

Pædagogers sociale konstruktioner af etniske minoritetsbørn og -familier

Betydning for opsporing og tidlig indsats i børnehavens praksis



Speciale I kandidatuddannelsen Socialt Arbejde 2023

Udarbejdet af Emma Ellesen - 20185255

Vejleder: Maja Müller

Anslag: 167.461



**AALBORG
UNIVERSITET**

Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Abstract.....	4
1. Problemfelt	6
1.1 Målgruppen i specialet	6
1.2 Etniske minoritetsbørn og -familier i risiko.....	7
1.3 Etniske minoritetsbørn er sat bagud fra start	8
1.4 Dagtilbud og tidlige indsatser skal reducere ulighed	8
1.5 Den svære opsporing	10
1.6 Minoritetsbørn som en særlig kategori	11
1.7 Forældresamarbejdet udfordres med etniske minoritetsforældre	12
2. Problemformulering og arbejds spørgsmål	13
3. Begrebsafklaring.....	14
Børn i risiko for udsathed.....	14
Tidlig indsats.....	14
Socialt arbejde.....	15
4. Litteratursøgning	15
5. Metode.....	16
5.1 Videnskabsteori og slutningsform	16
5.2 Design	17
5.3 Rekruttering.....	18
5.4 Dataindsamling.....	20
5.4.1 Interviewmetode	20
5.4.2 Vignetmetoden.....	21
5.5 Databehandling og analysestrategi	23
6. Introduktion til feltet	25
7. Første analysedel - Mødet mellem dagtilbud og etniske minoritetsfamilier	28
7.1 Procedure for opstart.....	28
7.2 Kulturmøder og definitions magt	29
7.2.1 Konstruktioner af etniske minoritetskategorier.....	29



7.2.2 Vi må give dem en forståelse af, hvordan vi opdrager	31
7.3 Tillid og kontrol i forældresamarbejdet	35
7.3.1 Tryghed i et fremmed miljø	35
7.3.2 Kommunikationsstrategier og samarbejdsform	38
7.4 Delkonklusion	41
8. Anden analysedel - Opsporing og tidlige indsatser	42
8.1 Kulturmøder i opsporingsarbejdet	42
8.1.1 Procedurer for opsporing	42
8.1.2 Børn i ventepositioner - opnåelse af viden om migrationshistorik	43
8.1.3 Etniske minoritetsforældre ligger under radaren	47
8.1.4 Sproglig opmærksomhed i opsporing af etniske minoritetsbørn	49
8.2 Tidlige indsatser	54
8.2.1 Interne indsatser og eksternt samarbejde	54
8.2.2 Forældrerådgivning om hjemmelæringsmiljø	55
8.3 Delkonklusion	58
9. Diskussion af kompetencekrav	59
10. Konklusion	62
11. Teoridiskussion	66
12. Kvalitetskriterier	67
Validitet	67
Reliabilitet	69
Generaliserbarhed	70
Litteraturliste	72



Forord

Jeg ønsker at takke de personer der har bidraget med viden, vejledning og samarbejde i min specialeproces. Først og fremmest skal lyde en stor tak til de to børnehaver, både ledere og pædagoger, der har stillet op til interview og delt deres erfaringer. Tak til Aalborg Kommunes Fagcenter Børn og Unge for videndeling og støtte i rekrutteringsprocessen. Tak til min vejleder Maja Müller for altid motiverende og konstruktiv vejledning, samt responsvejleder Anne Hovgaard Jørgensen for kyndige teoretiske inputs. Og tusind tak til mine opponentgruppe og øvrige medstuderende for sparring og idéudveksling.

Specialet henvender sig til kommunale beslutningstagere på dagtilbudsområdet og pædagogiske ledere.

Abstract

My aim is to investigate pedagogical staffs' understandings and constructions of newly arrived ethnic minority children and families, as well as the implications these constructions have for the social work they do with parental cooperation, assessment of child well-being and development and early interventions in Danish kindergartens. The group of newly arrived ethnic minorities is exposed to greater risks and disadvantage, and several past studies find that ethnic minority children may be assessed differently, overlooked, or disregarded in Danish ECEC (Early Childhood Education and Care), and that parental cooperation can be challenging due to cross-cultural interaction and language barriers. From a perspective of inequality, this challenges equal capabilities for ethnic minority children to attain well-being and development and thus life chances early in life. This qualitative interview study contributes with knowledge about which social mechanisms may underlie this from a practitioner's perspective. With interview data from two municipal consultants in the municipal administration, two educational managers and three pedagogues from two different kindergartens, I have obtained insights of which social constructions pedagogues make of newly arrived ethnic minority families, and stories about forms of interaction between pedagogues and the families in day care.

Day care can be considered as a social arena in which tension between political control and care work prevails. The encounter between ethnic minority parents and pedagogues is characterized by power structures, racialized categorization processes and language barriers, which define the form of interaction between the parties involved. The form of cooperation with the parents may be characterized by clientification and one-way communication, which may lead to passivity and acceptance on the part of the parents. This requires pedagogical practice to establish involvement, inclusion, trust, and relational work with parents, which requires new approaches in practice. Parental cooperation is important to develop, as it affects the pedagogues' possibilities for assessing children's well-being and development and detecting risk factors leading to disadvantage and vulnerability. Lack of mutual understanding and feelings of sensitivity, prevent the pedagogues to inquire the families about migration history or other potential vulnerabilities, and the possibilities of assessing familial risk factors deteriorates. Likewise, it is experienced as difficult to achieve effects with early interventions for ethnic minority children if the parents do not cooperate in stimulating the child in the learning environment at home, and it can be discussed whether the pedagogues

succeed in making the parents co-creators of a concern for their child. In practice, the educators also tend to explain ethnic minority children's social problems, well-being, and development disadvantages, based on language deficiency, and it manifests in the term "bilingualism" which they use to describe the children linguistically. The interpretation of language deficiency as the cause of social problems is important in order to build up bilingual children's opportunities for development, since language presupposes opportunities for relational interaction with other children and adults, and thus social development. But by attributing language and culture as the cause, you may also overlook other risk factors, which might be assessed for ethnic Danish children with similar behavior. The pedagogical practice with ethnic minority children and families requires extra skills and time. Competences in language interventions and intercultural competence can be obtained from the municipal consultancy unit in Aalborg Kommune, but a future perspective could be to investigate which resources Danish day care require to work with ethnic minorities with sufficient quality.

1. Problemfelt

Med dette problemfelt vil jeg introducere feltets aktualitet og relevans, samt argumentere for hvilke sociale problemstillinger der findes i feltet. Udover problematiseringen rummer afsnittet også en gennemgang af udvalgt viden på området.

1.1 Målgruppen i specialet

Målgruppen i specialet er børn i nytilkomne etniske minoriteter i Danmark. Forældrene er født i et andet land og har et andet modersmål end dansk. Jeg inddrager både flygtninge og indvandrerfamilier. Børnene i disse familier er tosprogede, og møder først det danske sprog i institutioner. Jeg har i specialet valgt at anvende betegnelsen *etniske minoritetsbørn- og familier*, fordi det rummer en betydning af den magtforskel der er at finde mellem majoritetsgrupper og minoritetsgrupper i både samfundet strukturelt og i sociale mikro-interaktioner. De kommunale aktører jeg har inddraget i specialet, ønsker at bruge betegnelsen *flersprogede* eller *tosprogede* børn, da der ikke følger negative konnotationer med. Jeg har derfor under min empiriindsamling forsøgt at anvende samme betegnelser. I min litteratursøgning dukker mange forskellige betegnelser op, bl.a. indvandrere, flygtninge, ikke-vestlige, tosprogede mm. Når jeg har inddraget litteratur med disse betegnelser i mit problemfelt, er det fordi jeg mener, at den viden kan sammenlignes med specialets målgruppe.

Modtagelse af etniske minoriteter i det danske samfund er aktualiseret med de ukrainske flygtninge der er kommet til Danmark det seneste år (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2022a). Danmark skal i fremtiden fortsætte med modtagelsesarbejde bl.a. grundet forpligtigelser over for FN til at modtage kvoteflygtninge (Houlin 2022; Udlændinge- og Integrationsministeriet 2022b). I 2022 blev der givet opholdstilladelse til 4.088 flygtninge, indvandrere og familiesammenførte og 32.903 ukrainere via særloven. Herudover fik 47.212 EU/EØS-arbejdere og familiesammenførte opholdstilladelse (Danmarks Statistik 2023). Politisk bliver denne befolkningsgruppe hyppigt omtalt som udfordrende for dansk økonomi, værdigrundlag og sammenhængskraft. Det bliver interessant at kigge nærmere på, hvordan denne borgergruppe inviteres ind i det danske samfund, og hvilke betingelser vi stiller børnene, da dansk politik er præget af investeringslogikker på børneområdet (Kvist 2015:53; Esping-Andersen 2005; Morel et al. 2012).

1.2 Etniske minoritetsbørn og -familier i risiko

Målgruppen er i større risiko for udsathed end etnisk danske familier grundet socioøkonomiske forhold og potentielle traumer. I en rapport fra Danmarks Statistik fremgår det af tal fra 2022, at indvandrere generelt har lavere beskæftigelse og uddannelsesniveau (Danmarks Statistik 2022:165). Man må derfor i det sociale arbejde være opmærksom på, at etniske minoritetsbørn oftere lever i familier ramt af fattigdom som begrænser familiernes muligheder. Politiske reguleringer på integrationsområdet, bl.a. af ydelsesniveauet for selvforsørgelses- og hjemrejseydelsen samt optjeningsprincipper for f.eks. børnetilskud, gør, at nogle familier fastholdes i fattigdom og udsættes for socioøkonomisk undertrykkelse (Skytte 2016:38-47; Kaarebæk 2006:177; Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering 2021; Ejrnæs & Skytte 2016:371; Institut for Menneskerettigheder 2018). Ikke-vestlige indvandrerbørn udgjorde 42% af relativt fattige børn mellem 10-14 år i Danmark i 2022 (Danmarks Statistik 2022:85).

En depriveret tilværelse skaber yderligere risiko for sundhedsmæssige konsekvenser. I en undersøgelse fra 2021 om børns tidlige udvikling fremgår det, at forældre i målgruppen oftere rammes af stress-symptomer (Rayce et al. 2021:7-8). Flygtninge kan være yderligt udsatte, da de kan risikere at få kroniske traumesymptomer i forbindelse med flugtoplevelser. Traumereaktioner kan være øget stress, genoplevelsesfænomener og undgåelsesreaktioner, og kan medføre manglende koncentration, søvnbesvær og humørsvingninger. Det er uklart hvor mange flygtninge der lever med traumer i Danmark, men en opgørelse fra 2015 viste, at antallet var omkring 30-45.000 mennesker, som særligt kom fra Syrien, Irak, Afghanistan, Bosnien, Tjetjenien, Burma og Somalia (Nielsen & Nielsen 2015:314-315). Dansk Flygtningehjælp anslår, at traumatiserede forældre kan have svært ved at varetage omsorgsarbejdet med sine børn, og børnene kan opleve sekundær traumatisering og begrænsede udfoldelsesmuligheder (DRC 2011:6; Blauenfeldt 2020).

Der er hermed grund til at antage, at etniske minoritetsbørn i højere grad kan være i *risiko for udsathed*, som resultat af deres familiemæssige baggrund samt politiske og økonomiske strukturer, hvilket kan få konsekvenser for deres trivsel og udvikling, og dermed muligheder og livschancer.

1.3 Etniske minoritetsbørn er sat bagud fra start

I flere rapporter om børns tidlige udvikling fremgår det, at 0-6-årige børn med ikke-vestlig eller indvandrerbaggrund har svagere matematiske, sproglige og socioemotionelle kompetencer hvilket afspejler sig i lavere empati, selvregulering og samarbejdsevner (Rambøll, AU & SDU 2016:5-18; Rayce et al. 2021:6). Det anslås, at sprogforståelse kan få betydning for børns øvrige udvikling. Sproget har både sociale og psykologiske funktioner, forstået på den måde, at vi bruger sproget til at informere, overtale og kontakte hinanden (Kaarebæk 2006:25-27). Tosprogede børn tager ofte længere tid om at udvikle sprogfærdigheder, og de kan få udfordringer ved skolestart både grundet manglende sproglige og kognitive kompetencer. Derfor har man brug for sproginterventioner af høj kvalitet i dagtilbuddene, men tosprogede børn går ofte i dagtilbud af lavere kvalitet (Rambøll, AU & SDU 2016:1). For at fremme den mest optimale udvikling inden skolestart, anbefales det, at man i praksis fastholder både modersmålet og dansk i dagtilbud (Kaarebæk 2006:230).

Etniske minoritetsbørn kan være sat bagud i trivsel og udvikling og dermed livschancer sammenlignet med andre børn tidligt i livet, særligt hvad angår socioemotional udvikling. Jeg vælger derfor dagtilbud som institutionel ramme for specialet da det er her man tidligt kan sætte ind og fremme børns trivsel og udvikling (Højen et al. 2019). Mistrivsel og manglende udvikling kan få følgekonskvenser ind i skolealderen, og flere undersøgelser viser også, at denne målgruppe af børn klarer sig dårligere i skolen på både faglige, sociale og trivselsmæssige parametre (Møller 2020; Undervisningsministeriet 2017:1). Derfor er det relevant for det sociale arbejde at fremme børnenes kompetencer og udvikling tidligt i livet, for at skabe større strukturel lighed i livschancer. Tidlige indsatser der søger at fremme børns udvikling, har positive effekter. F.eks. er det givtigt at sikre børns kognitive udvikling gennem sociale indsatser, da det på sigt fremmer børns skoleparathed og indlæringssevne (Andersen 2003:32; Broström & Hansen 2010:99). Dette bliver relevant for etniske minoritetsbørn, da de skal modtages og indgå i det danske samfund. Hermed er det interessant at undersøge, hvordan denne børnegruppe forstås og fortolkes i praksis, og hvorvidt praksisarbejdere, her pædagoger, opsporer og laver tidlige indsatser for at reducere ulighed i trivsel og udvikling.

1.4 Dagtilbud og tidlige indsatser skal reducere ulighed

Dagtilbud spiller en vigtig rolle, i at fremme børns lige muligheder og forebygge negativ social arv og eksklusion, og der igangsættes kontinuerligt indsatser og programmer som er

politisk bestemte til at opspore og forebygge børn i risiko for udsathed (Petersen 2020:20-26). Jeg betragter i dette speciale pædagogisk praksis med opsporing, tidlig indsats og forebyggelse som socialt arbejde, der skal hindre sociale problemer i at udvikle sig, og bestrebe sig på at reducere børns ulighed i trivsel, udvikling og livschancer. Når etniske minoritetsbørn er i risiko for udsathed og for ikke at udvikle sig alderssvarende, er der derfor grund til at se nærmere på, hvad dagtilbudsområdet kan tilbyde børnegruppen. Jeg vil her kort skitsere udvalgte formål i dagtilbudsloven:

Under dagtilbudslovens §7 fremgår formålet med dagtilbud. Dagtilbud har ansvar for at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem læringsmiljøer og leg, og at man skal arbejde med dette ud fra et børneperspektiv. Derudover er det væsentligt, at dette skal fremmes i samarbejde med barnets forældre. Kerneværdier, som børn i dagtilbud skal få forståelse for, er demokratiske værdier som led i at kunne integrere sig i det danske samfund. Sidstnævnt skal dagtilbud bidrage med gode overgange mellem institutioner, også i samarbejde med forældre (Børne- og Undervisningsministeriet 2020).

Den pædagogiske læreplan fremgår i §8. Denne fordrer, at dagtilbud skal udarbejde en skriftlig pædagogisk læreplan for hele børnegruppen. Der stilles krav til at rumme både fysiske, emotionelle, psykiske, kognitive og ideologiske eller civiliserende daglige læringselementer. Der skal desuden fremgå hvordan udsatte børn kan inkluderes i dagligdagen så deres trivsel og udvikling fremmes. Slutteligt skal man have retningslinjer for hvordan forældre inddrages i børnenes læring (ibid.).

Hvad angår sprogudvikling indgår der i dagtilbudsloven særlige regler for sprogvurdering og sprogstimulering. Jf. §11 har kommunalbestyrelsen ansvaret for, at der gennemføres en sprogvurdering af børn i 3-års alderen hvis der vurderes et behov for dette. Kommunalbestyrelsen har i øvrigt ansvaret for, at forældrene inddrages i forbindelse med sprogvurderingen og sprogstimuleringen, og at forældrene får vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling. Forældre til børn der skal sprogvurderes og eventuelt modtage sprogstimulering har pligt til at lade deres barn deltage, da de ellers kan få standset modtagelsen af børneydelse (ibid.).

Der stilles dermed høje krav til, at pædagoger skal planlægge dagligdagen for alle børn, sikre trivsel, læring, udvikling og dannelse, samtidigt med at skulle give tidlige indsatser til børn i risiko, og gerne inden risikoen bliver til mistrivsel (Petersen 2020:20-26). Det sociale arbejde bliver relevant for etniske minoritetsbørn, som oftere vil være i risiko for udsathed,

og hvis tosprogethed kan være udfordrende for deres øvrige læring samt udvikling af relationelle og socioemotionelle kompetencer. Jeg vil i specialet være opmærksom på, at dette sociale arbejde kan udføres i tværfaglige samarbejdskonstellationer med f.eks. sundhedsplejen eller diverse kommunale aktører, således at pædagogerne ikke vil være de eneste socialarbejdere der arbejder med denne børnegruppe. Jeg antager blot, at det pædagogiske personale vil være oplagte frontarbejdere ift. opsporingsarbejdet.

1.5 Den svære opsporing

Tidlige indsatser kræver tidlig opsporing hvis det skal have en forebyggende karakter, men opsporingen er svær i praksis. Det er vanskeligt i det pædagogiske arbejde at vurdere og opspore børn i risiko, fordi denne vurdering kræver, at man kan forudsige om barnet i fremtiden vil være resilient, eller om det bør tilbydes en særlig indsats. Det er en vanskelig opgave, fordi børn har forskellige resiliensniveauer, og ikke nødvendigvis udvikler sig lineært, alderssvarende og efter en normbestemt retning. Udsatheden må betragtes som et procesuelt begreb, og opsporing må derfor være baseret på systematiske observationer, kombineret med viden om barnets øvrige omgivelser (Willumsen 2011:66; Willumsen 2016:460-461). Den analytiske proces som praktikere bør foretage sig i opsporingen, kan dog mangle, fordi pædagoger ofte står alene uden nogen organisatorisk ramme for opsporingsarbejdet, og der mangler konsensus blandt praktikere om hvornår man bør underrette om et barns mistrivsel (Willumsen & Kristensen 2015:30; Levi et al. 2015). Det kan være sværere at opspore børn der ikke udvikler sig socioemotionelt og relationelt, da man her skal se barnet i relation til andre børn og voksne. Hvis der ikke bliver arbejdet på at fremme dette, kan barnet få det svært socialt og læringsmæssigt senere i livet (Willumsen 2020:174). Denne pointe bliver relevant for etniske minoritetsbørn, fordi de i forvejen statistisk set synes at udvikle disse kompetencer langsommere jf. ovenstående afsnit. Men opsporing af etniske minoritetsbørn udfordres af kategoriseringer og kulturforklaringer, ifølge Als Research. Denne gruppe børn er særligt udsatte, sammenlignet med etnisk danske børn i samme situation, fordi kulturen komplicerer forsøget på at vurdere børnenes trivsel (Als Research 2012:72). Derfor bliver det interessant at belyse, hvordan pædagoger vurderer etniske minoritetsbørn i opsporingsarbejdet, og hvordan de begrundes eventuel uhensigtsmæssig adfærd, eller omvendt, om der er mekanismer der afholder pædagoger i at opdage denne børnegruppes mistrivsel og manglende udvikling.

1.6 Minoritetsbørn som en særlig kategori

Forskning viser, at man i den pædagogiske praksis ubevidst kan komme til at kategorisere de børn man arbejder med, således at børnene behandles forskelligt, og får forskellige betingelser i deres første leveår. Kategoriseringen er betinget af børnenes køn, etnicitet og social klasse, som bliver sociale markører for hvilke børn man i praksis opfatter som ideelle velafbalancerede børn, og som får betydning for hvem man vurderer, falder uden for den normbestemte adfærd i institutionssammenhæng (Gilliam & Gulløv 2017:7-13). Der er også litteratur om dette på skoleområdet (Lagerman 2022:173-179), hvilket blot indikerer, at børn man tilskriver negative kategorier kan få ringere betingelser op igennem en stor del af barndommen.

