår social inklusion er gennemførbart og hvornår det i stedet for fører den række af negative konsekvenser, som specialet har vist, med sig. Denne anbefaling retter sig både til den konkrete praksis, hvor det ville være hensigtsmæssigt, for eksempel til et dialogmøde, at diskutere hvad der faktisk kan lade sig gøre og hvad der ikke kan.

Men anbefalingen retter sig også til den diskussion Pedersen (2009) og Munck og Ritchie (2011) har om hvordan social inklusion indvirker på pædagogens rolle og identitet. Jeg mener at de fremfører konsekvenserne for pædagogerne lidt naivt og ukritisk.

Pedersen (2009) skriver at pædagogen skal have et dobbeltblik og Munck og Ritchie (2011) skriver at pædagogen får en udvidet pædagogrolle. Men der bliver ikke taget kritisk stilling til om dobbeltblikket eller den udvidet pædagogrolle er gennemførbar, eller hvilke konsekvenser det har, når det ikke er muligt at besidde den udvidet pædagogrolle eller dobbeltblikket. Jeg mener at nærværende speciale belyser, hvad der sker når det ikke er muligt at være i begge rolle og jeg anser denne viden som vigtig i diskussionen om social inklusions konsekvenser for pædagogens rolle.

Jeg vil nu, inden jeg endeligt konkluderer på baggrund af specialet, vurdere kvaliteten af den gennemførte undersøgelse.

8. Refleksioner over troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed

Jeg vil i dette kapitel vurdere kvaliteten af den undersøgelse, der er gennemført i specialet. For at vurdere kvaliteten af undersøgelsen vil jeg tage udgangspunkt i følgende begreber; troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed. Disse begreber fremhæver den kvalitative tilgangs særpræg og kan svare til begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, som benyttes inden for den kvantitative forskning (Thagaard 2004: 176).

Troværdighed

Troværdighed omhandler, hvorvidt forskningen er udført på en tillidsvækkende måde. Troværdighed omhandler blandt andet, hvorvidt der er en klar skelnen mellem den information, der er kommet gennem interview og egne vurderinger. I forhold til troværdigheden er det hermed en klar fordel, at interviewene er optaget, da optaget og transkriberet interview i udgangspunktet er mere uafhængig af mine opfattelser end for eksempel notater fra observationer. Jeg har samtidig gennem analysen tydeliggjort, hvornår det er citat og hvornår det er min tolkning.

Troværdighed er også et spørgsmål om, hvor gode data forskeren har fået, om relationen til interviewpersonen har været præget af åbenhed eller forskeren har fået begrænsede og overfladiske informationer, samt hvilken betydning relationen mellem forsker og interviewperson har haft for de data, forskeren har fået (Thagaard 2004: 176-186). Som vist i det metodiske kapitel har jeg haft forskellige relationer til de forskellige interviewpersoner. I det dagtilbud, hvor jeg gennemførte observationer, havde jeg en tættere relation til interviewpersonerne end jeg havde i de andre dagtilbud. I det dagtilbud, hvor jeg også havde gennemført observationer, oplevede jeg at interviewene var præget af en vis åbenhed, men som også skrevet i metodekapitlet, blev interviewene gennemført i selve dagtilbuddet, hvilket kan betyde at negative forhold om arbejdet kan være sværere at ytre sig om for pædagogerne. Jeg har dog generelt en fornemmelse af, at interviewene blev ret åbne og personlige. I de andre dagtilbud, hvor jeg ikke havde observeret, havde

interviewpersonerne ikke et stort kendskab hverken til projektet¹³ eller til mig og interviewpersonerne havde måske blot fået at vide fra lederen, at der kom én og interviewede dem. Her var interviewene generelt præget af større overfladiskhed og én af pædagogerne fortalte også noget i stil med at hun “jo skulle passe på med, hvad [hun] sagde fordi der var lige, i forbindelse med en uheldig sag, kommet et påbud fra kommunen om at udvise loyalitet i forhold til kommunen”. Dette tyder på, at hun har overvejet, hvor negativt hun kunne ytre sig om sit arbejde og de konsekvenser hendes arbejde har for hende personligt. Derudover er der også forskel på, hvor godt man klikker med interviewpersonerne. Min relation til interviewpersonerne har altså været varierende dels grundet at jeg i et dagtilbud har foretaget observationer og det har jeg ikke i de to andre og dels fordi der er forskel på, hvordan man klikker med personen og derfor varierer interviewene også i dybde og overfladiskhed. Dette ser jeg dog ikke som negativt for troværdigheden, men nærmere som positivt, da det giver en dynamik i data. Samtidig mener jeg at det højner undersøgelsens troværdighed, at jeg her og i metodekapitlet fremlægger og reflekterer over min relation til interviewpersonerne.