Als Research skriver i en rapport, at fagprofessionelle ofte opfatter etniske minoritetsbørns adfærd som urolig. Det forklares med børnenes flygtningebaggrund eller familiernes ofte større størrelse, for hvis barnet har mange søskende, får det mindre voksenopmærksomhed (Als Research 2012:76-77), hvilket kan overføres til en psykologisk forståelse af, at voksenkontakt har stor betydning for børns socioemotionelle udvikling (Petersen 2011:28). Antropologiske studier har vist, at pædagoger griber til forskellige strategier i arbejdet med etniske minoritetsbørn, som ikke afspejler sig i måden man arbejder med etniske danske børn. Forsker Charlotte Palludan har undersøgt hvordan pædagoger og minoritetsbørn i højere grad kommunikerer og interagerer med instrukser og undervisning, hvorimod samspillet med majoritetsbørn præges af dialog og erfaringsudveksling (Palludan 2012a:73-88). Antropologerne Helle Bundgaard og Eva Gulløv har beskrevet, hvordan etniske minoritetsbørn vurderedes at mangle socioemotionelle kompetencer, hvorfor pædagogerne sammensatte dem i grupper og trænede følelsesregulering og impuls kontrol. Pædagogerne var tilbøjelige til at forklare adfærden med forældretil, hårdt sprog og vold i hjemmet. Kategorisering af børnene som etniske minoriteter kom altså til at påvirke pædagogiske strategier, som enten søgte at kompensere for den læring man antog, at de ikke fik i hjemmet, eller at man ville lære forældrene hvordan man kan fremme disse kompetencer i hjemmet (Bundgaard & Gulløv 2008:114-116). Bundgaard og Gulløv og Lagerman mener, at ureguleret adfærd må forstås i sammenhæng med den kontekst barnet er i, frem for at anskue barnet eller forældrene som problembærere. Konfliktfyldt adfærd må derfor ses ud fra de situationer og de relationer der påvirker barnet, samt det værdigrundlag som bestemmer hvilken adfærd der er normoverskridende eller legitim (Bundgaard & Gulløv 2008:145-171).

1.7 Forældresamarbejdet udfordres med etniske minoritetsforældre

Som et sidste led i problemfeltet vil jeg beskrive vigtigheden af, og udfordringerne med, forældresamarbejde. Vi har i vestlige samfund organiseret os således, at omsorgsopgaven omkring børn oftest er delt mellem både forældre og professionelle. Omsorg er en delt opgave, 'shared care', hvor forældre og pædagoger hver især udgør det, der kan kaldes 'led i en omsorgskæde'. Man er gensidigt afhængige af den anden parts viden for at kunne varetage omsorgen for barnet i den kontekst, hvori de selv er sammen med barnet. Det gør forældresamarbejde til et vigtigt aspekt af dagtilbudspersonalets arbejde, men forældresamarbejdet beskrives også som vanskeligt, fordi de professionelle også politisk får til opgave at kontrollere forældre, særligt når der skal laves en tidlig indsats for et barn (Juhl 2021:72-73). Det så vi i dagtilbudsloven som fordrer, at man skal samarbejde med forældre om et barns læring, og at forældre skal understøtte hjemmelæringsmiljøet (Ibid. 79).

Hjemmelæringsmiljøet danner rammer for barnets læring og udvikling i hjemmet, og har stor betydning for et barns udviklingsmuligheder (Mehlbye 2009:25; Rambøll, AU & SDU 2016:41; Miser & Hupp 2012). Det understreger vigtigheden af, at pædagoger og andre professionelle finder konstruktive måder at rådgive forældre om, hvordan de kan understøtte deres barn i hjemmet. Studier viser at forældre udviser tiltro til pædagogers vejledning, da de opfattes som eksperterne (Dannesboe et al. 2018). Når etniske minoritetsbørn er i risiko for at være bagud i udvikling, bliver det relevant at kigge nærmere på hjemmelæringsmiljøet i disse familier. I statistiske undersøgelser af Rambøll og VIVE fremgår det, at forældre i målgruppen i mindre grad læser og øver sprog aktivt med børnene, i mindre grad ved hvordan de skal tilfredsstille deres barns følelsesmæssige behov, og at etniske minoritetsbørn får mere skærmtid end anbefalet (Rambøll, AU & SDU 2016: 5-6; Rayce et al. 2021:6). Disse faktorer vurderes at have betydning for barnets kognitive udvikling (Rambøll, AU & SDU 2016: 29,38,41,54). Det lader altså til, at hjemmelæringsmiljøet hos familier i målgruppen med fordel kan være en opmærksomhed, hvis man som pædagog søger at fremme barnets udvikling.

Men forældresamarbejdet beskrives i en rapport fra Als Research at være ekstra udfordrende med etniske minoritetsfamilier. Udfordringerne handler om sprogbarrierer, mistillid, misforståelser, ringe forventningsafstemning, manglende overskud, manglende vilje og sygdom (Als research 2012:100). Nogle forældre forstår ikke de implicite "koder" i deres barns institution. Flere undersøgelser fremhæver, at etniske minoritetsforældre opfattes som

passive, uengagerede og ansvarsløse omkring deres barns hverdag i dagtilbuddet, hvilket ofte af praktikere begrundes med kulturforklaringer. En gængs holdning bliver derfor, at forældrene selv er skyld i det usammenhængende forældresamarbejde, da de ikke har tilpasset sig majoritetskulturen (Palludan 2010:85-87; Kaarebæk 2006:132-134). Palludan fremhæver, at nogle forældre ikke anerkendes i forældresamarbejdet, fordi de ikke har lige adgang til at gebærde sig (Palludan 2010:86). Dette kan medføre marginalisering af forældrene (Westerling & Juhl 2020:136). Men det må for pædagoger være et grænseland at bevæge sig i, da de jf. dagtilbudsloven skal inddrage og påtage sig en civiliserende rolle overfor forældrene, men samtidig skal skabe tillid og omsorg (Gulløv & Kampmann 2021; Juhl 2021:83).

2. Problemformulering og arbejds spørgsmål

Ovenstående problemfelt kan betragtes som min argumentation for, at nytilkomne etniske minoritetsbørn er i risiko for udsathed, og at der derfor er et behov for opsporingsarbejde på dagtilbudsområdet. Opsporingen kan dog bære præg af kulturmøder der bevirker, at børnene enten overses eller opfattes som i mangel på sociale og sproglige kompetencer. På den baggrund ønsker jeg med dette speciale at undersøge følgende problemstilling:

Hvilken betydning har pædagogers forståelser og konstruktioner af etniske minoritetsbørn og -familier for deres tilgange til forældresamarbejde, opsporing af trivsel og udvikling samt tidlige indsatser i børnehaver?

Med denne problemformulering tilskriver jeg selv etniske minoritetsfamilier en social "kategori", med henblik på at undersøge hvilke egenskaber denne borgergruppe tilskrives af pædagoger. Jeg vil under min empiriindsamling være påpasselig med at udtrykke en grund til at forstå og behandle familier ud fra forskellige kategorier.

Problemformuleringen belyses ved hjælp af følgende tre arbejds spørgsmål:

1. Hvordan opleves mødet mellem dagtilbud og etniske minoritetsfamilier ift. opstart og indkøring?
2. Hvilke forståelser ligger til grund for pædagogers vurderinger af etniske minoritetsbørns trivsel og udvikling, og hvorfor igangsætter de (ikke) en tidlig indsats?
3. Hvordan skabes det gode og gensidige forældresamarbejde med forældre i målgruppen, særligt når det drejer sig om en bekymring for barnets trivsel og udvikling?

3. Begrebsafklaring

Børn i risiko for udsathed

Der findes et utal af definitioner og forståelser af børns udsathed, hvilket i sig selv skaber uklare rammer for opsporing af udsathed i praksis. Forsker i psykologi Anne Marie Willumsen skriver om børn i risiko for udsathed, og skelner mellem reel og potentiel udsathed. Her er tale om børn der kan udvise enkelte tegn på mistvivsel eller have visse indikationer på belastninger der giver anledning til bekymring (Willumsen 2016:65). Det er et gråzonefelt at bevæge sig i som fagperson, fordi de potentielt udsatte børn ikke må have problemer der er store nok til en indsats efter § 52 i Lov om Social Service. Disse børn skal i stedet have en tidlig indsats, og det kræver faglig iagttagelseskompetence at lave en sådan skelnen og vurdering der må baseres på hele barnets livssituation (Willumsen 2011:66).

Social- og Boligstyrelsen definerer en række risikofaktorer der kan lede til sociale problemer for børnene. Tilstedeværelsen af bestemte risikofaktorer er ikke ensbetydende med, at barnet er i en udsat position, da det afhænger af samspillet mellem mange faktorer. Det afgørende for, at risikofaktorer har sandsynlighed for at få betydning for barnets trivsel og udvikling er varigheden af risikofaktorer, og antallet af samtidige risikofaktorer. Risikofaktorer kan både være familiære (vold, misbrug, sygdom, tidligt forældreskab), hos barnet selv eller i en samfundsmæssig kontekst. Det er særligt familiære risikofaktorer der gør sig gældende for børn med behov for tidlig indsats (Social- og Boligstyrelsen 2022b). De familiære risikofaktorer kan forstås i et psykologisk perspektiv. Her kan tegn være; 1) sociale og emotionelle tegn, som f.eks. lavt selvværd, aggressioner, lav impuls kontrol, 2) læringsmæssige tegn, som f.eks. forsinket sproglig- eller kognitiv udvikling, og 3) interaktionelle tegn som f.eks. manglende samspil og tilknytning mellem barn og forældre (Petersen 2011:25). Tilknytning mellem barn og forældre er afgørende for barnets sociale, emotionelle og kognitive udvikling, og dermed også afgørende for barnets risici for udviklings- og tilknytningsforstyrrelser (Ibid. 28).

Tidlig indsats

Social- og Boligstyrelsen definerer *tidlig indsats* som en forebyggende indsats, der kan igangsættes på alle tidspunkter i børn og unges liv. I forhold til problemets karakter kan en tidlig forebyggende indsats igangsættes på forskellige stadier, alt efter problemudviklingen.

Indsatser kaldet *primær forebyggelse* bliver sat i værk for at forhindre et problem i at opstå. Indsatser kaldet *sekundær forebyggelse* iværksættes for at sikre, at et eksisterende problem ikke udvikler sig yderligere og indsatser kaldet *tertiær forebyggelse* søger at imødegå tilbagefald for børn og unge, der allerede er i mistrivsel (Social- og Boligstyrelsen 2022a).

Socialt arbejde

Socialt arbejde er en praksisbaseret profession og en akademisk disciplin, der fremmer social forandring og udvikling, social samhørighed, og empowerment og frigørelse af mennesker. Principper om social retfærdighed, menneskerettigheder, kollektivt ansvar og respekt for forskelligheder er centrale for socialt arbejde. Understøttet af teorier om socialt arbejde, samfundsvidenskab, humanistiske fag og oprindelige folks viden, inddrager socialt arbejde mennesker og strukturer for at adressere livsudfordringer og for at opnå øget trivsel (IFSW 2014).

4. Litteratursøgning

Der er foretaget en litteratursøgning på området, men ikke en bredere afdækning. En smule af litteraturen i mit problemfelt er fra et tidligere semester. De daværende søgeord fremgår i bilag 1. Derudover har jeg søgt på Google, Google Scholar, VIVEs database og Center for Dagtilbudsforskningens litteraturoversigt. Jeg har foretaget en del kædesøgning i relevante litteraturlister. Kædesøgningen har bevirket, at jeg har fundet en del litteratur af ældre dato, og inden for samme forskningstradition; antropologi og psykologi. Jeg har forsøgt at supplere denne viden med samfundsfaglige perspektiver af både kvalitativ og kvantitativ karakter, som jeg har søgt frem via statistiske databaser, bibliotek.dk og AUB. Herfra har jeg ligeledes lavet kædesøgning i litteraturlister. Jeg har udover kædesøgningen lavet en kort bloksøgning, se bilag 2, på udvalgte *danske* søgeord på bibliotek.dk, inden for emnerne etniske minoriteter, dagtilbud, forældresamarbejde, opsporing og trivsel.

Mit speciale adskiller sig fra litteraturen på området ved at fokusere på sociale konstruktionsprocesser, og ved at anskue emnet ud fra perspektiver i det sociale arbejde jf. den internationale definition. Jeg synes, at det har været vanskeligt at finde studier af nyere dato. Det gør det relevant at lave videre undersøgelser, da ressourcerne og politikken på dagtilbudsområdet reguleres jævnligt, og at vi i Danmark fremadrettet skal fortsætte med at modtage etniske minoritetsfamilier.

5. Metodeafsnit

I dette afsnit vil jeg præsentere mit videnskabsteoretiske ståsted og mit projektdesign. Herefter beskriver jeg mine metodiske valg for hhv. dataindsamling samt min analysestrategi.

5.1 Videnskabsteori og slutningsform

Det videnskabsteoretiske ståsted i dette speciale er overvejende socialkonstruktivistisk, og jeg vil også inddrage elementer fra interaktionistiske og strukturalistiske forståelser.

Inden for den socialkonstruktivistiske tradition kan mennesker aldrig opnå en sand viden om virkeligheden, men derimod en fortolket virkelighed. Menneskelig fortolkning er med til at præge den virkelighed vi erkender. Dette står i modsætning til realismen som hævder at der eksisterer en objektiv virkelighed uafhængigt af menneskers bevidsthed (Rasborg 2014:403). I socialkonstruktivismen har sproget en afgørende rolle for menneskelig erkendelse. Immanuel Kant brød med den radikale forestilling om iboende essens og mente, at sproget går forud for hvordan mennesker kan forstå virkeligheden (Ibid. 411).

Jeg vil inddrage to konstruktivistiske grene; *interaktionistisk konstruktivisme* og *strukturalistisk konstruktivisme*. Inden for den symbolske interaktionisme finder vi i nyere tid sociolog Erving Goffmans mikrosociologiske perspektiver på hvordan hverdagen skabes gennem sociale interaktioner, samt hvordan selvet og identiteten formes og opretholdes i relationelle spil mellem mennesker (Ibid.418). Goffman bygger på Georg Herbert Meads forståelse af relationen mellem individ og samfund, hvorimellem selvet skabes. Han opdeler selvet i *jeg'et* og *mig'et*, hvor *jeg'et* reagerer i nutiden, men påvirkes af *mig'et* som repræsenterer individets sociale historie og erfaringer på baggrund af samfundets normer, forventninger og værdier - også betegnet som *den generaliserende anden* (Järvinen 2017:30-32). Det kommer til at afspejle sig i måden, erfaring får betydning for interaktionen i praksis. Fokus i den symbolske interaktionisme er på hvordan aktører forhandler bestemte udlægninger af virkeligheden, da disse udlægninger har virkelige konsekvenser for deres interaktion og deres selv (Mik-Meyer 2017:59). Det interaktionistiske perspektiv giver også mulighed for at se på konstruktionsprocesser af sociale problemer i interaktion mellem aktører i større eller mindre grupper, eller som reaktionsmæssige "bølger" i samfundet (Järvinen 2017:41). Den interaktionistiske tradition giver mig mulighed for at undersøge hvordan mennesker fremstiller sig selv og hinanden, og hvad deres erfaringer betyder for konstruktionen af sociale kategorier til at tilskrive hinanden bestemte egenskaber, samt hvilke handlemuligheder disse fortolker

medfører. Herunder giver det mig et relationelt blik på familierne og pædagogerne. Det vil også være muligt for mig analytisk at gribe fat i sprogbrug og de sproglige dispositioner pædagogerne bruger om målgruppen.

Den strukturalistiske konstruktivisme tager afsæt i hvordan strukturelle magt-og dominansforhold skabes og reproduceres. Med den franske sociolog Pierre Bourdieus begrebsapparat bliver det muligt at undersøge hvordan disse strukturer former sociale felter (Rasborg 2014:423-424). Med Bourdieus habitusbegreb kommer jeg uden om et videnskabsteoretisk dilemma mellem strukturdeterminisme og handlingsvoluntarisme. Altså på den ene side overbetoning af strukturel tvang, og på den anden side aktørers handlemuligheder. Det kan han, fordi feltbegrebet både rummer en objektiv eksistens og samtidig er det socialt konstrueret (Ibid.424-425).

Jeg mener, at disse perspektiver også vil hænge sammen med, at jeg i specialet har en forforståelse af, at der mellem majoriteter og minoriteter findes strukturelle dominansforhold, som kommer til udtryk symbolsk i interaktionsprocesser og gennem sproglige dispositioner og kategoriseringer. Dette hænger sammen med mit epistemologiske ståsted. Jeg har indhentet min empiri gennem interviews, og her har jeg i min egen rolle, inddraget egne fortolkninger samt min forforståelse fra litteratur på området. Socialkonstruktivisme fordrer netop, at den virkelighed man opnår viden om, afhænger af ens egne fortolkninger af virkeligheden (Ibid. 431).

Jeg lægger mig op af en *abduktiv slutningsform*. Abduktion veksler mellem teoretiske og empiriske iagttagelser, og søger at placere et fænomen i en ny teoretisk sammenhæng for at opnå dybere forståelse (Olesen & Monrad 2018:19). Jeg er startet overvejende induktivt i min litteratursøgning, men tilegnet mig mere og mere viden på området som har givet mig en bestemt forforståelse der har ligget til grund for valg af interviewtemaer og opbygning af vignet. Derefter har jeg i interviewsituationerne og i den efterfølgende kodning holdt mig åben for mønstre i empirien, og været mere eksplorativ. Jeg har først udvalgt teorier efter kodning af empirien.

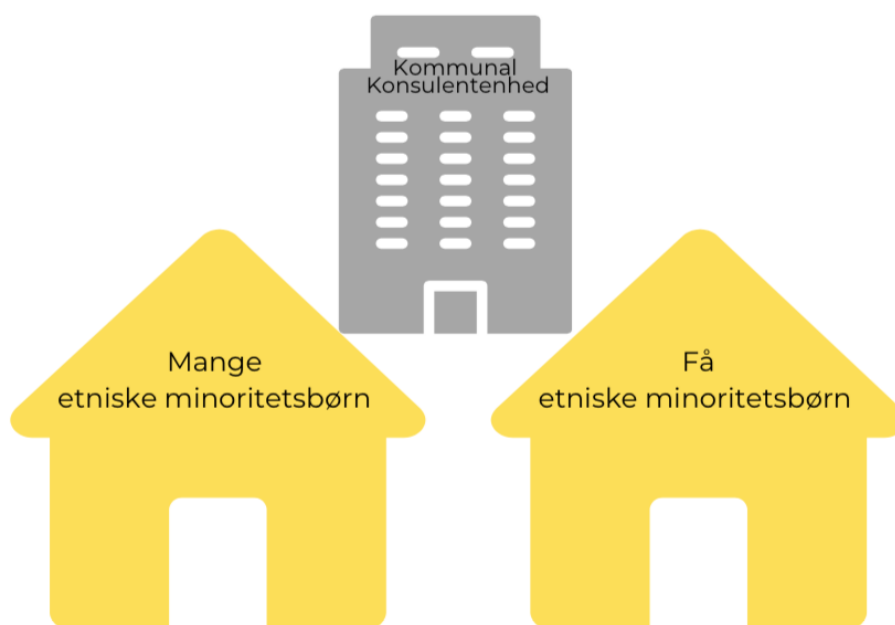
5.2 Design

For bedst muligt at kunne indfange og bedrive viden om min problemstilling, har jeg valgt at tilrettelægge specialet kvalitativt. Specialets empiriske grundlag fundes i interviews med kommunale sprogvejledere, pædagogiske ledere i dagtilbud og stuepædagoger. På den

måde får jeg forskellige perspektiver med, som giver en større helhedsforståelse. Jeg har forsøgt at rekruttere forældre i målgruppen, men har været nødsaget til at fremdrive processen uden. De kommunale konsulenter blev udvalgt for at give mig viden om hvilke indsatser og supervision de kan levere på dagtilbudsområdet ang. tosprogede børn. De fagprofessionelle har givet mig indblik i deres daglige vurderinger af børn, samt om inddragelse og samarbejde med forældre, når de fælles skal nå omkring et barn.

Jeg udvalgte to dagtilbud med hhv. et højt og lavt antal af etniske minoritetsbørn. Det kan give mig indsigt i hvad forskellige erfaringsgrundlag betyder for opsporing, indsats og forældresamarbejde med målgruppen. Jeg antager, at der kan være forskellige strategier og viden om hvad der virker, alt efter hvor meget erfaring de har gjort sig med etniske minoritetsfamilier. Det er ikke min hensigt at lave et komparativt studie, men blot at bringe så mange nuancer i spil som muligt. I figur 5.1 ses en visualisering af mit datagrundlag.