Det data, som undersøgelsen bygger på, har også været præget af den meget åbne tilgang. Ulempen ved den åbne tilgang er, at da jeg gennemførte interviewene, troede jeg at jeg skulle have et lidt andet fokus, end det jeg endte med, og prøvede samtidig at spørge meget åbent. Hvis jeg havde været mere bevidst om roller, identiteter og sammensmeltede roller inden jeg interviewede, havde jeg måske fået nogle mere indgående og præcise interviews. Men det var først gennem interviewene at jeg fik øje for, at dette var centralt for praksis og det er jo præmissen for den åbne tilgang.

Ud fra ovenstående vil jeg argumentere for at undersøgelsen har en høj grad af troværdighed, dels fordi jeg har lavet et klart skel mellem direkte information og tolkning og dels fordi jeg har tydeliggjort og reflekteret over den kontekst, som interviewene er forgået i. Herunder reflekteret over min relation til interviewpersonerne.

Bekræftbarhed

Bekræftbarhed er knyttet til tolkningen af resultaterne. Thagaard skriver, at bekræftbar-

¹³ Jeg havde på forhånd sendt en mail ud om specialets emne og hvad interviewet ville koncentrere sig om. Denne mail er vedlagt som bilag. Men det gør stadig en forskel om man får en mail med det eller om det forklaret og om man møder hinanden flere gange inden interviewet.

heden indebærer at forskeren forholder sig kritisk til egne tolkninger (Thagaard 2004: 187). Jeg har i høj grad tolket materialet gennem en rolle/identitets optik. Denne optik er fremkommet via læsning og refleksion over mønstrene i materialet. Da tolkningen er fremkommet gennem arbejdet med materialet og ikke er besluttet inden indsamling af materialet, mener jeg at der er større sandsynlighed for at tolkningen er valid. Jeg mener også at det højner bekræftbarheden, at jeg har opereret med forskellige teoretiske tolkninger, da tolkningerne så bliver mere nuancerede.

Som skrevet i analysestrategien kunne man også have lagt en stress/udbrændtheds tolkning ned over materialet. Jeg finder dog identitets/rolle tolkningen bedre, da den kan give bedre forklaringer på, hvad der er årsagen til stressen eller udbrændtheden.

Rolle/identitets tolkningen har selvfølgelig også sine begrænsninger. Det, der motiverer handling i denne tolkning, er ydre forventninger og en bestemt måde, man søger at få bekræftet sin identitet på. Hermed har denne teori ikke blik for noget mere iboende i mennesket, som det der motiverer handling. Dette ville en mere eksistentielistisk tolkning have. Den eksistentielistiske tilgang har blik for nogen iboende værdier i mennesket og dette kan rolle- og identitetsteorien ikke fange. Rolle og identitet tolkningen betyder altså, at analysen har fokus på ydre forventninger og pædagogernes søgen eller mangel på bekræftelse af identitet. En mere eksistentielistisk tolkning ville have blik for det selv-overskridende i at hjælpe andre (altså at ens motivation er den anden person og ikke ens egen identitetsbekræftelse) (Liebst og Monrad 2008: 62). Samtidig er det ikke så langt fra hinanden, for ens identitet signalerer netop hvad der er vigtigt for en og det kan jo være at hjælpe andre, men i den teoretiske tolkning er der en forskel.

Jeg vil dog overordnet mene at undersøgelsen en høj grad af bekræftbarhed, navnlig på grund af, at den teoretiske tolkning er udsprunget gennem arbejdet med det empiriske materiale.