Figur 5.1 Udvalg af dagtilbud

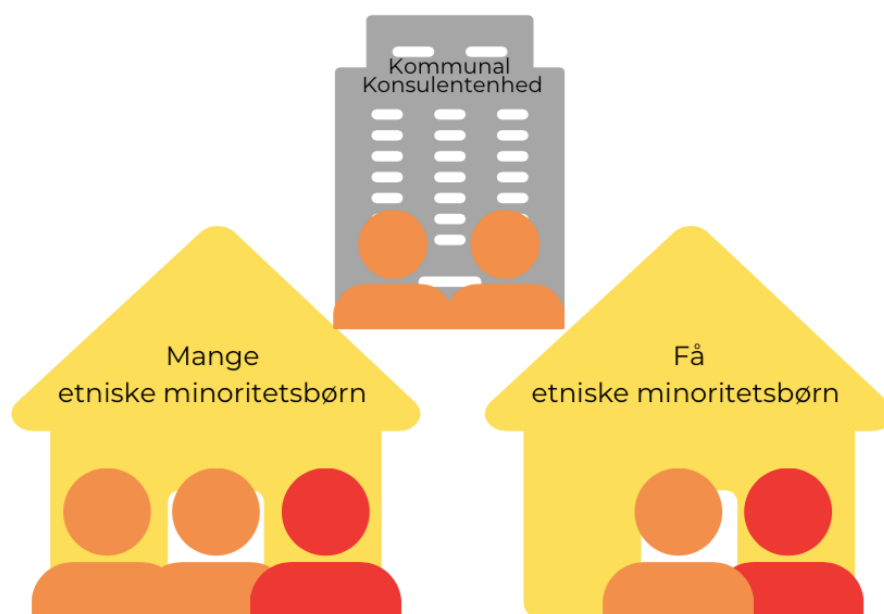


5.3 Rekruttering

Jeg startede med at optage kontakt til Aalborg Kommunes Børn og Ungeforvaltning, da det er her dagtilbud er organiseret under. Tanken var at finde en gatekeeper (Monrad 2018:133) der kunne lede mig videre til både kommunalt ansatte informanter og dagtilbud. Jeg optog mailkontakt til dagtilbudschefen som sendte mig videre til en leder i Fagcenter Børn og

Unge, som videresendte mig til en konsulentenhed der arbejder med dagtilbud, integration og sprogindsatser. Her fik jeg kontakt til to sprogvejledere, som jeg fik et møde med i februar 2023. Målet var at få afklaret et samarbejde, hvor vi gensidigt bidrager til hinandens viden på området, og at interviewe dem om praktiske informationer om dagtilbud og nytilkomne familier i kommunen. De fungerede dels også som gatekeepere, og anbefalede mig en række dagtilbud efter mine kriterier for høj og lav andel af etniske minoritetsbørn, og jeg gik herefter i gang med at kontakte børnehaver. Med hjælp fra to områdeledere, kontaktede jeg pædagogiske ledere og fik lavet interviewaftaler. Jeg ønskede interviews med én pædagogisk leder fra hvert "type" af dagtilbud, et udvalg af stuepædagoger, samt et udvalg af forældre. Idealet var, at jeg for hvert af de to dagtilbud kunne interviewe en leder, op til fem pædagoger i gruppe eller op til tre individuelle, og op til fem forældre. Jeg endte samlet set med to pædagogiske ledere, tre pædagoger og ingen forældre, hvilket ses i figur 5.2:

Figur 5.2 Rekruttering



Jeg har både forsøgt at rekruttere forældre gennem de børnehaver jeg fik adgang til, og via tre forkvinder fra organisationen Bydelsmødre i Aalborg. Jeg gav både mulighed for interviews eller skriftlige spørgeskemabesvarelser. En leder tilbød endda at få en arabisktalende ansat til at oversætte skriftlige besvarelser, men uden at nogen forældre meldte tilbage. Det må være en metodisk note, at denne målgruppe kan være særligt svær at nå ud til, og at det kan kræve relationsopbygning.

5.4 Dataindsamling

Specialet er udformet og bearbejdet kvalitativt. De kvalitative metoder er udviklet for at kunne belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser, adfærd og meningstilskrivelse. Jeg søger derfor at forstå menneskers forståelser, fortolkninger, følelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard 2010:17). Den verden jeg søger viden om, er allerede oplevet og fortolket af sociale aktører. Jeg holder mig til en position, hvor viden altid vil være kontekstafhængig, og viden er forankret i, og muliggjort af, en specifik rumlig, og kulturel kontekst (Järvinen & Mik-Meyer 2017:11). Da min problemstilling primært omhandler forskellige aktørers forståelser af mennesker ud fra forskellige dispositioner, finder jeg det meningsfuldt af anvende en kvalitativ metode. Derfor har jeg valgt at gøre brug af kvalitative interviews.

5.4.1 Interviewmetode

Interviewmetoden er særligt god til at indfange viden om menneskers meninger, holdninger, følelser, erfaringer, konstruktioner og forståelser gennem sproglige markeringer. Interviewet må dog ses som en interaktion mellem mig som interviewer og mine informanter, så den viden der produceres, er situationsafhængig (Brinkmann & Tanggaard 2010:29-30). Jeg har udført *semistrukturerede* interviews for at indfange viden om en række udvalgte temaer, men som tillod mig at være eksplorativ omkring informanternes fortællinger under disse tematikker (Ibid.34-35). Et interview indebar elementer fra fokusgruppeinterviews, i og med, at to pædagoger blev interviewet sammen for at tilpasse mig deres hverdag. At de sad sammen, gav mig en rolle som ordstyrer, og gav mig indsigter i deres interaktion i selve situationen; om de søgte konsensus eller var uenige, og om hvad. Modsat kan det have den ulempe, at det kan have afholde dem fra at tale om sensitive holdninger (Halkier 2015:121-124).

De to kommunale sprogvejledere blev interviewet om faktuelle spørgsmål uden interviewguide, da denne interviewaftale blev lavet med kort varsel. Jeg udformede herefter differentierede interviewguides til de øvrige informanter, en til lederne og en til stuepædagogerne. Mine interviewtemaer omhandler i overensstemmelse med mine tre arbejdsspørgsmål 1) mødet, 2) vurdering af børnenes trivsel og udvikling samt 3) forældresamarbejdet.

Det første tema belyser praktiske og erfaringsmæssige aspekter af mødet mellem familie og dagtilbud, herunder også praktikernes forståelser og fortolkninger af målgruppen. Dette gav mig indsigt i deres problemforståelse. Med det andet interviewtema blev

stuepædagogerne præsenteret for en case, som gav mig viden om forståelser, vurderinger og skøn ift. opsporing af børn i risiko samt etnicitetsmæssige betydninger. Lederne blev spurgt ind til procedurer for opsporing. Tilsammen gav dette mig dybdegående indsigt i børnehavernes praksis, faglige vurderinger, konstruktionsprocesser og baggrunde for hvilke indsatser de tilbyder. Det tredje tema afdækker hvorvidt lederne stiller retningslinjer og procedurer for forældresamarbejdet med målgruppen, og stuepædagogerne blev spurgt hvordan de oplever forældresamarbejde med målgruppen, samt hvornår de vurderer, at forældre skal inddrages omkring en bekymring for barnet. Interviewguides kan ses i bilag 4. Interviewet med de to sprogvejledere foregik uden lydoptagelse, og jeg foretog blot referatskrivning heraf, mens de øvrige interviews blev optaget og transskriberet. Alt databehandling er anonymiseret og behandlet fortroligt.

5.4.2 Vignetmetoden

Jeg har valgt at søge inspiration i vignetmetoden under mine interviews med stuepædagogerne. Det er dem der står i den daglige praksis og skal vurdere deres børnegruppe, og handle ud fra hvordan de fortolker børnene. Og netop til afdækning af hvordan praktikere i det sociale arbejde vurderer, fortolker, forstår og handler i konkrete kontekster, indfanges fordelagtigt gennem vignetter (Ejrnæs & Monrad 2012:13,16). Vignetter er fiktive korte casebeskrivelser af samfundsmæssige fænomener. Vignetter skaber en ensartet kontekst som informanterne skal tage stilling til hvordan man *bør* forholde sig til som fagprofessionel, og metoden indfanger dermed *handletendenser*, og ikke virkelig handling (Ibid. 26,153,156). Vignetmetoden anvendes hyppigst inden for den kvantitative forskning, men bruger man vignetter kvalitativt, kan man få nuanceret de generative mekanismer der ligger til grund for faglige vurderinger (Ibid. 40.136). Jeg kunne med en vignet tale om en fiktiv situation, så mine informanter ikke behøvede at udstille dem selv med egne tidligere erfaringer. Derudover gav vignetten mig mulighed for at høre mine informanternes bevæggrunde for deres meninger, og hvilke informationer i vignetten der medvirker til, at de forstod og fortolkede som de gjorde, og dermed også hvordan de synes man skal handle. Inden for vignetmetoden skelner man mellem *horisontale* og *vertikale* vignetter. Jeg har trukket på elementer fra begge typer, hvilket man særligt gør inden for kvalitative metoder (Ibid. 133). Elementer fra den horisontale vignet fokuserer på hvad oplysningen om barnets etnicitet betyder for deres faglige skøn, og elementer fra den vertikale ses i at jeg har lavet en længere og detaljerig case som skabte større grundlag for diskussion.

Jeg har valgt at lade min case omhandle et barns konfliktfyldte adfærd over tid. Det var vigtigt, at casen er autentisk, så jeg ikke ville opfatte situationen som urealistisk og svær at snakke ud fra (Ejrnæs & Monrad 2012:61). Derfor har jeg søgt efter virkelige beskrivelser af børns adfærd der afspejler socioemotionelle udfordringer i dagtilbud. Jeg tog inspiration i et længere feltstudie i en børnehave af Bundgaard og Gulløv (2008) fra bogen "Forskel og Fællesskab", om drengen Ali som udviser konfliktfyldt adfærd, men også oplever eksklusionsprocesser. Ali reagerer voldsomt på afvisninger, og ekskluderer på den måde også sig selv. Jeg fremstillede en generel beskrivelse af Alis adfærd over tid, samt to udvalgte situationer med konfliktfyldt adfærd over for både børn og voksne. Jeg afslørede følgende oplysninger i casen:

Direkte oplysninger	Indirekte oplysninger
Alder 5 år Tidsperiode i børnehaven er 6 måneder Ali vil ikke indgå i planlagte aktiviteter Ali søger fysiske lege med drenge med anden etnisk baggrund Pædagogerne skælder ud, giver kommandoer, men er også bekymrede og prøver at inkludere ham i diverse aktiviteter. Når den ene pædagog møder Ali med venlighed, reagerer han med smil	Reagerer voldsomt på afvisning Afvises af andre børn (eksklusionsmekanismer) Søger opmærksomhed og inddragelse Reagerer negativt på forskud, fordi han forventer at blive mødt med negative forventninger Konfliktoptrapper og har følelsesudbrud. Udtrykker sig fysisk uanset humør

Jeg har slettet eller redigeret nogle oplysninger fra Bundgaard og Gulløvs case, efter at jeg pilottestede min vignette over for fire bekendte i min private omgangskreds som er uddannet og arbejder som pædagoger. Det drejer sig om hans sprogligt niveau, tidsperiode i børnehaven og pædagogernes magtanvendelse over for Ali. Casen omhandlede en mellemstlig dreng, fordi både drengekøn og mellemstlig kultur og etnicitet i litteraturen tillægges vægt i pædagogers vurderinger. Flere cases i litteraturen indikerer også, at drenge med konfliktfyldt adfærd i praksis kan tolkes at have svag kognitiv udvikling og kan ende med at blive diagnosticeret, selvom deres adfærd i lige så høj grad kan handle om, at deres livssituation er forvirrende, at forældrene har udfordringer, og at de har svært ved at navigere i

spillereglerne og sociale koder mellem hjemmet og dagtilbuddet (Hedegaard-Sørensen 2023:116; Bundgaard & Gulløv 2008:164). Casen kan ses i bilag 3.

Jeg bad de tre stuepædagoger om selv at læse casen, for ikke at påvirke dem med en interviewereffekt (Ejrnæs & Monrad 2012:145). Herefter spurgte jeg hvordan de fortolkede Ali og syntes de fiktive pædagoger i casen burde handle. Jeg holdt mig eksplorativ og stillede åbne spørgsmål, så mine informanter fik fri mulighed for at italesætte hvad de vurderede, var vigtigt at tage højde for.

5.5 Databehandling og analysestrategi

Efter transskribering af mine interviews har jeg organiseret materialet gennem en kodningsproces i Nvivo. Kodningen har været med til at meningskondensere og finde essensen af de emner informanterne omtaler (Kvale 1997:187). I kodningsprocessen har jeg sørget for at læne mig mod den induktive ende af det abduktive spektrum jeg arbejder inden for. Jeg har ladet min empiri styre, og startet med at udvikle tematiske koder som går på tværs af det empiriske materiale, for derefter at foretage en systematisk kodning. Koderne ses i bilag 10. De koder med mest materiale har jeg kaldt: "Forventningsafstemning, kulturmøder og håndtering", "Krav til ekstra kompetencer", og "Indsatser".

I overensstemmelse med mit videnskabsteoretiske ståsted vil jeg anlægge en analysestrategi som forholder sig til viden i den forstand, at jeg ikke kan søge en objektiv virkelighed bag konstruktionerne i min empiri. Jeg kan dog søge at kombinere viden om objektive forhold som skaber konteksten for konstruktionsprocesser (Monrad 2018:114). Jeg betragter det på den måde, at børnehaverne som institutioner kan anskues som et felt, i Bourdieus forstand, som udgør objektive strukturer, hvori aktørerne konstruerer deres egne forståelser og handlinger. Men den viden jeg analytisk finder frem til, er også afhængig af mine egne fortolkninger. Min analyse vil derfor bære præg af, at min empiri er skabt i en interaktion, eller som en empirikonstruktion, af både mine informanter og mig selv (Ibid. 115). Analysen afspejler både mine metodiske valg, hvilke spørgsmål jeg stillede i de givne interviewkontekster, samt hvilke teoretiske perspektiver jeg inddrager. Den viden jeg frembringer, ville have været anderledes i andre kontekster (Ibid. 116).

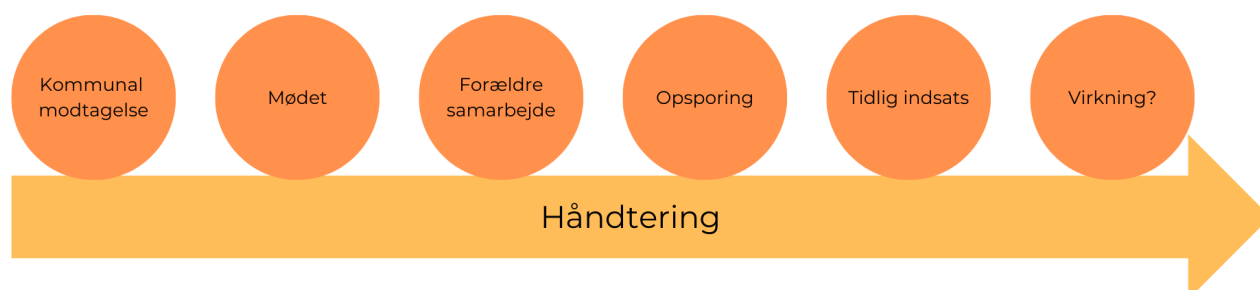
Min analyse vil i tråd med den konstruktivistiske interaktionisme bære præg af at afdække hvordan virkeligheden italesættes, hvilke forståelser og kontraktioner mine informanter anvender, og hvilken viden der tilsyneladende har status (Ibid. 115). Jeg vil dermed have blik

for, at det pædagogiske arbejde, eller det sociale arbejde der ligger i opsporing og tidlig indsats, indgår i en diskursiv kontekst hvor bestemte forståelser er fremtrædende.

Da jeg skal analysere den pædagogiske praksis og besvare hvordan de vurderer børn i målgruppen, er det naturligt at søge at identificere generative mekanismer, altså mekanismer der ligger til grund for, hvordan pædagogerne vurderer. Generative mekanismer genererer bestemte virkninger (Guldager 2010:65). Forståelsen af generative mekanismer hænger sammen med mit videnskabsteoretiske ståsted i den forstand, at mekanismerne kan være både socialt skabt, i overensstemmelse med mit interaktionistisk konstruktivistiske fokus, men også strukturelt, hvilket er i tråd med den strukturalistiske konstruktivisme. Generative mekanismer kan i det perspektiv forstås som sociale konstruktioner, handlinger, praksisser og sprogbrug, der bidrager til at konstruere bestemte fænomener. Det kan foregå på flere niveauer, både i mikroiinteraktioner, eller på mikroniveau i f.eks. lovgivningen.

På baggrund af min empiri er det blevet tydeligt, at det er komplekst som fagprofessionel at kunne vurdere børns trivsel og udvikling i dagligdagen, og igangsætte virkningsfulde tidlige indsatser. Derfor har jeg illustreret en række virkningskæder jeg finder i figur 5.3:

Figur 5.3. Virkningskæde



Jeg har valgt at fokusere på, hvad der sker i processerne mellem leddene, altså de generative mekanismer. Det er disse mekanismer der tænkes at påvirke pædagogernes vurderinger og håndtering i praksis, f.eks. mellem mødet og forældresamarbejde, og mellem forældresamarbejde og opsporing osv.

6. Introduktion til feltet

Den kommunale konsulentenhed

I Aalborg Kommunes forvaltning Børn og Unge findes en konsulentenhed der arbejder med at understøtte kommunens pædagogiske arbejde på dagtilbudsområdet, særligt hvad angår sproglige indsatser, kulturmøder og integration. I konsulentenheden arbejder både sprogvejledere og sprogmedarbejdere. Sprogvejledernes opgaver er at afholde kurser, give vejledning og supervision til både dagtilbudspersonale og etniske minoritetsforældre. Vejledning kan handle om konkrete børn, men også om forældresamarbejde og kulturforståelse. Formålet er at understøtte trivsel og udvikling og har sigte mod nytilkomne familier og tosprogede børn med integrationsmæssige behov. Vejledningen skal understøtte dagtilbudets egne indsatser. Sprogvejlederne kan også bistå ved møder som opstartsmøder og dialogmøder med forældre og dagtilbud. Derudover tilbyder den kommunale konsulentenhed sproglige indsatser til børn (og forældre) der opspores og vurderes at have brug for en sproglig indsats. Af indsatser tilbyder de sprogvejledning for alle børn og dansk sprogstøtte til tosprogede børn. Sprogmedarbejderne varetager en indsats, hvor der tilbydes modersmålsunderstøttelse til børn der er blevet opsporet og vurderet til at mangle udvikling og inklusion i dagtilbuddet. Derudover bistår de med vejledning ift. konkrete børn som har integrationsmæssige behov. Jeg har interviewet Ayaan og Karen. De to kvinder har selv anden etnisk baggrund og dækker sammen et område i kommunen som sprogvejledere. Ayaan er pædagoguddannet og har tidligere arbejdet med kultur- og sproghjælp. Karen har tidligere arbejdet som sprogkonsulent i skoleregi.

Børnehuset Bakken

Børnehuset Bakken ligger i Aalborg i et kvarter med socialt boligbyggeri. Der er to stuer til i alt 40 børn. Lokalerne er store, og der er ikke mulighed for at trække grupper af børn ind i mindre rum. Udearealet er ikke så stort, og der er ikke udsyn til så meget natur. Personalegruppen består både af etniske danskere, og pædagoger med anden etnisk baggrund som taler arabisk, somalisk og kinesisk. Børnegruppen udgøres af ca. 80% etniske minoritetsbørn. Der hænger 28 flag i børnehavens indgangsparti, og jeg tror de repræsenterer børnenes nationale baggrunde. De familier der kommer fra asiatiske lande, er her for arbejdsrelaterede formål, bl.a. på universitetet. Familierne med mellemøstlig, afrikansk og ukrainsk baggrund er overvejende flygtningefamilier. På interviewtidspunktet har børnehaven haft en

social normering som snart vil forsvinde, så de kun bliver to pædagoger til 21-22 børn pr. stue, dog med ekstra hænder fra en pædagogmedhjælper. Ud af børnegruppen er der flere børn der modtager tidlige indsatser. Indsatserne omhandler bredt set både sprogudvikling, social udvikling og motorisk udvikling. De har begyndende kontakt til kommunen omkring en familie. Jeg har interviewet den pædagogiske leder; Lea. Lea beskriver selv, at hun kommer med en lang række erfaringer inden for flygtninge og tosprogede familier i børnehaver. Som tilføjelse til sin pædagogiske uddannelse har hun en diplomuddannelse i ledelse, sproglige uddannelser som DSA (dansk som andetsprog), og en uddannelse i tegnsprog. Derudover har jeg interviewet to pædagoger; Hadil og Marianne som begge er pædagoguddannede. Marianne har i 16 år arbejdet i en børnehave i en bydel, hvor der overvejende bor etniske danske middelklassefamilier. Mariannes erfaring med etniske minoritetsbørn er derfor lille. Hadil har afrikansk baggrund og taler arabisk og dansk. Hun har tidligere været ansat i Aalborg Kommunes integrationshus og har derfor erfaring med flygtningefamilier og kender til de integrationsmæssige opgaver der kan ligge i at modtage familier i målgruppen. I 12 år arbejdede hun i en børnehave med en del etniske minoritetsbørn, men ikke en lige så stor andel som der er i Børnehuset Bakken. Hadil har ligesom Marianne været ansat i Børnehuset Bakken i ca. 3 år.

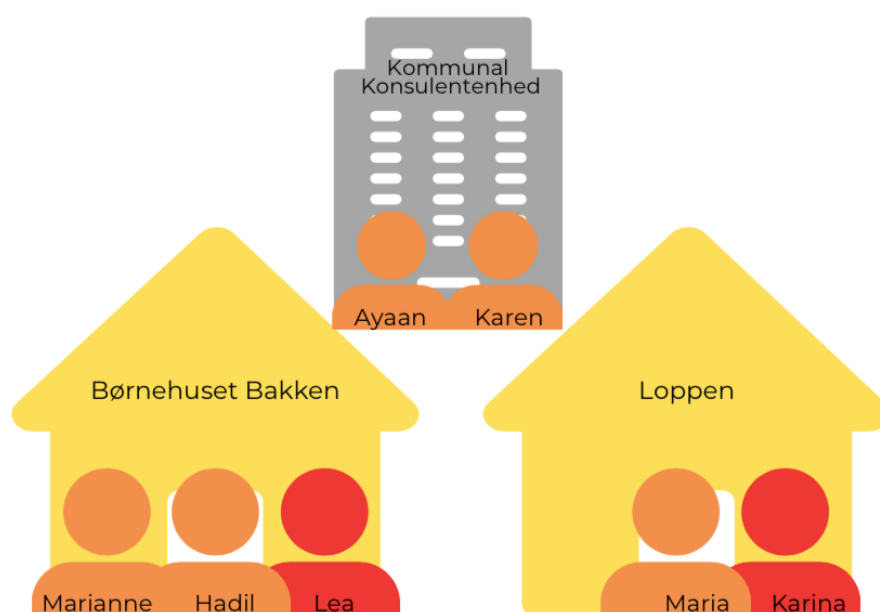
Loppen

Børnehaven ligger i en mindre by, en halv times kørsel uden for Aalborg. Der er to stuer til i alt 36 børn. Børnehaven ser forholdsvist moderne ud, og har et større udeareal med natur omkring. Personalet er alle etniske danskere. På interviewtidspunktet beskrives børnegruppen af lederen som overvejende middelklassebørn der har rimelig ressourcestærke forældre. De har et barn i målgruppen som har afrikansk baggrund. Familien har tidligere haft børn i dagtilbud, og taler fint dansk. Derudover er to barn danske/asiatiske. En af de tre børn har man særlig opmærksomhed på, men det forblev uklart for mig, hvad problematikken omhandlede. Tidligere har de i Loppen haft andre børn i målgruppen, men aldrig særlig mange ad gangen. På interviewtidspunktet har de en medarbejder ansat i en social normering, fordi de har to ressourcepladser. Det skyldes, at de har børn med autisme og ADHD. Loppen har derfor ekstra bemanning og kan tilbyde specialpædagogisk støtte til enkelte børn. Dermed har Loppen flere pædagoger og færre børn pr. stue end Børnehuset Bakken. Jeg har interviewet Loppens pædagogiske leder, Karina. Karina har tidligere suppleret sin uddannelse med en lederuddannelse. Dette er hendes første lederstilling, og her har hun

været i ca. 4 år. Det er på interviewtidspunktet tre måneder siden hun kom tilbage fra barsel, og hun har dermed ikke været med i indkøringen af det barn der er i målgruppen. Hun har dog været med til indkøring af barnets ældre søskende. Erfaringsmæssigt har hun i fire år arbejdet på en skole med en højere andel af børn i målgruppen, og har der gjort sig en række erfaringer som hun refererer til flere gange under vores interview. Hun nævner at der var en del flygtningefamilier. Derudover har jeg interviewet en stuepædagog; Maria. Maria blev færdiguddannet pædagog for tre år siden, og har i det tidsrum været på barsel. Hun har ligeledes været i Loppen i tre måneder. Tidligere har hun arbejdet i en anden børnehave, og her fik hun en smule erfaring med at arbejde med målgruppen, selvom børnene var på en anden stue.

I figur 6.1 er informanterne visualiseret:

Figur 6.1 Informanterne



Strukturen for mine analytiske kapitler forløber således, at det første kapitel omhandler mødet mellem dagtilbud og etniske minoritetsfamilier samt forældresamarbejde. Det andet kapitel omhandler hvordan pædagogerne vurderer og opsporer børn i målgruppen, samt hvilke tidlige indsatser de tilbyder børn i målgruppen, samt forældresamarbejdets betydning i disse processer. Forældresamarbejde er temaet i mit tredje arbejdsspørgsmål, men jeg har valgt ikke at tildele det et kapitel for sig selv, da forældresamarbejde har vist sig at være afgørende for hele processen i at modtage, opspore og skabe tidlige indsatser for børnene.

7. Første analysedel - Mødet mellem dagtilbud og etniske minoritetsfamilier

I mit første kapitel fremgår både deskriptiv praksisviden og analyse af pædagogernes forståelser af etniske minoritetsfamilier i mødet med dem. Derudover analyseres det hvordan personalet håndterer mødet i praksis, og hvilke greb de tyer til for at løse de udfordringer der kan opstå. Jeg analyserer mødet ud fra den institutionelle kontekst parterne befinder sig i, og belyser hvilke mekanismer der kan påvirke forældresamarbejdet.

7.1 Procedure for opstart

Lad mig starte med at beskrive hvordan de to børnehaver, Loppen og Børnehuset Bakken, plejer at opstarte familier, og om de har nogle særlige procedurer de griber til, når der er tale om etniske minoritetsfamilier. Ifølge Ayaan og Karen, sprogvejlederne i den kommunale konsulentenhed, er det den kommunale visitationsenhed der sørger for pladsanvisning i et dagtilbud pba. en familiens boligplacering. Herfra træder kommunen tilbage, og lader dagtilbuddene stå for at indkalde den pågældende familie til et opstartsmøde. Der er mange ligheder mellem Loppen og Børnehuset Bakkens måde at holde opstartsmøder, og det ligner overordnet set opstartsmøder for etnisk danske familier. Grundet deres forskellige erfaringer med målgruppen er der alligevel forskelle at finde ift. hvordan de har fået procedurer for at imødekomme familier i målgruppen. I Loppen, som har få børn i målgruppen, sørger lederen Karina for at kontakte familien, når hun kan se, at de har fået anvist en plads til deres barn. Her får hun afklaret om der er brug for tolk ved opstartsmødet, som hun bestiller hvis nødvendigt. Marie, som er pædagog i Loppen, fortæller, at de vil bruge mere tid på at tale med forældre som lige er kommet til Danmark. Hos Børnehuset Bakken beskriver lederen Lea, at hun sender et velkomstbrev ud til familien en måned før deres opstartsdato. Velkomstbrevet indeholder informationer om børnehaven, forventninger til hvordan indkøring kan se ud, samt et spørgeskema og en dato for opstartsmøde. Lea fortæller at velkomstbrevet skal være på dansk, så forældrene selv skal påtage sig ansvaret for at få det oversat. Hun har et internt arbejdsdokument på engelsk, så de ikke skal lede efter de engelske fagord i situationer, hvor de får en engelsktalende tolk med til møder. Ved opstartsmødet aftaler de med forældrene hvordan de skal lave indkøring, som starter med nogle korte dage. Hadil taler selv arabisk og fortæller, at hun selv kan være behjælpelig i møder med sprogbarrierer. Hadil fortæller mig, at flere forældre taler fint engelsk, og at de afholder

flere opstartssamtaler på engelsk. I og med at de har tosproget personale, virker som et bevidst valg for Lea om at sende et signal til forældrene om, at de skal kunne kommunikere på dansk. Begge børnehaver sørger ved opstartsmødet for at spørge ind til, om der er noget børnehavens personale skal være opmærksom på ved deres familie. Det er mit indtryk, at man spørger ind til sådanne ting ved enhver familie der skal starte op.

7.2 Kulturmøder og definitionsmagt

Afsnittet omhandler hvordan forældre og pædagoger må navigere i en arena domineret af magtforskelle og definitionskampe.

7.2.1 Konstruktioner af etniske minoritetskategorier

I mødet med familierne foretager pædagogerne kategoriseringer, for at skabe sig en forståelse af familierne de skal arbejde med. Det var oftest børn og forældre fra ikke-vestlige lande, der blev omtalt, da vi talte om etniske minoriteter - selvom betegnelsen etniske minoriteter, tokulturelle og tosprogede familier lige så vel kunne dække over familier fra Skandinavien. Eksempler herpå er, da jeg spurgte Hadil og Marianne om de kunne beskrive børnegruppen, hvortil Hadil nævnte nationaliteter som Japan, Korea, USA, Syrien, Irak, Somalia, Egypten og Ukraine. Marianne supplerede med Ukraine. Alle lande uden for Europa, og krigsramte lande. De nævnte ikke europæiske og skandinaviske lande som Italien, Spanien, Rusland, Frankrig, Polen og Færøerne, selvom disse landes flag var repræsenteret i børnehavens indgangsparti. Jeg kan dog være i tvivl om alle flag repræsenterer børnehavens nuværende børn, eller om det blot skal symbolisere mangfoldighed.

En mere afgrænset kategorisering jeg finder er, at informanterne ofte omtaler familier fra MENAPT-lande, som er en statistisk betegnelse for mellemøstlige og nordafrikanske lande (Det Nationale Integrationsbarometer 2023), som jeg mener er en mere præcis afgrænsning af de nationaliteter der opfattes som en svær gruppe at arbejde med. De følgende eksempler med Karina er samlet selvom, de ikke alle fremgik i samme kontekst. Karina beskriver, at østeuropæiske forældre har været meget samarbejdsvillige, og synes at pædagogerne vidste bedst, og at "*de ligner os ift. at se børn som ønskebørn*" (Bilag 6 s. 22). Kinesiske forældre er gode til at stille krav til personalets faglighed, de spørger ind til deres barn og ønsker sparring. Dertil beskriver hun, at afrikanske forældre virker mere "passive", og de stiller ingen forventninger og krav til personalet. Karina synes det kan være en udfordring, fordi det forventes i danske børnehaver, at forældrene agerer eksperter i deres børn og taler med

pædagogerne om dem, men hun beskriver denne gruppe forældre som meget ydmyge overfor pædagogerne som fag- og autoritetspersoner, og at "*deres rolle er svær for dem at finde ud af, fordi de jo tænker, at vi har styr på det*" (Bilag 6 s. 20). Karinas oplevelse er, at de afrikanske forældre lader børnene være mere fri til selv at sætte dagsordenen. Hun synes det kan være svært at vide, om det skyldes kultur, eller om det skyldes svage forældreressourcer. Hun omtaler denne gruppe forældres opdragelsesstil som mere "hårdt styret". Når så børnene møder en institutionskultur med anderledes grænser, så oplever hun disse børn som mere "grænsesøgende og flakkende", fordi de ikke oplever den stringente opdragelse som de møder i hjemmet.

Karina konstruerer her afrikanske familier som den mest udfordrende kategori af etniske minoritetsfamilier. Hendes forståelse af afrikansk kultur fremstår homogen, på trods af at Afrika består af mange lande med forskellige kulturelle normer og værdier. Jeg finder også dissonans i hendes konstruktion af afrikanske familiers opdragelsesstil som både hårdt styret, men også mere fri. Hendes konstruktion af afrikanske familier som dem der er mest anderledes, forekommer for mig som en "andetgørelse" af personer fra MENAPT-lande. Flere sproglige og konstruktivistiske studie finder, at etnocentriske diskurser i både politik og medier er med til at fremstille den lingvistiske betegnelse "etniske minoriteter" ud fra adskillelsesfaktorer som etnicitet, religion og forestillet tilhørsforhold, hvilket bevirker at betegnelsen associeres med farvede og muslimske identiteter der adskiller sig fra majoritetsbefolkningen, og som kan opfattes truende for majoritetsidentiteten (Nassri 2018:59; Selvarajah et al. 2020; Jensen et al. 2012; Yilmaz 1999:12). Karinas skelnen kan også forstås ud fra forsker Marianne Skyttes idealtyper for *individualistiske* og *kollektivistiske livssyn*. Idealtyperne bør anvendes af socialarbejderen til at forstå hvilken tilgang man skal have i mødet med etniske minoritetsfamilier. De må forstås som værktøjer, da de af Skytte beskrives som ekstremer, og at familier altid vil placere sig et sted imellem (Skytte 2016:90). I Danmark har vi et overvejende individualistisk livssyn, hvilket også kommer til udtryk i dagtilbudsloven og dermed de danske dagtilbud. I børnehaven vægter man selvstændiggørelse, fordi man ser børn som individuelle individer der skal opdrages til at være ansvarlig for egen livsførelse og træffe egne beslutninger, tilstræbe sig lykke og udvikle sine evner. De forældre som pædagogerne mener har modsatrettede forventninger til hvad et barn skal kunne, kan derfor siges i højere grad at være kollektivistisk orienterede. Det betyder, at de vægter hele familiens velbefindende som helhed, frem for det enkelte individs lykke. Børneopdragelsen

bærer derfor præg af at værdsætte familien og indgå i en familiær samhørighed (Ibid. 86). Skytte omtaler yderligere social *kategorisering*. Til kategorisering knytter vi bestemte følelser og forventninger om hvordan medlemmer af kategorien opfører sig (Ibid. 14-15). I forlængelse heraf supplerer jeg kategoriseringsbegrebet med begrebet *racialisering*. Begrebet defineres af professor Peter Hervik som en kategoriseringsproces hvor biologiske og kulturelle kendetegn bruges til at konstruere befolkningsgrupper. Racialisering er ikke lig racisme, men et led i processen på vej dertil, fordi det udgør en legitimering af at andetgøre grupper ved at tillægge dem bestemte opfattelser af livsstil, traditioner, fremtoning og kendetegn (Hervik 2015:36-37). Der foreligger altså en balancegang for pædagoger i både at bruge idealtyperne som værktøj til at forstå familierne, men uden at forståelserne bliver racialiserende. Ud fra hvordan mine informanter omtaler forældrene i nationale kategorier, mener jeg, at der er tale om racialisering af MENAPT-familier som konstrueres som dem med det illegitime livssyn med forkerte opdragelsesidealer. Det ses i måden Karina delvist tilskriver opdragelsesstilen svage forældreresressourcer. Jeg mener dog ikke at der er tale om diskrimination og racisme, da pædagogerne også gør en indsats for at anerkende forældrene, og imødekomme dem og deres kulturelle værdier, hvilket jeg uddyber i afsnit 7.3. Racialisering bliver en generativ mekanisme der påvirker mødet mellem parterne i mødet, og som kan præge pædagogernes tilgang til relationsarbejdet. Racialiseringen er særligt fremtrædende hos dem der har mindst erfaring med målgruppen, hvor de tre informanter der arbejder i Børnehuset Bakken ikke lige så tydeligt omtaler forældre og børn ud fra stereotype forestillinger og racialiseringskategorier. De har også nogle mere nuancerede forståelser for opdragelsesperspektiver inden for kollektivistiske livssyn. Det uddybes nærmere i de følgende afsnit.

7.2.2 Vi må give dem en forståelse af, hvordan vi opdrager

Gældende for alle fem interviews blev det tydeligt, at opstart og indkøring præges af kulturmøder. Selvom jeg ikke har interviewet forældrene selv, er det tydeligt at forældrene er på udebane. Det udfordrer det pædagogiske arbejde både i forhold til at skabe et godt forældresamarbejde, og til at lære barnet at kende og dermed kunne vurdere trivsel og udvikling. Alle mine informanter omtaler kulturmøder som udfordrende, fordi det indebærer forskellige forståelser af opdragelse, familieliv, børnehaven og forældreren. Et eksempel er Maria der beskriver, at der burde afsættes længere tid at afholde opstartssamtaler med forældre i

målgruppen, fordi samtalerne kan kræve, at pædagogerne fortæller om hvad en børnehave er for en institution, hvad de laver med børnene og hvilke forventninger der er til forældrene. Det indikerer, at Maria oplever det som en udfordring at forældrene ikke ved, hvad en dansk børnehave er for en kulturel arena, hvilke opgaver pædagogerne varetager med børnene på daglig basis, og ikke mindst, at der foreligger implicitte forventninger og ansvar til forældrerollen om at bakke op om pædagogernes guidning af børnene. Alt det skal personalet have tid til at forventningsafstemme, så det ikke længere er implicit for forældrene.

Jeg kan analytisk overføre mange af de udfordringer der ligger i forventningsafstemningerne og kulturmøderne til sociologen Pierre Bourdieus begrebsapparat. Lad mig først kort redegøre for hans begreb *habitus*. Habitus er et produkt af menneskelig socialisering og betyder noget for vores mentale dispositioner, kropslige erfaringer og sociale forankring. Habitusbegrebet omhandler kulturel agens, og består af to interagerende processer; individets tilegnelse af den viden, der gør det i stand til at handle meningsfuldt i verden, og individets omsætning af denne viden til praktisk handling (Bourdieu 1990:256). Bourdieu opstiller derudover en række *kapitalformer* som skal forstås som genstande for meningsfulde sociale kampe. Han omtaler økonomisk, social, kulturel og symbolsk kapital (Bourdieu 1986:242). Bestemte sammensætninger af kapitalformerne giver magt i forskellige sociale arenaer, hvilket Bourdieu kalder *felter*. Felterne skabes relationelt og hierarkisk, og defineres ud fra kapitalformerne. Kriteriet for at definere et felt er, at det kan påvises, at der udspiller sig sociale magtkampe ud fra bestemte spilleregler (Ibid. 241). Disse spilleregler kalder han *doxa*. Doxa er de uudtalte og indiskutable præmisser som individer handler i forhold til, og gør bestemte positioneringer mulige. Bourdieu mener, at alle feltets deltagere må acceptere de spilleregler der foreligger, men man kan ikke helt deltage, hvis ens kapital ikke accepteres som gyldig (Bourdieu 1990; Wilken 2006:46-55). Børnehaverne kan betragtes som et felt, fordi der kan identificeres bestemte spilleregler og kampe om definitionsmagten af bl.a. børnesyn og normer for forældreroller på baggrund af empirien. Når forældrene ikke forstår institutionskulturen der skaber den daglige praksis, samt hvad der forventes af deres egen rolle, kan det afspejle sig i forskellig habitus - altså erfaringsgrundlag og mulighed for handlen inden for feltets normer.

I praksis bliver børnehavens kultur og normer implicit de dominerende, som forældrene må tilpasse sig, hvilket bringer magtforskelle til feltet. Karina oplevede kulturmøder og forventningsafstemninger som en af de største udfordringer i sit arbejde med målgruppen på den

skole hun tidligere arbejdede på. Det virker uoverskueligt for hende, hvordan de som pædagoger skal kunne stå for at lære forældrene om danske institutionelle normer og opdragelsesidealer:

K: [...] vi har en kæmpe opgave i at vise dem, hvordan man integrerer sig, og hvordan det foregår. Og det er mega svært, når mindset og kultur altid er anderledes. Vores barnensyn generelt er ikke det samme som... Og hvordan får man så, altså hjulpet dem ind i det? [...] Det er jo svært, men. Det der med at vise dem "Hvad er det så egentlig de skal?" [...] Altså give dem en forståelse af, hvordan vi opdrager, hvordan vi, hele systemet, det organisatoriske, at det virker (Bilag 6 s. 32).

I citatet konstruerer Karina mødet med etniske minoritetsfamilier som "mega svær", fordi forældrene indgår i feltet med en habitus og en kapitalvolumen der giver dem ulige præmisser for deltagelse. Bourdieus feltbegreb defineres ud fra hvilke kapitalformer der giver indflydelse, og pædagogerne og forældrene i målgruppen kan diskuteres at have forskellige fordelinger af feltets definerede kapital. Det kan f.eks. handle om kulturel kapital ift. legitim viden om børneopdragelse, trivsel og udvikling, eller social kapital ift. at kunne opnå en relation til pædagogerne, omgås andre forældre og at mestre sociale koder for normativ agens og rollefordeling i feltet. Karina oplever derfor at det bliver børnehavens opgave at lære dem om feltets spilleregler. Oplæringen viser sig også i Karinas måde at ville lære forældrene "hvordan vi opdrager". Det indikerer, at feltets børnesyn og opdragelsesnormer i hendes bevidsthed er mere legitime end forældrenes, og der skabes positioneringer mellem "os" og "dem". Flere informanter har oplevelser af, at aldersbetingede forventninger til hvad børn skal kunne er forskellige - og at forældrenes lavere forventninger til deres børn er de forkerte. Der foregår dermed en definitionskamp om "normal" udvikling og børns selvstændighed. Både Hadil, Marianne og Maria nævner, at forældre i målgruppen gerne vil hjælpe deres børn mere end hvad børnehaven synes er gavnligt. Selvom de taler med forældrene om børnenes selvstændighed, fortsætter forældrene med at have forskellige opfatteelser af hvor meget børn skal kunne selv. Selvom ingen af dem siger det direkte, fortolker jeg at de taler om forældre fra MENAPT-lande med kollektivistiske livsstile. Maria forklarer, at jo mere selvstændige børn kan blive, jo bedre, "fordi der er ikke en-til-en normering, så det kræver også at børn kan være selvstændige i nogle situationer, og det kræver forventningsafstemning med forældrene [...]" (Bilag 7 s. 46). Her konstruerer Maria det selvstændige barn som det gode barn, men forklaringen på hvorfor god opdragelse og selvstændighed kobles er, at de skal passe ind i de institutionelle rammer, hvor antallet af medarbejdere

er sparsomt. Det individualistiske livssyn på børn behøver dermed ikke nødvendigvis at være mere rigtig børneopdragelse end det kollektivistiske, men konstruktionen skabes i institutionssammenhæng.