Overførbarhed

Når der reflekteres over overførbarhed er spørgsmålet, om den tolkning, der opstår inden for projektets rammer, også kan være relevant i andre sammenhænge, altså hvad man i kvantitative sammenhænge ville kalde for generaliserbarhed. I kvalitative sammenhænge er det fortolkningen, der udgør grundlaget for overførbarhed. Det interessen-

te her er altså om den teoretiske forståelse, der knytter sig til dette projekt, kan sættes ind i andre sammenhænge. Thagaard skriver, at overførbarhed må ses i lyset af genkendelsesmuligheder. Det handler altså om, hvorvidt personer med erfaringer med de fænomener, der undersøges, kan genkende sig selv i tolkningerne (Thagaard 2004: 191-194). En pædagog i et dagtilbud fra min sociale omgangskreds har læst analysen igennem, og jeg har bedt hende om at reflektere over, hvorvidt hun kan genkende sig selv i tolkningerne. Hun beskriver en høj grad af genkendelighed og at rolle og identitetstolkningen for hende er meningsfuld. Vedkommende har ofte oplevet frustrationen omkring at skulle gå fra en fælles aktivitet, for at være der for et enkelt barn, men efter hun har læst analysen igennem, har hun oplevet en større bevidsthed i praksis, når hun går fra den ene til den anden rolle. Tolkningen tilfører altså hendes erfaring en dybere mening eller bevidsthed, hvilket er et af kriterierne for overførbarhed. Dette betyder ikke at jeg kan sætte to streger under overførbarhed, men giver alligevel en indikation af, at tolkningerne er meningsfulde i en anden sammenhænge end den undersøgte.

Overordnet kan der altså argumenteres for at specialet har en høj grad af troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed. Jeg vil nu endeligt konkludere på specialet.

9. Konklusion

Udgangspunktet for specialet var følgende problemformulering: ”Hvilke konsekvenser har Tidlig Indsats for pædagogernes arbejdsliv?”

Jeg kan konkludere, at en tungtvejende konsekvens er, at pædagogen oplever forventninger til både at skulle være der for det enkelte udsatte barn og for hele børnegruppen. Forventningerne konflikter og da forventningerne i varierende grad er internaliseret, opstår der også en konflikt i den internaliserede mening – en konflikt mellem to identiteter (identiteten som flerbørnspædagog og identiteten som pædagog for det enkelte barn). Jeg har herefter undersøgt sammenspiillet mellem de to identiteter og kan herudfra konkludere, at de to identiteter udelukker hinandens bekræftelse. Når pædagogen skal være der for det enkelte barn, kan pædagogen ikke være der for hele børnegruppen. Dette efterlader pædagogen i et tomrum eller med en splittelse. Rollekonflikten medfører ligeledes, at pædagogen oplever magtesløshed, stress, utilstrækkelighed og usikkerhed.

Rollekonflikten optræder ikke hele tiden og jeg har analyseret to afgørende faktorer, der har indflydelse på, om rollerne konflikter. Den ene faktor er barnets problem og som konsekvens af det, hvilken indsats der skal sættes ind med. Her viser det sig, at hvis barnet er meget udadreagerende, er det svært for pædagogen at forene rollerne, men hvis barnet eksempelvis har sproglige vanskeligheder, er det nemmere for pædagogen at være i begge roller. Den anden faktor er personaleressourcer. Logikken er her, at hvis der var en bedre normering, ville pædagogen ikke være i rollekonflikten.

Jeg har herefter undersøgt, hvordan pædagogerne mestrer denne rollekonflikt og kan her konkludere, at der er en tendens til, at pædagogerne mestrer rollekonflikten ved en personlig redefinering eller følelsesfokuseret mestring, hvor pædagogerne ændrer på egen forventning og forståelse af rollerne, frem for at ændre på de ydre forhold, der skaber rollekonflikten.

Tidlig Indsats også har den konsekvens, at pædagogerne oplever en faglig stolthed, når de får lov til at hjælpe et barn videre og kan se at de faktisk får hjulpet barnet videre. Jeg tolker via Burke og Stets (2009), at denne faglige stolthed opstår, fordi pædagogerne får bekræftet deres faglige identitet.

Endeligt kan jeg konkludere, at der er en afstand mellem intentionen i Tidlig Indsats og hvordan konsekvenserne af det opleves i praksis. Intentionen i Tidlig Indsats kan ud fra et rolle/identitetsperspektiv ses som, at pædagogerne skal kunne sammensmelte de to roller. Dette er ikke altid muligt i praksis. På baggrund af den viden der her er genereret om, hvilke konsekvenser det har for pædagogerne, når de to roller konflikter, anbefaler jeg afslutningsvist en større åbenhed, refleksion og diskussion om, hvornår social inklusion kan lade sig gøre i praksis, og hvornår det i stedet sætter pædagogen i en uensigtsmæssig rollekonflikt.