I mange af mine informanternes udtalelser beskriver de, at forældrene accepterer børnehavens normer og regler. Forældrene må acceptere, såfremt de vil være en del af feltet. Det gør sig gældende om både definitioner af opdragelsesnormer, børns selvstændighed og sundhed, f.eks. når de vejleder forældre i sund mad og at have rugbrød i madpakken. Bourdieu mener, at man skal være opmærksom på, at udfaldet af specifikke kampe ikke kun afgøres inden for et felt, men også i relation til andre felter, og i relation til kampen om felters grænser (Bourdieu 1991:33). Min refleksion er her, at der kan være tre felter på spil som kæmper om hvor grænserne skal gå; 1) det politiske felt som er præget af etnocentriske diskurser om integrationslogikker hvad angår nytilkomne etniske minoriteter, samt investering i børns udvikling 2) privatsfæren som et felt hvor familier kan være frie til at udleve egen livsform ud fra egne livssyn, og 3) dagtilbud som et felt der står i et krydspres herimellem. De politiske diskurser der har præget det politiske felt de seneste år har medført stramninger og tiltag der skal give incitament til at indgå på arbejdsmarkedet, lære dansk og internalisere danske værdier. Dette afspejler også en politisk opvejning af værdige borgergrupper, hvor nytilkomne arbejdsløse borgere der ikke ligner "os" placeres i det forsker Christian A. Larsen kalder bundgruppen (Larsen 2015:177). Pædagoger som frontarbejdere i lovregulerede dagtilbud, får på den måde øget legitimitet til at bevare definitionsmagten overfor etniske minoritetsfamilier, bl.a. fordi de står med det politiske felt i ryggen, som ønsker at rykke grænsen ind i målgruppens privatsfære.

Pædagoger kan i det lys betragtes som *policy makers*. Begrebet er blevet anvendt af Michael Lipsky, hvis teori kort fortalt handler om, at socialpolitik først udspiller sig i mødet mellem borger og praktiker. Disse interaktioner er komplekse fordi praktikere arbejder i et krydspres mellem at arbejde inden for tidsmæssige, økonomiske og juridiske rammer, samtidig med at de skal forsøge at tilgodese den enkelte borger. Det politiske arbejde udføres langt væk fra de politiske beslutningstagere, og det kan resultere i at praktikere i dagligdagen må prioritere og improvisere ud fra faglig skønsudøvelse (Lipsky 2010:xi-xiii). Policy makers har autonomi og myndighed til at udøve skøn, fordi de arbejder i komplekse situationer der kræver en respons fra borgeren selv. Derfor kalder skønuøvelsen på sensitive observationer og dømmekraft som ikke kan eksistere i standardiserede løsninger.

Samfundet søger altså dels regelrethed, men også medfølelse og opmærksomhed på unikke omstændigheder og fleksibilitet ift. at håndtere dem (Ibid. 15). Lipsky beskriver policy maker-rollen som kompleks, fordi man har myndighed til at træffe politisk funderede beslutninger og indgriber i borgeres liv, med relativt fri autonomi fra deres organisation (Ibid. 9). Pædagoger kan forstås som policy makers, fordi de arbejder ud fra politiske rammer og skal opnå målsætninger om børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i dagtilbudsloven, og samtidigt har de "myndighed" til at skønne, om forældre har brug for guidning, og om et barn har brug for indsatser. At pædagogerne kan opfattes som myndighedspersoner giver rollefordelingen mellem parterne en ekstra dimension af magt. Magtforskellene mellem pædagoger og forældre kommer til at afspejle sig i hvordan forældresamarbejdet udformes i praksis. For at trække en parallel til perspektiver for det sociale arbejdes praksis kan pædagoger siges at arbejde i et spændingsfelt mellem læringsperspektivet og et interaktionistisk perspektiv. Det ses i måden de må veksle mellem tillid og kontrol.

7.3 Tillid og kontrol i forældresamarbejdet

Det er i spændet mellem tillid og kontrol, at forældre og pædagoger forsøger at opnå samarbejde. I dette afsnit uddyber jeg hvilke strategier pædagogerne kan gribe til, for at opnå konstruktivt forældresamarbejde.

7.3.1 Tryghed i et fremmed miljø

Som beskrevet ovenfor er forældresamarbejdet præget af magtforskelle der giver personalet mere legitimitet til at definere samarbejdet, end de etniske minoritetsforældre. Herfra er der forskel på hvordan personalet i Loppen og Børnehuset Bakken griber deres position an, og hvilken tilgang de har til relationsarbejdet.

Alle mine informanter omtaler vigtigheden af at arbejde relationelt og opnå tillid fra forældrene. Maria beskriver, at relationen mellem forældre og pædagoger gør, at man bedre kan samarbejde omkring børnene, og at tilliden bevirker, at forældrene er mere tilbøjelige til at dele deres udfordringer med personalet, hvis der opstår udfordringer på hjemmefronten. Når den viden deles med børnehaven, har pædagogerne bedre mulighed for at forstå barnets adfærd og reaktioner. Relationsarbejde og tillidsopbygning bærer præg af et interaktionistisk perspektiv i socialt arbejde. Inden for interaktionistiske tilgange fokuseres der på, at relationer fremmer gensidig forståelse, og skaber rammer for at få det usagte frem i lyset. Hermed får pædagoger bedre mulighed for at skabe mening og forståelse af de familier de møder

(Hutchinson & Oltedal 2019:100-101). Heroverfor står læringsperspektivet som indebærer at lære mennesker hvordan de regulerer sin problemfyldte adfærd (Ibid. 147). Det ses bl.a. i måden pædagogerne efterstræber at lære etniske minoritetsforældre om vestlige børnesyn og opdragelsesidealer jf. ovenstående afsnit.

Med både kulturmøder og sprogbarrierer må tilliden være mere vanskeligt at etablere, og jeg har spurgt i begge børnehaver, om de gør noget særligt for at skabe et godt forældre-samarbejde til forældre i målgruppen. I Loppen gør de ikke noget særligt, som de ikke også gør for etnisk danske forældre. Det handler om at have en anerkendende tilgang, huske øjenkontakt under samtalerne og smalltalk, fortæller Karina. I Børnehuset Bakken mener Marianne og Hadil, at de gør noget ekstra. Marianne siger *"vi giver den nok lige en ekstra tand"* (Bilag 9 s. 58). Det kan komme til udtryk ved at de husker på at sige "godmorgen, velkommen, godt at se jer". Hadil mener at det er vigtigt, at forældrene skal føle, at de er ønskede i børnehaven. *"De skal føle sig ekstra trygge ved at aflevere deres børn i et fremmed miljø"* (Bilag 9 s. 58).

Tilliden kan også fremmes ved at have særlig opmærksomhed på inkluderende tankegange. F.eks. nævner Ayaan og Karen fra den kommunale konsulentenhed vigtigheden af at tage sig tid til dialogerne i garderoben, selvom samtalerne kan være svære og tage tid. De nævner også et eksempel om at hjælpe PTSD-ramte forældre, f.eks. med at huske børnenes mappe ved at klistre en farvet post-it på barnets garderobe som vækker blikfanget. Det kan også være en strategi at hænge barnets nationale flag op på garderoben når familien skal komme til opstartssamtale. Ayaan fortæller mig om en mor, som var blevet så glad for at blive mødt med flag og en medarbejder der sagde "salam aleikum" (en arabisk hilsen). Den kommunale konsulentenhed er altså opmærksomme på små gestusser og tilgange man kan gøre i praksis, for at vække tillid hos forældrene, som de videreformidler i de kurser de afholder for pædagoger i kommunen. Ayaan og Karen nævner også, at det kræver en inkluderende tilgang at få forældre med på forældremøder. Det kan være en god idé at spørge forældrene direkte om de kommer, og fortælle dem om vigtigheden af at tale om børnene. De mener, at man bør give dem en håndsrækning. Da jeg taler med Karina om samme emne er hendes erfaring, at forældrene i målgruppen ikke dukker op til forældremøderne gentagne gange, men at hun ikke har talt med dem om hvorfor de ikke kommer, og hun har heller ikke forsøgt at give dem en mere direkte mundtlig invitation. Det er igen lidt uklart for mig hvem hun taler om, det kan være forældrene på den skole hun tidligere arbejdede på.

Jeg finder alt i alt forskelle i Loppens og Børnehuset Bakkens inklusionspraksis, og om de gør noget ekstra for nytilkomne etniske minoritetsfamilier. De har selvfølgelig to vidt forskellige børnegrupper, og oplever ikke det samme behov for særlig inklusion.

En måde pædagogerne også oparbejder relationer og tillid, er ved yde hvad jeg vil betegne som *integrationsmæssige tjenester*. Ayaan og Karen omtaler den pædagogiske opgave som bredere for denne målgruppe. De siger, at hvis man vælger at arbejde i en udsat institution, så skal man også kunne agere socialrådgiver og hjælpe familierne med mange ting og gå et ekstra skridt. De nævner et eksempel med at hjælpe en mor med at oprette AULA. Alle fem pædagoger jeg interviewer oplever ligeledes, at den pædagogiske opgave kræver noget ekstra, og at de har oplevet at måtte tilbyde integrationsmæssige tjenester. Der er dog forskel på hvorvidt de føler, at det er deres arbejdsopgave. Hadil og Marianne i Børnehuset Bakken fortæller, at integrationstjenesterne også er med til at afføde tryghed til personalet, og troen på at de vil dem det bedste. De griner lidt mens de taler om episoder, hvor forældre har bedt om hjælp til at installere AULA eller til at forstå beskeder i e-Boks fra f.eks. kommunen. Marianne siger, at hun synes det bliver lidt privat, men de er begge villige til at hjælpe. Hadil understreger vigtigheden af at hjælpe og give forældrene tid. Det at de griner indikerer, at de godt ved, at det grænser ind i privatsfæren. Hadil fortæller senere, at de også gerne giver råd og vejledning om hvor forældrene kan finde diverse fritidsaktiviteter i byen, så børnene kan indgå her såvel som mange andre børn, og de hjælper også gerne med opskrivning til DUS'en (skolefritidsordning i Aalborg Kommune) så børnene ikke går glip af det fællesskab der findes der. Karina har ligeledes oplevet at møde forældre der skulle have hjælp med AULA og diverse praktiske ting. Hun henviser til sin tid på skolen, og at de kunne hjælpe forældrene med sådanne tjenester i et begrænset omfang.

Måden pædagogerne forsøger at inkludere kan sammenholdes med Skyttes integrationsstrategier. Hun opstiller tre idealtyper for majoritetsbefolkningers integrationsstrategier; *segregering*, *inklusion* eller *assimilation*. Kaster vi et blik tilbage på dagtilbudsloven står det skrevet, at pædagogers opgave i dagtilbud bl.a. er at give børn demokratiske værdier og udvikle deres selvstændighed og evner til at kunne integrere sig i det danske samfund. De lovgivningsmæssige strukturer som dagtilbud er forankret i, afspejler en mere assimilerende integrationslogik, som jeg mener også kommer til at afspejle sig i pædagogernes praksis, bl.a. når Karina fortæller, at hun ikke vil gøre noget særligt i mødet med etniske minoritetsfamilier, og i et mindre omfang kan hjælpe forældre med integrationsmæssige tjenester.

Socialarbejdere med assimilationsstrategien søger at sikre børns udvikling som medlemmer af det danske folk, og man ønsker at etniske minoriteter tilpasser sig den danske kultur og levevis (Skytte 2016:162-163). Pædagogerne og den kommunale konsulentenhed forsøger dog at tænke i inklusion. Inklusionsstrategier indebærer en anerkendelse af kulturelle, sproglige og religiøse identifikationer, og at institutioner også må indrettes efter denne realitet. Medarbejdere vil derfor have en samarbejdsvillig og anerkendende tilgang til de familier de arbejder med, og vægte ligebehandling kontra den enkeltes specifikke livshistorie (Ibid. 163.164). Det mener jeg i højere grad at se hos Børnehuset Bakken, selvom der også foreligger magtforskelle i børnehaven som felt. Inklusion og assimilation bliver på en måde to strategier der sammenvæves og vekselvirker, fordi pædagogerne som policy makers grundet juridiske og ressourcemæssige rammer må få familierne til at tilpasse sig dem, men samtidig bruger inklusion som et nødvendigt redskab til at opnå tillidsbaseret samarbejde.

7.3.2 Kommunikationsstrategier og samarbejdsform

Sprogbarrierer skaber svære betingelser for kommunikation, relationsopbygning og samarbejde, og pædagogerne risikerer at klientgøre forældrene i kommunikationsformen.

Jeg spurgte i mine interviews de fleste af mine informanter, om der var noget de synes var særligt svært eller velfungerende ift. opstart og indkøring af etniske minoritetsfamilier. Noget af det som går igen er sprogbarrierer, og at gøre sig forståelig over for de forældre de sidder overfor. Alle pædagogerne fortæller om deres brug af tolke ved opstartsmøder. Lea oplever at det fungerer fint, modsat Marianne der mener, at hun ikke kan bruge sit kropssprog på samme måde, og at hun kan have svært ved altid at have sig selv helt med i det. Det indikerer, at brugen af tolke skaber ikke-autentiske situationer hvor det bliver sværere at gøre naturligt brug af kropssprog i sine udtryk. I tråd med interaktionismen, der er af den orientering, at individer skaber både selvfremsstilling og forståelse af den anden i relationelle interaktionsprocesser, fremstår det som om, at kommunikationen gennem en tredje part hæmmer de indtryk og udtryk man normalt selv vil kunne bruge og identificere hos modparten. Erving Goffman har udviklet begrebet *indtryksstyring*. Han formulerer, at: "*indtryk er blevet behandlet som en kilde til information om forhold, der ikke fremgår tydeligt, og et middel, som modtageren kan bruge til at styre deres reaktion på informanten uden at skulle vente på de fulde konsekvenser af informantens handlinger*" (Goffman 2014:260). Både pædagogernes og forældrenes indtryksstyring kan udfordres af den kommunikationsform de må

bruge. De indtryk som andre giver, bliver, ifølge Goffman, af modparten behandlet som implicite påstande og løfter som kan have moralsk karakter. Indvendigt tænker individet på at bruge modpartens indtryk til at undersøge modparten, og vurdere om modparten fører en på vildspor (Goffman 2014:260). På baggrund af Goffmans begrebsliggørelse af indtryksstyring i nære interaktioner, kan en fortolkning altså være, at kommunikation og samarbejde med brug af tolke kan udfordre begge parter i at opbygge relationer og tillid.

Derudover kan kommunikationen være problematisk i den forstand, at forældrenes rolle ikke opfattes som ligebyrdige samtalepartnere, og de risikerer at blive placeret i en klientrolle af pædagogerne. Antropologerne Annelise Arent og Susanne Bregnbæk mener, at hvis pædagoger kan misse den smalltalk og hverdagsinteraktion ved aflevering og hentning, der ofte skal til for at skabe mere personlige relationer (Arent & Bregnbæk 2020:67-68). Den interaktionistiske arbejdsform kan i praksis også udformes på nye måder. I begge børnehaver griber de under møder til redskaber som Ipads, piktogrammer, talepapir og billeder i deres kommunikation med forældre de ikke kan tale med for at sikre forældrenes forståelse af deres budskaber. Karina nævner f.eks. at det kan være et billede af en madpakke, de viser forældrene, for at forventningsafstemme så godt som muligt, hvad de forventer barnet får med. Det at de visuelle redskaber bruges som understøttelse i at lære forældrene om pædagogernes ønsker indikationer, at børnehaverne kan komme til at opfatte nogle forældre som klienter der skal have hjælp, forklaring, og blive undervist. Forældrene sidder mig bekendt uden kommunikationsredskaber ud over den tolk som evt. kan indkaldes. I sådanne tilfælde vil forældresamarbejde ikke bære præg af lige dialog og samarbejde, hvor begge parter søger at nærme sig hinanden. Det virker paradoksalt idet pædagogerne nævner disse kommunikationsredskaber som greb der virker særligt i arbejdet med målgruppen.

Endnu et klientgørende element er holdninger om hvorvidt forældrene skal kunne lære dansk. Ayaan og Karen har et indtryk af, at nogle pædagoger, bredt set for deres dagtilbudsområde, har tendens til at tænke, at hvis forældrene kan lidt dansk, så skal det nok gå, og at forældrene desuden skal tvinges lidt ud i det danske sprog. Men de understreger vigtigheden af, at man som pædagog ikke skal tro, at man skal hjælpe forældrene med at lære dansk. Der bør indkaldes tolk, så forældrene bedst muligt inddrages. Det disharmonerer med Leas praksis om at sende velkomstbreve ud til familierne på dansk, hvortil hun siger: *"så er forældrene også bundet på et ansvar med, at så skal de selv oversætte, hvad det betyder."* (Bilag 8 s.48).

Jeg mener at det kan diskuteres, hvilke implikationer disse kommunikationsformer og dynamikken mellem pædagogerne som myndighedspersoner og forældrene som klienter har for relationen og samarbejdet. For pædagogerne oplever forældrene som accepterende og lydhøre. Karina bruger ord om forældrene som "taknemmelige" og "passive". Hadil og Marianne opfatter forældrene som "loyale og tro mod deres aftaler", "taknemmelige og opbyggende", at de "accepterer" børnehavens værdier og at de ofte "ikke har tillid til systemet" og er "bange" og "utrygge". Disse opfattelser af forældrene er tosidede. At de er taknemmelige og opbyggende lyder umiddelbart positivt for samarbejdet. Men det er i min forståelse til diskussion, om den beskrevne definitionsmagt påvirker forældrenes adfærd til gentagen accept af spillereglerne, bl.a. fordi de kan frygte systemets indgriben. Som præsenteret tidligere oplever pædagogerne, at nogle forældre er passive og ikke ændrer adfærd på trods af forsøg på forventningsafstemninger. Antropolog Charlotte Palludan peger i et studie på, at forældresamarbejde ofte vil bære præg af, at forældrene forventes at udvise tillid og konfliktløs tilpasning til institutionens sociale og kulturelle organisering og dominerende logik. De forældre der ikke har sans for at udvise tillidsfuld samarbejdsvillighed, har risiko for at blive overset eller kategoriseret negativt (Palludan 2012b:50).

Palludans studie var foretaget i skoleregi med etnisk danske forældre, men jeg trækker alligevel referencen ind i mine pædagogers udtalelser. For det indikerer for mig, at de tilsvarende forventer at forældrene er tillidsfulde og accepterer når de beder dem medbringe bestemt mad og overtøj til deres børn. De forældre der har kritiseret eller sat spørgsmålstejn ved deres praksis, opfattes som besværlige forældre. Eksempler herpå er, at nogle forældre har sat spørgsmålstejn ved hvorfor børnene skal ud i sne og regnvejr, eller Hadil og Marianne der fortæller om en forælder som ikke ønskede, at den mandlige pædagog skulle skifte ble på piger. Pædagogerne stod i et dilemma af konfliktende værdisæt, men de forklarede, at det var den mulighed de havde der på stedet. Det endte med at forælderen accepterede. I et interaktionistisk fokus kan det diskuteres hvorvidt pædagogernes optræden medvirker til modtageligheden. Jeg tænker derfor, at det kan diskuteres ud fra Goffmans metaforiske terminologi *front-stage* og *back-stage* som er de to sider af den scene, som mennesker optræder i den rolle de forbinder med deres selv (Goffman 2014:251). Det er uklart om forældrene faktisk er enige, eller om de blot bruger indtryksstyring når de performer i børnehaven, *front-stage*, for at signalere at de samarbejder, men reelt går hjem, *back-stage*, og er uenige i pædagogernes opfordringer og vejledning fordi de ikke føler sig mødt og

forstået. Min undren kan bakkes op af Palludans undersøgelse af forældresamarbejde i skoler regi der viste, at forældrene i skolen disciplineret udtrykte følelser af tillid, mens de i hjemmet udtrykte vrede, frustration og uretfærdighed (Palludan 2012b:44). Det tillidsfulde forældresamarbejde kan dermed betragtes som en performance.

I Børnehuset Bakken er det virkningsfuldt for inddragelsen og samarbejdsformen at have tosprogede medarbejdere. Lea mener, at det har været en nødvendighed at håndplukke sine medarbejdere, for at skabe bedre kommunikation:

L: Det er en dansk institution, danske traditioner og vi taler dansk. Men jeg har bevidst ansat en kinesisk talende medarbejder, som også taler dansk, fordi vi har kinesisk, japanske, koreanske familier. [...] og så har jeg ansat Hadil der kan arabisk, som også er en stor hjælp. Og så har jeg en vikar der er somalisk. Resten af os er danske, og det tilsammen gør, at vi står enormt stærkt sprogligt, og også enormt stærkt i vores kontakt til forældrene (Bilag 8 s. 48).

Jeg kan ikke helt følge den sproglige kobling hun laver mellem den kinesiske medarbejder og de koreanske og japanske familier, men det indikerer for mig, at hun tillægger det betydning, at medarbejderen kommer fra samme verdensdel og måske kan være en medarbejder som denne gruppe familier kulturelt kan identificere sig med. Personale med anden etnisk baggrund opfattes altså ikke kun en kommunikativ ressource, men også en ressource for relationsopbygning. Tosprogede medarbejdere kan være afgørende for at have dialoger der gør indtryksstyring mulig, fremme tillid og relationsarbejde og det skaber bedre forudsætninger for at undgå misforståelser.

7.4 Delkonklusion

Jeg har i dette afsnit fremanalyseret en række konstruktioner og interaktionsmekanismer i mødet mellem dagtilbud og familierne, samt hvilken betydning disse får for forældresamarbejdet.

I dagtilbud, som er et politisk styret felt, foregår der definitionskampe om livssyn, børneopdragelse, forælderroller og systemets rolle ift. privatsfæren. Etniske minoritetsfamilier konstrueres af pædagogerne som familier med kollektivistiske livssyn fra MENAPT-lande. Disse familier andetgøres i pædagogernes bevidsthed. Sådanne racialiserede processer kan hæmme pædagogerne i at opnå reelt kendskab til familierne. Men relationsarbejdet kan være svært, når forældrene er på udebane i en arena med magtforskelle og implicitte spilleregler og forventninger. Pædagogerne oplever, at det bliver deres opgave at lære dem om

feltets normer, f.eks. om god børneopdragelse. Det kræver at pædagogerne har ekstra opmærksomhed på forventningsafstemning.