10. Abstract

This thesis investigates the consequences of social inclusive policy for the psychological working environment of kindergarten teachers.

The study focuses on the subjective experiences of the policy's consequences by the kindergarten teachers. Using a phenomenological and open approach, it investigates a specific municipality which has implemented a social inclusive policy. I have interviewed eight kindergarten teachers in three kindergartens about their perception of the consequences. The results were then analyzed using role and identity theory.

The findings show that, as a consequence of the social inclusive policy, the kindergarten teachers experience assuming two roles in daily routines. One role is characterized by being a kindergarten teacher responsible for the single child, and a second role is characterized by being a kindergarten teacher for the whole group of children. These roles stem from different expectations to the kindergarten teachers, and are sometimes in conflict. The expectations are to varying degrees internalized which makes it possible to view the two roles as two identities. The two identities can have a contradicting connection, which means that when one identity (single child identity) is verified, the other (group identity) fails to be verified. The contradiction between the two identities has negative consequences for the kindergarten teachers, such as stress and the experience of emotional emptiness.

The kindergarten teachers do not constantly experience this role conflict, which is why I have investigated determining factors that trigger the experience of role conflict. It is possible to identify two deciding factors. One is the character of the child's problem and, as a consequence of that, the solution of the child's social problem. The other factor is staffing, in that more staff makes it easier for teachers to take care of the single child as well as the whole group.

The thesis also investigates how the kindergarten teachers cope with the role conflict. Here the analysis shows a tendency to deal with the role conflict by personal role re-definition. This involves that the kindergarten teachers change their perceptions of the

role demands, rather than attempting to change the environment. This type of coping can be seen as a good way of coping for the kindergarten teacher's job satisfaction. However, seen from a more critical structural perspective, it can be viewed as rather problematic because it does not change the circumstances in which the role conflicts occur.

The thesis also concludes that the social inclusive policy has positive effects on the kindergarten teachers' professional pride. This occurs because the explicit inclusive policy causes a perceived verification of the kindergarten teacher's professional identity.

The thesis also points to a gap between the intention of the concrete social inclusive policy and the experience of the consequences by the kindergarten teachers. Because the thesis shows what happens when it is not possible to assume both roles at the same time, I conclude with a recommendation of more reflection, discussion and openness of what kind of social inclusive policy is possible in a kindergarten.

11. Litteraturliste

Bøger og artikler:

Agervold, Mogens (1998): *Det psykosociale arbejdsmiljø*, Aarhus Universitetsforlag, Århus

Agervold, Mogens, Christiansen, Jørgen Møller og Sørensen, Annekie (2008): *Priam: Sammenfatning af baggrund, formål, metode og resultater*, Priam rapport 8, Psykologisk Institut Århus Universitet og CASA

Bech-Jørgensen, Birte (2005): "Alfred Schutz og hverdagslivet" i Alfred Schutz: *Hverdagslivets sociologi*, Hans Reitzels forlag, København

Becker-Schmidt, Regina (1982): "Modsætningsfyldt realitet og ambivalens" i *Udkast*, nr. 2, 10. årg, s. 164-198

Bengtsson, Tea Torbenfeldt (2007): *Pædagogers identifikation af socialt udsatte børn*, Arbejdspapir 12, Socialforskningsinstituttet, København

Biddle, B. J. (1986): "Recent Development in Role Theory" i *Annual Review of Sociology*, Vol. 12, s. 67-92

Bloch, Charlotte (2001): *Flow og stress: stemninger og følelseskulturer i hverdagslivet*, Frederiksberg Samfundslitteratur, Frederiksberg

Bottrup, Pernille og Kamp, Annette (2000): Indledning, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 2. årg, nr. 3, s. 5-9

Broadhead, Robert S. og Rist, Ray C. (1976): "Gatekeepers and the Social Control of Social Research", i *Social Problems*, Vol. 23, no. 3, s. 325-336

Burke, Peter J. (1991): "Identity processes and Social Stress", i *American Sociological Review*, Vol. 56, s. 836-849

Burke, Peter J. and Stets, Jan E. (2009): *Identity Theory*, Oxford University Press, New York

Cast, Alicia D. og Burke, Peter J. (2002): "A Theory of Self-Esteem", i *Social Forces*, Vol. 80, no. 3, s. 1041-1068

Christensen, Else (1996): *Daginstitution som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*, Socialforskningsinstituttet, København

Ejrnæs, Morten og Guldager, Jens (2008): *Helhedssyn og forklaring – i sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag, København

Fog, Jette (2004): *Med samtalen som udgangspunkt*, Akademisk Forlag, København

Giddens, Anthony. (1979): *Central problems in social theory. action, structure and contradiction in social analysis*, University of California Press, California

Goode, William J. (1960): "A Theory of Role Strain", i *American Sociological Review*, Vol. 25, No. 4, s. 483-496

Gross, Neal, Ward S. Mason and Alexander W. McEachern (1958): *Explorations in Role Analyses*, John Wiley & Sons, Inc, New York

Hall, Douglas T. (1972): "A Model of Coping with Role Conflict", i *Administrative Science Quartely*, Vol. 17, No. 4, s. 471-486

Hansbøl, Gorm og Kofod, Klaus Kasper (2004): "Pædagogernes arbejde set i en professionsprisme" i Moos, Lejf, Krejsler og Laursen (red.): *Relationsprofessioner –lærer, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Hastrup, Kirsten (2003): "Introduktion" i Kirsten Hastrup (red.) *Ind i verden*, Hans Reitzels Forlag, København

Husserl, Edmund (1952): *The crises of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston

Jacobsen, Michael Hviid og Kristiansen, Søren (2004): "Indledning: Social samhandling og mikrosociologi" i Goffman, Erving: *Social samhandling og mikrosociologi*, Hans Reitzels Forlag, København

Jensen, Bente (2004): *Daginstitutioner og social arv – udvalgte resultater fra en spørgeskemaundersøgelse*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København

Jensen, Bente (2005): *Kan daginstitutioner gøre en forskel?*, Socialforskningsinstituttet, København

Jespersen, Cathrine (2006): *Socialt udsatte børn i dagtilbud*, Socialforskningsinstituttet, København

Kjær, Bjørg (2010): *Inkluderende pædagogik. God praksis og gode praktikere*, Akademisk Forlag, København

Kristiansen, Søren og Kroghstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik*, Hans Reitzels Forlag, København

Kvale, Steinar (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative interview*, Hans Reitzels Forlag, København

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview: Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag, København

Lauvås, Kirsti og Lauvås, Per (2004): *Tværfagligt samarbejde*, Klim, Århus

Lazarus, Richard S. (2006): *Stress og Følelser – en ny syntese*, Akademisk Forlag, København

Lazarus, Richard S. and Folkman, Susan (1984): *Stress, Appraisal and Coping*, Springer Publishing Company, Inc, New York

Leiulfstrud, Håkon og Hvinden, Bjørn (1996): "Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespil", i Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo

Liebst, Lasse Suonperä og Monrad, Merete (2008): "Imellem empati og depersonalisering", i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10. årg, nr. 1, s. 56-71

Lübcke, Poul (1982): "Fænomenologien og hermeneutikken i Tyskland", i Poul Lübcke (red.): *Vor tids filosofi: Engagement og forståelse*, Politikens Forlag, København

Madsen, Bent (2005): *"Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund"*, Hans Reitzels Forlag, København

Marks, Stephen R. (1977): "Multiple Roles and Role Strain: Some Notes on Human Energy, Time and Commitment", *American Sociological Review*, Vol. 42, No 6, s. 921-936

Maslach, Christina (1989): *Burnout. Udbrændthed som prisen for pleje og ansvar*, Hans Reitzels Forlag, København

Mehlbye, Jill (2009): *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt*, Anvendt Kommunal Forskning, København

Mortensen, Nils og Thomsen, Jens Peter Frølund (2003): En jernnæve i fløjldhandsken: Magt i mødet mellem velfærdssystem og klient, i Christiansen, i Peter Munk og Togeby, Lise (red.): *På sporet af magten*, Aarhus Universitetsforlag, Århus