Rollefordelingen mellem parterne influerer hvordan forældresamarbejdet udøves. I praksis bevæger pædagogerne sig i et spændingsfelt mellem inklusion, tillid og relationelle tilgange overfor assimilation, kontrol og læringstilgange, og der er politiske grænser for anerkendelse af andre kulturelle opdragelsesværdier. Derudover stiller sprogbarriererne krav til nye kommunikative greb. Kommunikation gennem tolke og øvrige værktøjer hæmmer parternes mulighed for autentisk ligebyrdig dialog og interaktion, og risikerer gennem envejskommunikation at konstruere forældrene som klienter der behøver forklaring, hvilket kan afføde passivitet. Rollefordelingen og positioneringerne parterne imellem kan opfattes som en performance hvor forældrene forventes at udvise tillid, men det er uvist hvilke holdninger og følelser forældrene reelt udviser back-stage. Det virker positivt at inddrage forældrene i dialog-baserede samtaler og have særlig opmærksomhed på at skabe tillid gennem inklusion - også hvis dette kræver at man træder ud over sin pædagogiske opgave og yder integrationsmæssige tjenester. Brugen af visuelt materiale og tosprogede medarbejdere opfattes som afgørende for dialogen med forældrene.

8. Anden analysedel - Opsporing og tidlige indsatser

Dette kapitel omhandler deskriptive og analytiske elementer af pædagogernes vurderinger og opsporing af børn i målgruppen, samt hvilke mekanismer der påvirker denne proces. Dernæst beskrives og analyseres hvilke tidlige indsatser de tilbyder børn i målgruppen, og hvordan de oplever at arbejde med disse, når de både skal inddrage tværfaglige samarbejdspartnere og forældrene.

8.1 Kulturmøder i opsporingsarbejdet

Jeg vil først præsentere børnehavernes professionelle værdier og praksis for vurdering af børns trivsel og udvikling med henblik på opsporingsarbejde, samt hvordan opfattelsen af etniske minoritetsfamilier påvirker disse vurderinger.

8.1.1 Procedurer for opsporing

Først og fremmest har begge børnehaver en systematisk opsporingsmodel i brug, for at sikre opsporing af alle børn. Opsporingsmodellen består af fire elementer; trivselsvurderinger, model for overgange, eksternt faglig sparring og en dialogmodel. Trivselsvurderingerne

skal afklare børns psykiske, emotionelle, kognitive, sociale, fysiske og sansemotoriske trivsel. I vurderingen kan et barns trivsel placere sig i kategorierne grøn (trivsel), gul (bekymring) eller rød (stærk bekymring) (Social- og Boligstyrelsen 2022c). Begge ledere fortæller mig, at de afholder trivselsvurderinger mindst en gang årligt, i nogle børns tilfælde to gange. Her betegner de trivselskategorierne; trivsel, ekstra opmærksomhed og bekymring. Jeg bemærker, at ordlyden i deres kategoribetegnelser lyder mildere end styrelsens ordlyd. En refleksion kan være hvorvidt et barn man bør være stærkt bekymret for, i praksis blot opfattes bekymrende, og at et barn man bør være bekymret for, blot opfattes at skulle have ekstra opmærksomhed på. I begge børnehaver fortæller de, at hvis en trivselsmåling viser, at barnet ikke er i trivsel, kalder de forældrene til et dialogmøde. Hadil nævner, at et barn får lov bare at blive indkørt de første tre måneder, fordi der kan være nogle reaktioner der blot hænger sammen med at skulle indgå et nyt sted. Men efter de tre måneder vil man begynde at tage samtaler med forældrene om, hvorfor barnet har de reaktioner de oplever. Lea fortæller, at de her også vil indkalde en tolk og en eventuel ekstern samarbejdspartner som ergoterapeuter, psykologer eller talepædagoger, alt efter hvad bekymringen drejer sig om. Karina siger, at hvis det drejer sig om tosprogede børn, vil de også indkalde medarbejdere fra den kommunale konsulentenhed, og få deres vurdering med, samt hvilken indsats de vurderer barnet skal tilbydes.

8.1.2 Børn i ventepositioner - opnåelse af viden om migrationshistorik

Afhængigt af om pædagogerne formår at opbygge tillidsfuldt forældresamarbejde i mødet med familierne, og om de udviser særlig interesse for dem, kan de få mulighed for at opnå viden om familiens baggrund og migrationshistorik. Når en familie kommer til Danmark, vil de typisk være i kontakt med kommunen for at etablere sig og indgå i de lovbestemte programmer der skal iværksættes. I skrivende stund starter en familien på "selvforsørgelses- og hjemrejseprogrammet" (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2022c), som ikke overlader meget tid til at reetablere sig, men snarere er en effektiv arbejdsmarkedsorienteret indsats der skal få forældrene i arbejdsmarkedspraktik og sprogskole inden for en måned. Ifølge mine informanter Ayaan og Karen, samt Hadil som tidligere har arbejdet i kommunens integrationsenhed, er der i kommunen ikke procedure for at afdække hvad en familie har oplevet på deres vej til Danmark. Jeg har ikke haft mulighed for at interviewe en medarbejder i kommunens integrationshus, og kan derfor ikke være sikker på modtagelsesarbejdet i

praksis. Men alle mine informanter siger enstemmigt, at det er op til dagtilbuddene selv at tale med forældrene om deres baggrund, hvis man ønsker viden herom.

Ayaan og Karen fortæller mig, at det er meget forskelligt om børnehaver i kommunen har kutyme for at få viden om familien. Hvad angår Loppen og Børnehuset Bakken fortæller pædagogerne mig, at den viden de kan få om familien afhænger af hvad forældrene selv er villige til at fortælle. Hvis barnet har gået i en dansk institution som f.eks. en anden børnehave, dagpleje eller vuggestue, får de dog typisk en god overlevering med forældrenes samtykke, så de har en idé om hvilken familie de skal arbejde med. I Børnehuset Bakken laver de, som nævnt tidligere, et spørgeskema som sendes ud til forældrene inden opstartsmødet hvor de får indsamlet viden om familien. Derudover har de kutyme for på opstartsmøder at spørge ind til, om der er noget særligt de skal vide om familiens og barnets historik. Hadil og Lea fortæller f.eks. at de gerne spørger ind til om barnet har oplevet noget i forbindelse med flugt, eller nævner eksempler på udsathed som sygdom og afhængigheder i familien, for at give forældrene en idé om hvad de ønsker viden om. Lea fortæller mig, at der godt kan gå tid før der bliver åbnet op for historierne, og at det ofte først er ved 3-månederssamtalen at parterne i fællesskab kan sætte ord på reaktioner og adfærd der kræver nærmere baggrundsviden at forstå. Lea lægger altid op til, at de selv fortæller om det. Det indikerer, at det kan kræve en god relationsopbygning og gensidigt kendskab at få forældrene til at tale om sårbarhed i hjemmet, men at det kan være vigtige informationer for personalet at få, for at kunne vurdere adfærd og reaktionsmønstre de har bemærket hos hhv. barnet og forældrene selv. Lea fortæller i øvrigt, at viden om traumer kan bruges til at tage særlige hensyn i hverdagen, f.eks. ved ikke at lade et barn blive hentet med næseblod på tøjet, grundet de reaktioner det kan vække. Det kan også være ved at vejlede og skabe tryghed for forældre der har cirkuleret om børnehavens matrikel eller kommet ind flere gange om dagen, for at se om deres barn stadig har det godt. Hendes eksempler fortæller mig, at hun har erfaring med at spotte hvordan traumereaktioner kan se ud, og hvad der kan udløse dem.

Lea og Hadil fortæller begge, at de oplever det som en udfordring, at der ikke er noget overlevering på nytilkomne familier fra kommunen. Lea problematiserer, at de selv skal opnå denne viden, for: *"det kommer selvfølgelig ikke børnene til gode, fordi alt, mens vi undersøger, hvad er der, så er de i venteposition [...]"* (Bilag 8 s. 49). Det organisatoriske skift og den manglende overlevering kan altså forstås som en generativ mekanisme for at udfordre den pædagogiske vurdering og dermed opsporing af nogle børn i målgruppen. Da jeg

spørger Hadil og Marianne om hvordan de har det med at skulle spørge ind til forældrenes historie, forklarer de, at det virker okay, fordi det er for børnenes skyld. Hadil henviser til vigtigheden af at skabe en tillidsfuld relation, som skal være med til at forældrene ikke føler det er tabuiseret at fortælle om. Hun påpeger desuden i afrundingen af vores interview, at hun synes de mangler viden om traumatiserede familier, men også sparring omkring hvordan de kan håndtere det. Hendes leder Lea synes dog de tidligere har fået god vejledning og rådgivning fra forvaltningen hvad psykisk belastede forældre angår.

I Loppen har de ikke kutyme for at spørge ind til andre emner, end de normalt vil spørge en etnisk dansk familie om. Da jeg spørger Maria hvad hun ville have behov for viden om, hvis der skulle starte et barn i målgruppen om lidt, svarer hun:

M: Jeg tænker jeg ville stille de samme spørgsmål som jeg ville stille til andre familier. Hvad yndlingslegetøj, hvordan trøster jeg dit barn bedst muligt? Hvad laver mor og far når de ikke henter og afleverer i børnehaven, er de på arbejde? Går de i skole? Er der nogle lege barnet bedst kan lide at lege, er der nogle i børnehaven de kender i forvejen eller sådan nogle ting (Bilag 7 s. 36).

Det indikerer for mig, at Maria ikke har den samme indsigt i eller erfaring med udsathed, flygtninges reetableringssituation eller potentielle traumer. Ej heller indikerer det et ønske om indsigt i kulturel levevis som f.eks. madkultur, søvnrytmer, familieaktiviteter eller lignende. Karina oplevede, at forældre på den skole hun tidligere arbejdede på, ikke ønskede selv at tale om deres flugt- eller migrationsoplevelser, og at denne viden kan komme løbende, dog via børnenes fortællinger:

K: [...] der er også nogle gange en udfordring i det, for det er ikke altid de fortæller det (flugt- eller migrationsoplevelser), fordi der kan jo også være noget med en skam. Det kan vi faktisk godt få nogle gange igennem børnene. Men de afrikanske vi har, der har barnet nogle gange fortalt, hvad far fortæller, at far har oplevet [...] Der bliver også noget stolthed i det kulturelle, der ikke måske nævner det. Og igen, forståelsen af, hvordan børn de reagerer, altså børnesynet. Så kan man have svært ved at forstå at levevej og levevis kan påvirke dem (Bilag 6 s. 23).

Karina har en forståelse af, at afrikanske familier kan føle skam om sin eventuelle flygtningestatus, og stolthed som forhindrer denne gruppe forældre i at italesætte deres tidligere oplevelser og de eventuelle psykiske belastninger der har medført. Af citatet forekommer også, at Karina ved, at traumer kan skabe risiko for udsathed for børn, og at denne viden forbliver fraværende for personalet - igen fortolker jeg at hun omtaler forældre fra MENAP-lande med kollektivistiske livssyn. Da jeg spørger hende, om det er noget de som personale

selv spørger ind til, svarer hun ikke rigtigt på det, fordi hun henviste til sin tidligere arbejdsplads, og i Loppen ikke arbejder med flygtningebørn, så vidt hun ved af. Min fortolkning heraf bliver, at hun synes emnet ville være sensitivt at spørge ind til, hvis en sådan situation skulle opstå. Hendes opfattelse af, at afrikanske familiers skamfølelser forhindrer dem i at fortælle om deres historik, kan forstås som endnu en kategoriserings- eller racialiseringskonstruktion. Der hvor kategorisering kan få sociale konsekvenser er med det fænomen Skytte kalder *den etnocentriske fordom*. Begrebet betegner de forståelser der gør, at mennesker har tendens til at *situationsforklare* adfærd og handlinger hos dem vi kategoriserer os selv med, men anvender *egenskabsforklaringer* hos mennesker vi ikke kategoriserer os selv med. Skytte understreger vigtigheden af, at socialarbejdere er opmærksomme på deres egen tendens til at *egenskabsforklare*, og de konsekvenser det kan få for den arbejdsindsats man griber til. Kategorisering kan også spille sammen med magtforskelle, og kan tilsammen være med til at skabe afstand mellem "os" og "dem" (Skytte 2016:14-15). Jeg ønsker ikke at udstille Karina eller hendes faglige vurdering af familier i målgruppen, men hendes udtalelser indikerer for mig, at hun forklarer familiernes manglende fortællinger om eventuelle traumatiske oplevelser eller psykiske belastninger med *egenskabsforklaringer*. Hun tillægger det en kulturel forklaring, og nævner ikke andre årsager som eksempelvis om relationen eller situationen kan have præget, at de familier hun tidligere har arbejdet med, ikke frivilligt fortalte om emnet. Som beskrevet tidligere har Karina også mindre erfaring med inklusionsgreb, og er i mindre grad tilbøjelig til at yde integrationsmæssige tjenester, hvilket også kunne tænkes at påvirke forældrenes villighed til at åbne op. Det er blot en refleksion. Kategorisering, racialisering og *egenskabsforklaringer* kan dermed hæmme nysgerrighed og dialog, som på den måde kan hæmme pædagoger i at spørge ind til etniske minoritetsfamiliers sårbarheder.

Ayaan og Karen er af en anden forståelse, nemlig at forældre i målgruppen gerne vil snakke og fortælle om deres migrationshistorie hvis man viser interesse for dem, men det kræver at man gør sig lidt umage, i stedet for at man lukker af fordi kommunikationen bliver svær. De har erfaret, at flere pædagoger kan synes det er grænseoverskridende at spørge ind til sådanne personlige ting, men at fraværet af spørgsmålet bliver opfattet negativt af forældrene. Skytte har udviklet et *kulturagram*, som er en udredningsmodel til socialarbejdere, og består af 12 fokuspunkter. To af punkterne omhandler vigtigheden af at få klargjort en families migrationsårsag, og at forstå karakteren af bruddet med hjemlandet. Det er nyttig

viden i at forstå familiens eventuelle problemer og udviklingsmuligheder (Ibid. 105-107). Derfor bliver det ikke hensigtsmæssigt for pædagogernes analyse af etniske minoritetsbørn, ikke at have viden om familiens historie, da det kan have afgørende betydning for et helhedssyn på barnet. Der er forskel på om børnehaverne spørger ind til familiernes historik. Personalet i Loppen har ikke de store erfaringer med det, men omtaler det heller ikke som noget de har et decideret behov for viden om grundet deres børnegruppe. Børnehuset Bakken derimod omtaler denne viden som vigtig for deres forståelse af både barn og forældre, og gør aktivt en indsats for at afdække emnet.

8.1.3 Etniske minoritetsforældre ligger under radaren

Pædagogerne i begge børnehaver inddrager forældrene omkring en bekymring for deres barn, og jeg tænker at de allerede inddrager dem i en form for opsporing hvis de ved opstartssamtaler søger viden om familiens historik og potentielle sårbarheder. De har gjort sig en række forskellige erfaringer med inddragelsen, men målgruppen risikerer at gå under radaren.

På et møde italesætter pædagogerne den bekymring de har for barnet, og taler med forældrene om deres perspektiver på det og aftaler en plan. I begge børnehaver er pædagogerne opmærksomme på vigtigheden af at tale om barnets ressourcer og udviklingsmuligheder, så forældrene ikke efterlades med følelse af, at deres barn udvikler sig negativt og at de ikke har været gode nok forældre. Det kan hænge sammen med en forstærket frygt hos forældre i målgruppen. Da jeg spørger om der er noget særligt de gør for at inddrage forældrene i målgruppen om en bekymring siger Marianne, at man skal være meget opmærksom på at være tydelig: *"Jeg tænker du skal være meget, meget tydeligt i hvad det er du vil fortælle dem. Så de ikke misforstår, fordi de reagerer jo hurtigt faktisk ved at blive bange, ved at blive utrygge"* (Bilag 9 s. 76). Tydelighed og at undgå misforståelser bliver væsentlig i forældreinddragelsen, fordi forældre i målgruppen hurtigere bliver bange for hvad der skal ske med deres barn, og de rammes straks af en frygt for systemets indgriben i familielivet. Det kan tænkes at hænge sammen med den manglende tillid til systemet, som pædagogerne har beskrevet for mig. Ud over tydeligheden fortæller Hadil, at:

H: [...] vi forklarer dem, at det er noget hjælp, vi giver for barnet, for at barnet kan trives. Fordi alle forældre, de vil gerne have det bedste på deres børn, så de skal også vide de ting vi gør for at hjælpe barnet. Og det er det behov de har. Det er den forklaring de forventer fra os. Og de forventer også, at vi skal også anerkende dem, de gør det så godt, og de gør deres bedste (Bilag 9 s. 68).

Hadil beskriver her nogle greb; anerkendelse og faglige forklaringer om børns trivsel, der gør, at forældreinddragelsen ift. opsporing fungerer godt. Det kan godt være ekstra krævende på grund af kulturforskelle, og hun nævner, at man skal være ekstremt påpasselig med hvordan man italesætter bekymringer, og hvordan man inddrager forældrene angående underretninger til kommunen. For underretninger er noget der virkelig kan skabe frygt og tillidsbrud hos familier i målgruppen. En sådan oplevelse fik Karina at mærke i sit tidligere job, hvor hun var med til at lave en akut underretning uden om familien. Og det skabte splid, fordi forældrene ikke kunne forstå hvorfor børnehaven havde rapporteret noget, der ikke var sandt. Forståelsen af, at børnehaven ikke er myndighedsperson til at vurdere hvad der er sandt, havde forældrene ikke. Eksemplet illustrerer relationelle konsekvenserne af manglende forældreinddragelse i opsporingsarbejdet. Karina har fortalt om flere faktorer hun oplever som udfordrende i mødet med forældrene bl.a. at de er mindre villige til at fortælle om udfordringer i hjemmet grundet stolthed og skam, og da jeg spørger hende om der er noget som fungerer særlig godt ift. forældresamtaler, har hun svært ved at svare på det:

K: Altså jeg synes at det har fung... (...) Nej, det tror jeg faktisk er svært at svare på, fordi vi ikke har så mange, men også faktisk fordi, at når vi ikke har så mange, så bliver det svært i samarbejdet. Og man kan sige, der er også en tendens til, at de forældre der kommer med et andet sprog og en anden kultur. De kommer til at ligge lidt under radaren, hvis vi ikke er ihærdigt opsøgende på det, fordi de opsøger ikke selv (Bilag 6 s. 29).

Citatet siger igen noget om rollefordelingen mellem parterne. Hvis "vi" ikke opsøger "dem", så forbliver problemerne uopdagede. Det indikerer for mig, at hun ikke har den store erfaring med målgruppen, og den erfaring hun har, har ikke givet hende virkningsfulde greb i praksis. Hvis man ikke lykkes med at skabe relationen og samtalen til forældre i målgruppen, risikerer man at overse dem, hvilket ikke fremmer forståelse af barnet i opsporingsarbejdet. Forældresamarbejdet kan kræve nogle andre samarbejdsstrategier end pædagogerne har været vant til med etnisk danske familier, fordi nogle familier i denne målgruppe, som beskrevet tidligere, har en udpræget frygt for systemet og klientgøres i kommunikationen. En styrke kan her være at arbejde ud fra interaktionistiske perspektiver i praksis.

Både Maria og Karina har oplevelser med at italesætte en bekymring om et barn over for forældrene, hvortil de ikke oplever det samme i hjemmet. Som Karina siger, så er det op til personalet selv at "gå på opdragelse" i, hvad de så skal gøre, fordi det ikke rigtig lykkes at

få forældrene med i håndteringen af, hvad de definerer som bekymrende. I Arent og Bregnbæks undersøgelse havde nytilkomne familier ikke en forventning om, at dagtilbud blander sig i privatsfæren på den måde man gør i Danmark. Det kan være svært for etniske minoritetsforældre at blive mødt med råd og vejledning om hvad der er bedst for deres børn, fordi de kan blive bekymrede for at miste autoriteten og rollen som vigtigste omsorgsgiver for deres barn (Arent & Bregnbæk 2020:68). Skytte beskriver, at familiestrukturer inden for det kollektivistiske livssyn har større betydning end i det individualistiske. Dette kan bevirke, at man i højere grad søger råd hos slægtsmedlemmer, fordi ære, skam og opførsel er hele familiens anliggende (Skytte 2016:88-90). Når samtalerne med forældrene bærer præg af passivitet og talen efter munden, eller uenighed om opfattelser af børnesyn og børns udvikling, risikerer opsporingsarbejdet at blive kompliceret, og børn i målgruppen bliver svære at vurdere til fulde.

8.1.4 Sproglig opmærksomhed i opsporing af etniske minoritetsbørn

Etniske minoritetsbørn gøres af pædagogerne til en særlig kategori når det kommer til opsporing, hvor sprogudvikling bliver et særligt opmærksomhedsområde.

Karina fortæller at de udover opsporingsmodellen har yderligere fokus på sprogudvikling. Det er hendes indtryk, at konsulentenheden bør inviteres med, når der skal afholdes dialogmøder om tosprogede børn. Det indikerer for mig, at hun som det første tænker, at bekymringer der vedrører etniske minoritetsbørn, kræver sproglig opmærksomhed. Hun mener at sprogudvikling på modersmålet også er en vigtig forudsætning for at træne det danske sprog, og at de taler med forældrene om, at de skal træne modersmålet i hjemmet. Jeg hæfter mig ved, at sprogudvikling ikke er en del af de udviklingspunkter man skal vurdere i opsporingsmodellen. Dagtilbudsloven fordrer dog, at der foretages sprogvurderinger og -stimulering når det vurderes relevant. Da jeg spørger om hendes faglige vurdering af, hvorfor det er så vigtigt med sprogudvikling, forklarer hun, at det kan hjælpe børnenes forudsætninger i at gøre sig forståelig i løbet af dagen, bede om hjælp og indgå i relationer til andre børn. Den samme pointe går igen hos de tre pædagoger som jeg præsenterede for casen om Ali.

Mine pointer for analysen af casen har de forbehold, at de kun kan pege på holdninger og *handletendenser* - ikke virkelige handlinger. Alle tre pædagoger lægger mærke til Alis relationer til både voksne og andre børn, og bruger situationsforklaringer til at vurdere, at hans

adfærd formegentlig er præget af ikke at blive inkluderet, og at han hurtigt bedømmes af andre børn. De vurderer, at han har svært ved at indgå socialt, og at hans udadreagerende adfærd formegentlig skyldes 1) at være uden for legegrupperne, hvilket jeg fortolker som eksklusion, 2) at være forvirret over hvad han skal, hvilket jeg fortolker som at stå udenfor feltets spilleregler og normer, samt 3) sproglige udfordringer. Maria fortæller om måden hun mener sprog og social udvikling hænger sammen:

M: [...] vi ser også børn der ikke har udviklet deres sprog så meget endnu, de kan også godt have den her adfærd. Fordi de ikke ved, at man siger "må jeg være med til at lege?", for det har de måske ikke lært at sige endnu. Både det sociale i det, men også det sproglige i det. Og hvis jeg så slår dig, så får jeg da i hvert fald lidt opmærksomhed. Og så er der nogle voksne, jeg får lidt opmærksomhed af. Så er der da nogle, der ser mig (Bilag 7 s. 40).

At adfærden forklares med, at Ali er sprogligt begrænset, kommer Hadil og Marianne også frem til. Hadil vurderer, at fordi han opsøger en pige og ønsker at lege med hende, er han tryk ved at være i børnehaven, han er interesseret i at lege, men han ved ikke hvordan han skal indgå socialt og opsøge kontakt. Sprogudvikling og social udvikling vurderes altså at have en sammenhæng. Vurderingerne afspejler praksisviden og værdier i den pædagogiske profession. Maria nævner på et tidspunkt, da jeg spørger hende hvad det kan komme til at betyde for Ali, hvis han ikke lærer at regulere sin adfærd, at han vil få det svært ved skolestart, fordi det her forventes af børn at have visse relationelle og emotionelle kompetencer. Ifølge professor i sprogvidenskab, Martha Kaarebæk, er sproglige og relationelle kompetencer forbundet. Sprog et medium for menneskers forhold til hinanden og sig selv, og sproget påvirker relationsdannelse til andre børn og voksne, og erfarings- og informationsudveksling som at lære noget nyt og fortælle og forstå historier. Sproget påvirker også evnen til at tænke, udtrykke sig symbolsk og at lege. Sidst nævnt har sprog betydning for et barns evne til at påvirke andre, ved f.eks. at drille, trøste, og fremkalde bestemte følelser (Kaarebæk 2006:25-60).

Sprogudvikling er tydeligvis trivsels- og udviklingsfremmende. Dertil har Reformkommissionen netop i foråret 2023 anbefalet, at dagtilbud gør sprogvurderingen obligatorisk for alle børn, da man har fundet en sammenhæng mellem børnehavebørns ordforråd og resultater ved folkeskolens afgangsprøve (Tofte 2023). Men jeg mener dog, at det kan diskuteres,

hvorvidt den øgede opmærksomhed der er på sprogudvikling hos børn i målgruppen, begrænser pædagogerne i at have øje for andre trivsels- og udviklingsparametre. Pædagogerne i begge børnehaver, og den kommunale konsulentenhed, kalder målgruppen "tosprogede børn", og betegnelsen kan i sig selv fordre praktikere til at forholde sig til børnenes sprog (Holm 2017). Betegnelsen tosprogede børn kan også bidrage til en racial konstruktion af tosprogede børn som ikke-danske (Stage 2021:33). Det kan derfor diskuteres hvorvidt konstruktionen af børn i målgruppen med betegnelsen "tosprogede" overser risiko for udsathed, som i højere grad har konnotationer til betegnelser som "flygtningebørn" eller "minoritetsbørn". Den sproglige opmærksomhed er vigtig, men jeg bemærker den fraværende opmærksomhed på familiære risikofaktorer hos mine informanter. Både Maria, Marianne og Hadil er opmærksomme på, at Ali og hans familie potentielt kan være en flygtningefamilie, i og med at han er fem år og har været i børnehaven i seks måneder. Der er dog ingen af dem der italesætter refleksioner om forældrenes situation eller mental sårbarhed som faktorer der skal medregnes i vurderingen af Ali. Karina nævner derudover, i en anden sammenhæng, at hun er i tvivl om der kan være tale om kulturelle normer eller traumer når forældre i målgruppen opdrager ud fra mere hårde og kontante metoder. Det indikerer, at pædagoger kan mangle kompetencer til at identificerer familiære problemer, sårbare forældre og dermed identificere, at børnene kan være i *risiko for udsathed*, når det kommer til etniske minoriteter. Jeg fortolker, at opsporingen af familiære risikofaktorer kompliceres yderligere hos denne målgruppe, hvis pædagoger ikke indtænker det i deres vurderinger. Og hvis de gjorde, kan det være svært at opnå reel viden om familiens migrationshistorie og sårbarhed i hjemmet jf. tidligere afsnit. Kaarebæk skriver om en risiko i pædagogisk praksis, der omhandler en snæversynethed på børns sprogudvikling. Det kan bevirke, at pædagoger overser helhedssynet på barnet som bl.a. kan indebære sårbarhed i familien (Kaarebæk 2006:210). Samme pointe frembringer sprogforsker Lars Holm, der yderligere mener, de nuværende sprogtest er skabt ud fra et politisk ønske om at vurdere hvorvidt børn har forudsætninger for at læse i skolen, hvilket har resulteret i sprogvurderinger som er stærkt styret af pædagoger. Han finder det mere meningsfuldt at vurdere børns sprog i interaktion med andre børn, hvor man kan teste hvordan børn inviterer hinanden til leg, sætter grænser og forhandler konflikter, men sådanne sprogevalueringsmaterialer har han ikke set på dagtilbudsområdet (Holm 2017).

Udover at den sproglige opmærksomhed kan begrænse en bred opsporing, har Marianne en pointe i, at det kan være svært som pædagog at vurdere tosprogede børns fulde ordforråd, når man ikke kan forstå barnets modersmål. Og der må hun stole på forældrenes vurdering af barnets ordforråd, for den vurdering ligger uden for hendes rækkevidde. Sprogvurderinger er altså en høj politisk prioritet, og fagligt giver det mening at foretage dem, men jeg mener at det kan diskuteres hvorvidt sprogvurderinger altid er meningsfulde i praksis. Hvis de både kan være svære at vurdere til fulde for tosprogede børn, og afhænger af forældrenes vurderinger, er der risiko for at opsporing af manglende sprogudvikling bliver ufuldkommen. Tosprogede børn vil have et sprogligt niveau som ligger lavere end hos etsprogede børn, men denne forsinkelse behøver ikke være udtryk for et problem (Hoff et al. 2012). I en forskningskortlægning af Servicestyrelsen fra 2012, anbefales det at tale om "forventelig udvikling" frem for "alderssvarende udvikling" for tosprogede børns sprogtilgængelse. I tråd med interaktionistisk praksis beskrives det, at sproglig viden formes af sanseindtryk, og at et barns sproglige miljø har afgørende betydning (Servicestyrelsen 2012). Jeg tænker derfor, at obligatoriske sprogvurderinger og efterfølgende sprogstimulering ikke i sig selv kan medføre øget sprogudvikling, hvis dagtilbud har begrænsede tidsmæssige ressourcer til at foretage sprogstimuleringen, og hvis sprogstimuleringen ikke tænkes ind i miljøet. Som det skrives i en artikel af pædagogernes fagforening BUPL, er det kvaliteten af indsatserne og samspillet mellem børn og pædagoger man har viden om, gør en forskel for børnenes udvikling (Bille 2023).

For at vende tilbage til øvrige forklaringer på Alis adfærd, vurderer Maria også ud fra casen, at Ali kan have det svært med at skulle administrere to forskellige kulturelle arenaer, da det kan kræve meget af børn at navigere i de overgange. Hun mener at det kræver, at man som pædagog ved mere om familien, så man kan hjælpe barnet. Dermed tillægger hun Ali en bestemt kulturel forståelse, en egenskabsforklaring, fordi hans navn associeres med en anden etnisk baggrund, selvom hun dog også situationsforklarer hans adfærd. Men hvis Ali havde heddet Peter, forstiller jeg mig ikke at egenskabsforklaringen var blevet italesat på denne måde, og det kan diskuteres hvad det havde gjort for hendes tolkning af casen og vurdering af nødvendige indsatser. En refleksion er derfor, at der kan være forskel på pædagogiske vurderinger grundet kategoriseringen af tosprogede børn, og dermed forskel i opsporingsarbejdet. Bundgaard og Gulløv som jeg nævnte i problemfeltet, fandt i deres feltarbejde, at etniske minoritetsbørns udfordringer i højere grad af pædagogerne blev forklaret

af andre associationskæder som kultur og forældrenes manglende beskæftigelse og dansk-kundskaber, hvorimod etniske danske børns adfærd blev forklaret med sociale, psykologiske og neurologiske forhold (Bundgaard & Gulløv 2008:112-113). Dette sidestiller etniske minoritetsbørn som depriverede børn der mangler kulturelle og sproglige ressourcer. Ifølge specialist Farwha Nielsen og lektor Søren W. Nielsen kan det få konsekvenser for det sociale arbejdes forståelse af, hvilke indsatser der skal i spil, hvis man i praksis forklarer børns sociale problemer med kulturelle egenskabsforklaringer. Hvis der er tale om en flygtningefamilie der lider af traumer, vil det ikke være nyttigt at anvende strategier i at lære barn og forældre om danske middelklasseværdier, sprog og stimulering, da man overser komplekse traumeproblematikker som kan være roden til eventuelle tilknytningsforstyrrelser og negativ familiedynamik (Nielsen & Nielsen 2015:325).

Ingen af de tre pædagoger siger, at case-pædagogerne bør sætte en større kommunal indsats i gang. De er alle af den holdning, at pædagogerne skal oparbejde en bedre relation til Ali, og at de bør starte med at inddrage ham i små legegrupper. Her bør han indgå i en aktivitet eller leg for at træne hans kompetencer i at danne relationer til andre børn. Marianne svinger fra casen og over i deres egen dagligdag og fortæller, at de også har samlet mindre grupper, fordi andre børn også har brug for vejledning i at inkludere, fordi: *"[de tror] måske at han vil slå. Det er faktisk ikke det han vil. Han vil faktisk bare gerne lige sige hej til dig... Så det der med lige at få sat ord på for ham, så de også finder ham interessant"* (Bilag 9 s. 63). De er også alle af den holdning, at forældrene skal inddrages, så man kan finde ud af hvad Ali kan lide at lege med, og om der er noget der kan have udløst hans opførsel. I tråd med den interaktionistiske konstruktivisme skriver Järvinen og Mik-Meyer om *institutionelt identitetsarbejde*, hvilket indebærer at institutioner ikke kan se det hele menneske, medmindre individet og dets problemer ændres til et format der passer sammen med institutionens problemkategorier, regler og rutiner. På den måde kan institutioner være med til at "skabe klienter" (Järvinen & Mik-Meyer 2017:41). Klientgørelsen handler om processen hvor menneskelige problemer oversættes til systemsprog; hvor institutionens diagnoser og forståelsesrammer bliver styrende, og hvor klienter kategoriseres efter de handlemodeller institutionen råder over (Järvinen & Mik-Meyer 2003:10). Det er min fortolkning, at tosprogede børns sociale problemer af pædagogerne forstås som mangel på sproglige og sociale ressourcer, og problemløsningen bliver i institutionssammenhæng at træne dem inden for de metoder de har til rådighed.

8.2 Tidlige indsatser

I dette afsnit vil jeg beskrive hvilke tidlige indsatser pædagogerne har mulighed for at igangsætte, og hvordan de oplever at skulle inddrage tværfaglige samarbejdspartnere samt etniske minoritetsforældre i en helhedsorienteret indsats.

8.2.1 Interne indsatser og eksternt samarbejde

Når det pædagogiske personale har opsporet en bekymring for et barns trivsel og udvikling, er der forskellige tidlige indsatser der kan iværksættes. Hos Børnehuset Bakken beskriver de tre niveauer af tidlige indsatser; generel indsats, fokuseret indsats og særlig indsats. Generelle indsatser varetager pædagogerne i børnehavens dagligdag. Fokuserede indsatser varetages også internt i børnehaven, men det kræver noget ekstra fra personalet. Ved en særlig indsats kræver det, at børnehaven henter eksternt hjælp, f.eks. PPR, konsulentenheden, sundhedsplejen eller ergoterapeut mm.

I Børnehuset Bakken har de oprettet en sproggruppe for en gruppe børn som har brug for sprogstimulering. Gruppen faciliteres af Hadil, og de har fået sparring fra den kommunale konsulentenhed ang. materiale og sprogstimulering indtil de selv kan komme ud og varetage sprogindsatsen. Et enkelt barn har fået opstartet en flexindsats. Det er en kort kommunal indsats på ca. tre måneder, hvor flere fagprofessionelle arbejder med et barns udfordringer, og herefter afgør om der skal startes en visiteret kommunal indsats. Derudover fortæller Marianne, at de har en gruppe, primært arabiske børn, som har tendens til at søge sammen. Derfor har de igangsat legegrupper for at træne social og relationel udvikling, for at lære denne gruppe børn at begå sig med andre børn. I Loppen har de opmærksomhed på et barn i målgruppen, men det er for mig uklart hvad bekymringen handler om. Både Maria og Karina fortæller mig ikke hvad det drejer sig om, blot at det ikke har noget med sprog at gøre. Jeg fik indtryk af, at de i begge interviews ikke havde lyst til at fortælle om barnet, og jeg spurgte ikke yderligere ind. Men oplysningen om, at bekymringen ikke handler om sprogudvikling indikerer for mig, at de kan have troet, at det var det eneste jeg kom for at tale om, når vi snakker tidlige indsatser for "tosprogede børn".

Ingen af de to børnehaver modtager altså på interviewtidspunktet den kommunale konsulentenheds indsatser, hverken modersmålsunderstøttelse eller støtte til integrationsmæssige behov. Alle disse indsatser kan indebære rådgivning om forældresamarbejde og samarbejde på tværs af kulturskel, hvilket er nogle af de udfordringer pædagogerne omtaler

mest i mine interviews. Men ingen af dem fortæller mig om konkrete tilfælde, hvor de har bedt om vejledning, blot at de er tilfredse med den vejledning de har fået tidligere. Jeg har dog indtryk af, at Ayaan og Karen i konsulentenheden oplever, at dagtilbuddene er gode til at henvende sig hos dem, og at de har en travl hverdag.

Marianne og Hadil fortæller mig om en udfordring i det tværfaglige samarbejde om indsatser. Det handler om den omorganisering der foregik i forvaltningen for nogle år tilbage, som har skabt dårligere forudsætning for, at flere fagprofessionelle kan samles til og diskutere et barns udfordringer og muligheder. Nu skal der afholdes flere møder med forskellige fagprofessionelle, og Marianne beskriver det som hårdt for forældrene at skulle gentage historien hver gang. Hun problematiserer yderligere, at: *"man kommer ikke rigtig nogen vegne. Det gør man i sidste ende, men der er meget langt fra start til slut"* (Bilag 9 s. 70). Hadil supplerer med at efterspørge netværksmøder, så det bliver muligt at give den samme hjælp til barnet. Det indikerer for mig, at det tværfaglige samarbejde der finder sted, når et barn eller en familie har flere indsatser i gang, kan være endnu en udfordring for at skabe løsninger og virkning for det pågældende barn.

Derudover har Karina en oplevelse af, at tværfaglige samarbejdspartnere kan have for lidt forståelse for pædagogernes ressourcer. Sprogindsatser kan blive krævende i pædagogernes dagligdag, hvis de er målrettet børnene på forskellige måder. Karina nævner f.eks., at talepædagoger gerne vil have sat aktiviteter i gang målrettet det enkelte barn, men hvis man er en institution med fem børn der skal have en sproglig indsats, kan det blive svært at nå. Det er hendes oplevelse, at den kommunale konsulentenhed er bedre til at støtte personalet i, at sprog er en del af hele dagligdagen, og at sprogstimulering skal indtænkes i de daglige læringsmiljøer. Det stemmer overens med Ayaan og Karens udtalelser om, at de vejleder både pædagogisk personale og forældre om, at sprogstimulering også kan handle om at tale med barnet under dagligdagsaktiviteter.

8.2.2 Forældrerådgivning om hjemmelæringsmiljø

Det er afgørende at få forældrene med på at understøtte barnets udfordring, hvis man skal komme i mål med at forbedre barnets trivsel og udvikling. Derfor er det ofte helt naturligt, at man ved opstarten af en tidlig indsats taler med forældrene om, hvad de kan gøre i hjemmet, justere hjemmelæringsmiljøet eller selv aktivt tage del i samspillet med barnet. F.eks. kan det omhandle højtlesning og sprogstimulering på modersmålet. Men som beskrevet

tidligere kan der være uoverensstemmelser mellem pædagogernes og forældrenes forståelser af opdragelse og børns udvikling, og det laver ikke kun benspænd i opsporingen, men også i de tidlige indsatser. Maria fortæller mig et eksempel fra hendes tidligere arbejdsplads, hvor hun prøvede at inddrage forældrene i en bekymring for deres barns konfliktfyldte omgang med de øvrige børn:

M: Jamen jeg oplevede sådan set at forældresamarbejdet det var meget godt, vi var ikke altid helt enige, men jeg oplevede, at der stadigvæk var en relation der gjorde, at vi godt kunne sætte os ned og snakke om tingene alligevel.

I: Og hvad skete der så?

M: Jamen der skete måske ikke så meget. Det kunne have noget at gøre med et barn, ligesom i din case, der rigtig ofte var i konflikt, og så en forælder der måske ikke rigtig så problemet i det, hvor man kan sige, så kan det være svært at komme ud af. Man kan ikke sætte sig ned og bestemme, jamen I skal lære jeres barn sådan og sådan. Og man kan sige, her var det ikke et spørgsmål om nogle forældre der ikke forstod dansk.

I: [...] var det så bare noget der fortsatte, eller oplevede I at der skete en ændring ud fra hvad I prøvede at lære barnet?

M: Jeg oplevede ikke den helt store ændring, og sjældent... hvis man ikke rigtig har forældrene med på det, så kan det være rigtig svært. For man skal ofte spille på begge sider, både på hjemmefronten og på institutionen [...] Fordi mor og far 'overruler' altså lidt pædagogerne (griner) (Bilag7 s. 43)

Maria beskriver forældresamarbejdet som "godt", selvom der opstod uenigheder i børnesyn der skabte barrierer for håndteringen af den konfliktfyldte adfærd. Det hænger sammen med forskning der viser, at hjemmelæringsmiljøet og forældrenes understøttelse af et barn har større indflydelse på barnets udvikling end det pædagogiske læringsmiljø (Mehlbye 2009:25; Rambøll, AU & SDU: 41). De kræfter der bruges i dagtilbuddet på at lære barnet at regulere sin adfærd, skaber ikke nødvendigvis virkninger for barnet når forældrene ikke er medskabere af problemforståelsen og dermed ikke arbejder på at understøtte barnet i denne udvikling i hjemmet. Marias udtalelse indikerer også, at det kan være sensitivt at skulle lære forældrene, hvad man i institutionssammenhæng opfatter som "normal" eller "rigtig" opdragelse. Det ses i måden hun trækker en grænse mellem at rådgive og at "bestemme" hvordan forældrene skal opdrage.

Lea har en oplevelse af, at det er meget forskelligt hvordan forældre reagerer på de bekymringer de har oplevet at italesætte for dem, men at hun aldrig har oplevet forældre som ikke vil have hjælp. Hun differentierer her mellem danske og udenlandske forældre og fortæller, at udenlandske forældre er bedre til at stille spørgsmål og dermed får en mere detaljeret vejledning end etniske danske forældre der har en forforståelse for, hvad der forventes af

dem. Hun fortæller, at de i Børnehuset Bakken har et værktøj til at sikre, at forældre i målgruppen forstår hvad der sættes i gang, og hvad det kræver af forældrene:

L: Når vi holder sådan nogle møder, så har vi en helt skarp skabelon efter nogle punkter vi skal huske at komme omkring, og det er selvfølgelig alt efter hvad det drejer sig om. Men der er altid det her med til slut, har forældrene forstået mødet? Har forældrene forstået, hvad de skal lave i hjemmet, og er de med på, at det her gør vi i institutionen? [...] Så jeg lægger den altid ud i slutningen af samtalen med, "Hvad tænker I om det vi har aftalt?", så de har mulighed for at komme ud med, om de synes om det eller ej. Jeg orienterer dem også altid om, at alt det vi skriver ned, det journaliserer jeg, og de kan til enhver tid få adgang til det (Bilag 8 s. 52).