Munck, Crisstina og Ritchie, Tom (2011): "Pædagogrollen udvides og revideres konstant" i *Vera*, No. 54, s. 28-33

Nørregård-Nielsen, Esther (2006a): *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Gyldendal

Nørregård-Nielsen, Esther (2006b): "Vil læreplanerne styrke den pædagogiske identitet?", i *Vera*, No. 25, s. 38-49

Olsen, Bent (2007): *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Ph.d-afhandling. PUC

Olsen, Henning (2003): *Kvalitative analyser og kvalitetssikring*. Sociologisk Forskning, nr. 1

Pedersen, Carsten (2009): Mod en socialt inkluderende faglighed: Carsten Pedersen (red.): *Inklusionens pædagogik*, Hans Reitzels Forlag, København

Ploug, Nils (red.) (2003): *Vidensopsamling om social arv. Udarbejdet af forskere med tilknytning til forskningsprogrammet om social arv*. Socialforskningsinstituttet, København

Rendtorff, Jacob Dahl (2004): Fænomenologien og dens betydning: Fuglsang, L og Olsen, P (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Rubow, Cecilie (2003): "Samtalen" i Kirsten Hastrup (red.) *Ind i verden*, Hans Reitzels Forlag, København

Strauss, Anselm og Corbin, Juliet (1998): *Basics of Qualitative Research*, Sage Publications, Californien

Stryker, Sheldon (2001): "Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory, and Structural Symbolic Interactionism", i Jonathan H. Turner red: *Handbook of Sociological Theory*, Kluwer Academic/ Plenum Publishers, New York

Stryker, Sheldon and Burke, Peter J. (2000): "The Past, Present, and Future of an Identity Theory", i *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63, No. 4, s. 284-297

Sørensen, Ole Henning (2008): "Stress som krænkelse af selvet", i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10. årg, nr. 4, s. 76-91

Thagaard, Tove (2004): *Systematik og indlevelse – En indføring i kvalitativ metode*, Akademisk Forlag, København

Tjørnhøj-Thomsen, Tine (2003): "Samværet – tilblivelser i tid og rum", i Kirsten Hastrup (red.) *Ind i verden*, Hans Reitzels Forlag, København

Turner, Ralph H. (1978): "The Role and the Person", i *American Journal of Sociology*, Vol. 84, 1-23

Turner, Ralph H. (2001): "Role Theory", i Jonathan H. Turner red: *Handbook of Sociological Theory*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York

Vallgård, Signild (2003): "Studier af magtudøvelse. Bidrag til en operationalisering af Michel Foucaults begreb *governmentality*", i Christiansen, Peter Munk og Togeby, Lise (red.): *På sporet af magten*, Aarhus Universitetsforlag, Århus

Villadsen, Kasper (2006): "Forord til den danske udgave", i: Mitchell Dean: *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*, Forlaget Sociologi, Frederiksberg
Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse*, Hans Reitzels Forlag, København

Zahavi, Dan (2001): *Husserls fænomenologi*, Gyldendal

Zahavi, Dan (2003): *Fænomenologi*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Zahavi, Dan (2007): "Self and other: The limits of narrative understanding", i Daniel D. Hutto. (red.) *Narrative and understanding persons.*, Cambridge University Press, Cambridge

Websider:

BUPL1:

http://www.bupl.dk/presse/paedagoger_i_tal/medlemmer_fordelt_paa_koen_og_type_ar_bejdsplads?OpenDocument (Den 18.06.11. Klokken 17.44)

BUPL 2:

http://www.bupl.dk/presse/undersogelser/kommuneundersogelse_ingen_penge_til_born_med_saerlige_behov?opendocument (Den 29.06.11. Klokken 17.28)

Børne- og ungepolitik, Gribskov Kommune (er også vedlagt, som bilag)

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/35e5df75d22084e0c1256e3700524c65/9d388598042fb124c12572ad0040198e?OpenDocument> (Den 29.06.11. Klokken 17.31)

Pjecen Tidlig Indsats (er også vedlagt, som bilag):

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257258002FD751&iD=C20AAC9D9DE533D3C12572DD0044E15A> (Den 20.06.11. Klokken 12.02)

Tidlig Indsatsguide (er også vedlagt, som bilag):

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257258002FD751&iD=2027E1E9C1A2508BC12572E3004980F7> (Den 20.06.11. Klokken 12.03)