Lea har en forståelse for, at forældre i målgruppen kræver særlig inddragelse, og at man som pædagogisk personale skal sikre sig, at de har forstået budskaberne på mødet, og forventningerne til deres opgaver med hjemmelæringsmiljøet. Derudover skaber hun tryghed ved at forsikre dem om, at de altid kan få adgang til de notater de skriver om deres barn. Lea fortæller ikke i denne sammenhæng om hvordan forældrene kommer til orde angående perspektiver på barnet, og hvorvidt de synes at en tidlig indsats er meningsfuld. En refleksion kan derfor være, om beslutninger om en indsats mere eller mindre foretages af personalet, og om sådanne møder også bærer præg af en samarbejdsform der klientgør og underviser forældrene. Ifølge Lipsky vil borgere der bliver vrede over en uretfærdig beslutning, agere taknemmelige eller passive som reaktion på beslutningen (Lipsky 2010:9). Det stemmer overens med at forældrene indgår i et felt hvor deres rolle mangler legitimitet til indflydelse og medbestemmelse, og at forældrene kan performe samarbejdsvillighed for at opnå anerkendelse.

Det er flere forskellige strategier og materiale pædagogerne griber til, for at hjælpe forældrene med at stimulere et barn i hjemmet. Karina fortæller, at de gange de har fået hjælp fra den kommunale konsulentenhed, har de sendt billeder og det samme materiale med hjem til forældrene, som de bruger i børnehaven. Materialet findes på flere sprog, som de kan få ved konsulentenheden. Lea henviser ligeledes til understøttelse i læsning i hjemmet, og fortæller at de giver forældrene "arbejdsopgaver" ift. at læse for barnet, snakke om farver og billeder mm. Jeg opfatter hendes ordvalg som endnu et udtryk for læringsperspektivet i socialt arbejde. I de tilfælde hvor et barn har fået en indsats af en talepædagog, er det konkret sprogtræning som pædagogerne laver med barnet, og som de ligesådan beder forældrene udføre i hjemmet. Lea fortæller i den sammenhæng at de har en opgave i at justere materialet alt efter hvilken familie der er tale om. F.eks. fletter de barnets navn ind i

læsemateriale gentagne gange, så barnet træner at udtale sit navn. Heri ligger en stor arbejdsopgave for Lea. Det stemmer overens med Karen og Ayaans information til mig om, at det er vigtigt at differentiere mellem forældres ressourcer. Nogle forældre kan ikke læse, og så skal man i stedet sende bøger med hjem, som kun indeholder illustrationer.

8.3 Delkonklusion

I dette kapitel har jeg fremanalyseret hvilke forståelser og konstruktioner pædagogerne gør af etniske minoritetsbørn, og hvordan det påvirker deres vurderinger af trivsel og udvikling i opsporingsarbejdet - herunder deres vurderinger af hvilke indsatser der bør igangsættes.

For at kunne skabe en helhedsvurdering af et barns trivsel og udvikling samt potentielle risikofaktorer for udsathed, er det nødvendigt at tilegne sig viden om en families eventuelle sårbarheder. Denne viden kan dog være svær at opnå hos nogle etniske minoritetsfamilier. Det opleves som en udfordring, at kommunen ikke overleverer viden om eventuelle traumer og migrationshistorik, og det stiller krav til, at pædagogerne går i dialog med forældrene. Forældre i målgruppen risikerer at gå under radaren, fordi de ikke søger sparring hos personalet på samme måde som pædagogerne er vant til at andre forældre gør. Det betyder potentielt, at et barn risikerer at gå under radaren. På dialogmøder om en bekymring kan der opstå forskelle i kulturelle opfattelser af normal udvikling hos børn der udfordrer parterne i at tale om løsninger. Det virker positivt at være opsøgende overfor forældre i målgruppen, og at reflektere over aftabuisering, konteksten og sin egen indsats for at give forældrene mulighed for at fortælle om potentielle sårbarheder. I dialogmøder virker det positivt for samarbejdet at fokusere på et barns ressourcer, og tydelighed virker hensigtsmæssigt for at undgå misforståelser og frygt hos forældrene.

Tosprogede børn kategoriseres og vurderes som en særskilt børnegruppe der adskiller sig fra etniske danske børn. Opsporingsarbejdet er præget af øget opmærksomhed på sprogudvikling og kulturforskelle. Sproglig opmærksomhed er på den ene side vigtig for at sikre kognitiv og social udvikling, men kan på den anden side bevirke, at man overser andre tegn, f.eks. familiære risikofaktorer. Det er vigtigt i praksis at bevidstgøre sig selv om hvad kultur betyder for egen vurdering. Konfliktfyldt adfærd kræver både sproglige og relationelle indsatser, og at man opnår dialog med forældrene om potentielle sårbarheder i hjemmet. Tidlige indsatser til børn i målgruppen kan både være interne og tværfaglige. Pædagogerne oplever det tværfaglige samarbejde som belastende, og der skabes langsomme virkning

for børnene. Det er ikke muligt i dette speciale at vurdere hvorvidt de tidlige indsatser har succesfuld virkning, men der er indikationer på, at indsatser baseret på bekymringer som forældrene ikke er medskabere af, ikke er virkningsfulde. Det kan diskuteres hvorvidt forældre i målgruppen altid har ressourcer til at efterleve pædagogernes råd, eller om de er uenige i pædagogernes beslutninger. Det virker positivt at sikre inddragelse i ligebyrdig dialog, og undgå envejskommunikation, samt at differentiere det hjemsendte understøttelsesmateriale efter forældrenes ressourcer.

9. Diskussion af kompetencekrav

Alle de ovenstående greb som pædagogerne gør i praksis, både i mødet med familierne, men også i opsporingsarbejdet og tidlige indsatser for et barn, kræver noget ekstra. Det kræver både særlige kompetencer og tid. Det kommer generelt til udtryk hos alle mine informanter, selvom jeg ikke spørger direkte ind til kompetencebehovet.

Mine informanter fra begge børnehaver omtaler den kommunale konsulentenhed inden jeg selv bringer dem op i interviewet. Jeg nævnte dem dog i min introduktion til mit speciale. De nævner alle at de ved, at de altid kan ringe og få vejledning hvad enten det handler om forældresamarbejde, vejledning til sprogstøtte af et barn eller opstart af en familie med anden etnisk baggrund. Jeg forstår det som et udtryk for, at de har kendskab til konsulentenheden, og at der er et oplevet behov for deres sparring og kursusudbud.

Kurserne i kulturmøder og forældresamarbejde med målgruppen kan betegnes som oparbejdelse af *interkulturelle kompetencer*. Begrebet er defineret på mange måder, og jeg vil derfor tage udgangspunkt i et review der opsummerer de tre hoveddimensioner (Leung et al. 2014:490). Den første er *interkulturelle egenskaber*, der bestemmer ens adfærd i bestemte situationer. Det omfatter at være åbensindet, åbenhed om ulighed, tolerance overfor flertydighed, kognitiv kompleksitet, fleksibilitet, nysgerrighed, tålmodighed og emotionel resiliens (Ibid. 490-491). I og med at pædagogerne anerkender nytilkomne forældre og går i dialog med dem i det omfang de kan, besidder de interkulturelle egenskaber. Men pædagogerne giver samtidig udtryk for, at det i flere tilfælde er svært at håndtere kulturmøderne og forventningsafstemningen der skal til for at skabe et fundament for forældresamarbejde. Det kan være svært at praktisere interkulturelle egenskaber i en hverdag hvor de er underlagt juridiske rammer, hvor de må balancere mellem inklusion og belæring om institutionens logikker. Det tyder på, både ud fra min analyse, men også Hadils egen efterspørgsel, at de

har behov for viden om ulighed mellem majoritets- og minoritetsgrupper og den psykiske sårbarhed der kan føre med flugt og reetablering i et nyt land. Jeg finder det interessant, at der i høj grad eksisterer sparring ang. sprogudvikling, men et fravær af sparring og kompetenceudvikling indenfor traumeforståelse, og at der mangler tværfagligt samarbejde på dette område. Det er for mig uklart hvorvidt denne sparringsmulighed eksisterer, men det kunne være interessant for videre undersøgelser på området mhp. om der er strukturelle top-down processer der afgør, hvilke vidensområder der politisk er ønske om at håndtere, og hvad man ikke er villig til at afsætte ressourcer til i det sociale arbejde - i overensstemmelse med at målgruppen opfattes som bundgruppen af værdigt trængende borgere.

Den anden dimension er *kulturelle holdninger*. Det omhandler hvordan individer opfatter andre kulturer og informationer der ligger uden for ens eget verdensbillede. Holdningerne kan både være positive og negative. Ens egne kulturelle verdensbilleder kan være enten etnocentriske; man ser verden ud fra sit eget kulturelle verdensbillede, eller kompleks; man anerkender kompleksiteten, lighederne og modsætningerne i forskellige kulturer. Personer med høj interkulturel kompetence har overvejende komplekse kulturforståelser og tænker kategoriinkluderende (Ibid.) Pædagogernes kulturelle holdninger kommer til at bære præg af etnocentrisme, som jeg i min analyse har beskrevet som assimilationslogikker. Igen er det en svær arena som pædagog at navigere i, da lovgivningen bærer præg af etnocentrisme/assimilation. Pædagogerne søger at efterleve en kompleks kulturforståelse ved at anerkende kulturelle værdier og normer i det omfang de kan, selvom der vil være omstændigheder de ikke kan gå på kompromis med. Som Lea udtrykte det, så er de en dansk institution med danske traditioner, og det fæstner sig også lovbestemt i dagtilbudsloven, så der er i feltet grænser for inklusion af andre kulturelle værdier. Som en udvidelse af Bourdieus kapitalbegreb kan det også diskuteres hvorvidt forældrenes marginaliserede position kan skyldes manglende anerkendelse af kapitalformer. Professor Tara Yosso definerer med inspiration i kritisk race teori (CTR) seks kapitalformer som kan knyttes til etniske minoriteter. Det omhandler bl.a. kapitaler i sprogtilegnelse og kommunikation, slægtskab og socialt netværk, at begå sig i institutionssammenhænge der ikke tager højde for etniske minoriteter, og robusthed i at gebærde sig i ulighedsstrukturer (Yosso 2005:77-81). Med Yossos seks kapitalformer for etniske minoriteter kan det diskuteres, at børnehaverne som felt ikke opdager eller anerkender de kapitalformer som nytilkomne etniske minoriteter kan besidde,

både ift. forældre og børn. Negligeringen af forældrenes kapitaler bidrager ikke til at forstå deres ressourcer.

Den tredje dimension handler om *interkulturelle evner*, og understreger hvad en person kan gøre for at være effektiv i sine interkulturelle interaktioner. F.eks. kan det være at vise sin viden om andre kulturer, at man har motiverende metakognitiv og adfærdsmæssig intelligens, sproglige færdigheder og kommunikative tilpasningsevner, social fleksibilitet og kulturel tuning af holistisk bekymring, samarbejde og læring (Leung et al. 2014:490-491). Det er tydelig fordel at have personale af anden etnisk baggrund og som taler et andet modersmål end dansk. Lea understreger over for mig, vigtigheden af at hun har håndplukket sit personale for at kunne lykkes med opgaven. De taler flere sprog og kan dermed begå sig i et sprogligt mangfoldigt miljø, siger hun. Både Lea og Marianne mener, at pædagoger uden disse ekstra kompetencer hurtigt kan blive forskrækkede og trække sig fra dialogen med forældrene, fordi de kan blive usikre i kommunikationen. Det håndplukkede personale giver dem mulighed for at vise familierne, at de er kommunikativt og socialt fleksible og har en øget personlig viden om andre kulturer end dansk. Det viser sig også i deres kommunikationsstrategier.

Jeg mener, at dagtilbud ved brug af den kommunale konsulentenhed kan oparbejde interkulturelle kompetencer. Jeg vurderer at interkulturelle kompetencer er mest tilpassede i Børnehuset Bakken som har den største erfaring med målgruppen, og har fået mere sparring, kurser og sprogindsatser til deres børnegruppe.

Foruden interkulturelle kompetencer, kræver det pædagogiske arbejde med børnene også ekstra kompetencer. Det handler både om at forstå barnets kultur og opdragelse, skabe en relation til et barn man ikke kan forstå eller tale med, og om nødvendigt at varetage sprogstimulering. Lea omtaler vigtigheden af at tage ekstra uddannelse og kurser for at kunne arbejde med sproglige indsatser til børnene. DSA (Dansk som Andetsprog) er en efteruddannelse der klæder pædagoger og lærere på til at træne sprogstimulering for tosprogede børn. Når man har en så høj andel af tosprogede børn som Børnehuset Bakken, mener Lea det er nødvendigt for dem at have en personalegruppe med DSA-uddannelse, hvilket flere af dem har. De dagtilbud der ikke har mange børn i målgruppen kan hente disse kompetencer hos sprogvejledere og sprogmedarbejdere i den kommunale konsulentenhed. Det kan dog diskuteres at have betydning for barnets udbytte af sprogindsatsen, at den varetages

af en medarbejder der ikke indgår i børnehavens dagligdag, og dermed ikke har en relation til barnet.

I forhold til tidsmæssige ressourcer har pædagogerne også en del "merarbejde" med denne målgruppe. Det kræver ekstra tid at afholde møder med tolke og generelt kommunikere med forældrene i hverdagen, tid til inklusionspraksisser, og tid til oversættelse af information og materiale til understøttelse af hjemmelæringsmiljøet. Foruden kræver det tid i dagligdagen at skulle facilitere udviklingsaktiviteter for de børn der er blevet vurderet til at indgå i sociale legegrupper eller sproggrupper.

Jeg mener at det kan diskuteres hvorvidt rammerne for dagtilbud i 2023 giver pædagoger mulighed for at tage sig ekstra tid og oparbejde kvalitet i dagligdagens arbejde med børnene. En ny evaluering af kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige, foretaget af VIVE og EVA, viser, at mange steder kan de pædagogiske læringsmiljøer kun til en vis grad forventes at understøtte børns trivsel og udvikling. 38% af dagtilbud vurderes "utilstrækkelige", mens 49% er "tilstrækkelige". Pædagogerne i undersøgelsen var mindre opmærksomme på børnefællesskabet. Det kom til udtryk ved, at personalet i mindre grad hjalp børnene med at knytte relationer og hjalp børn der var passive til at indgå i samspil med andre børn (VIVE & EVA 2023:15-16). Undersøgelsen dækker ikke børnehavebørn som jeg her beskæftiger mig med. Jeg forestiller mig dog, at elementer af problematikken kan overføres til børnehaver. I 2020 fremgik det i en evaluering af børnehaver, at der ikke var nogen børnehaver der vurderedes "fremragende" hverken for sprogstimulering og literacy eller læringsaktiviteter. Læringsaktiviteter på tværs af stuerne vurderedes ligeligt "tilstrækkelige" og "utilstrækkelige". For sprogstimulering og literacy var 7% utilstrækkelige, 68% tilstrækkelige og 24% af god kvalitet (EVA 2020). På baggrund af disse rapporter kan det diskuteres at blive en svær pædagogisk opgave at rumme etniske minoritetsbørn og deres familier i hverdagen med de ekstra kompetence- og tidsmæssige krav det stiller, når personalet i forvejen kan have for travlt til at sikre kvalitet.

10. Konklusion

Jeg kan på baggrund af min empiriske undersøgelse i to børnehaver bidrage med indsigter, i hvilke konstruktioner og forståelser pædagoger kan gøre sig af etniske minoritetsbørn og -familier, samt hvilken betydning det får for pædagogernes håndtering i det sociale arbejdes praksis, både hvad angår forældresamarbejdet, vurderinger af trivsel og udvikling samt

tidlige indsatser. På den baggrund har jeg også valgt at fremhæve en række opmærksomhedspunkter, som jeg på baggrund af analysen mener kan kvalificere praksis.

Mødet mellem etniske minoritetsfamilier og pædagoger finder sted i dagtilbud som er et politisk reguleret felt. Det kommer af den grund til at bære præg af magtforskelle som afspejler sig i interaktionsformen mellem parterne. Definitionskampe om livssyn, børneopdragelse, forælderroller og systemets rolle ift. privatsfæren påvirker parternes gensidige opfattelse af hinanden og dermed forældresamarbejdet. Forældrene er på udebane og må indordne sig de institutionelle normer, men denne proces kan være udfordrende når de ikke ved, hvad der forventes af dem. Pædagogerne oplever, at det bliver deres opgave at integrere og lære forældrene om institutionelt konstruerede opfattelser af korrekt opdragelse, hvilket medvirker til en andetgørelse af familier med kollektivistiske livssyn.

- En opmærksomhed kan være at rette opmærksomhed på rollefordelingen, og aktivt at sikre forventningsafstemning for at klargøre de ellers implicite sociale forventninger.

Rollefordelingen mellem parterne influerer hvordan forældresamarbejdet udøves. I praksis bevæger pædagogerne sig i et spændingsfelt mellem inklusion, tillid og relationelle tilgange overfor assimilation, kontrol og belæring, og der er politiske grænser for anerkendelse af andre kulturelle opdragelsesværdier. Derudover kan kommunikationen via tolke hæmme muligheden for ligebyrdigt autentisk dialog og interaktion, og i praksis øges risikoen for at pædagogerne bruger envejskommunikation som klientgør forældrene. Klientgørelse kan medføre passivitet og performance af accept og tillid, men det er uvist hvordan forældresamarbejdet reelt opleves af forældrene.

- I mødet med etniske minoritetsforældre kan der rettes opmærksomhed på at tilpasse sig nye former for kommunikationsstrategier og inklusionstænkning for at skabe ligebyrdig dialogbaseret samarbejde - også hvis dette kræver at man træder ud over sin pædagogiske opgave. Denne proces kræver ekstra tid og kompetencer. Tosprogede medarbejdere og brugen af visuelle redskaber opfattes som afgørende for dialogen med forældrene.

I opsporingsarbejdet er det vigtigt at få viden om en families potentielle sårbarheder og udfordringer, familiære risikofaktorer, for at kunne opnå helhedsvurderinger af børns trivsel og udvikling, men denne viden kan dog være svær at opnå hos nogle etniske minoritetsfamilier. Det kan bl.a. skyldes, at pædagoger tilskriver familierne kulturelle egenskabsforklaringer,

stolthed og skam, og samtalerne kan føles sensitive. Det opleves som en udfordring, at kommunen ikke overleverer viden om eventuelle traumer og flugthistorik mm., og det stiller krav til, at pædagogerne går i dialog med forældrene. Forældre i målgruppen risikerer at gå under radaren, fordi de ikke opleves at opsøge personalet for sparring om deres barn. Det betyder potentielt, at et barn risikerer at gå under radaren.

- En opmærksomhed kan være at reflektere over aftabuisering og sin egen aktive indsats for at opsøge forældrene og skabe tillid og tryghed i relationen. Derudover efterspørges bedre overlevering fra kommunens integrationshus.

Forældreinddragelsen i opsporingen kan være udfordrende. I dialogmøder kan der opstå forskelle mellem pædagogernes og forældrenes opfattelser af normal udvikling hos børn, hvilket kan udfordre parterne i at finde løsninger. Det kan opleves som sensitivt for pædagogerne at skulle lære forældrene om "rigtig" udvikling, men forældrene opfattes som accepterende over for pædagogerne som myndighedspersoner.

- I inddragelsen af en bekymring for et barn virker det positivt at fokusere på barnets ressourcer, da det skaber anerkendelse i relationsarbejdet. Det opleves virkningsfuldt at kommunikere med tydelighed for at undgå misforståelser, da systemets indgriben kan skabe ekstra frygt hos denne forældregruppe.

Tosprogede børn kategoriseres og vurderes som en særskilt børnegruppe der adskiller sig fra etniske danske børn, og deres sociale problemer konstrueres ud fra forståelser af sproglige udfordringer og kulturforskelle. Opsporingsarbejdet bærer derfor i høj grad præg af, at pædagogerne er opmærksomme på sproglige kompetencer. Sproglig opmærksomhed er på den ene side vigtig for at sikre kognitiv og social udvikling, men kan på den anden side være svær at foretage i praksis, når dansktalende pædagoger ikke kan vurdere barnets modersmål, og opmærksomheden kan bevirke, at man overser andre risikofaktorer for ud-sathed, f.eks. familiære risikofaktorer.

- I praksis kan man med fordel rette opmærksomhed mod kulturs betydning for egen faglige vurdering. Konfliktfyldt adfærd kræver både sproglig og relationelle indsatser, og at man opnår dialog med forældrene om potentielle sårbarheder i hjemmet. Sprog-vurderinger kan i sig selv diskuteres at være virkningsfulde, og der bør i stedet rettes opmærksomhed på sprogstimuleringsmuligheder i dagtilbuddets miljø og tæt samspil mellem børn og voksne.

Tværfaglige tidlige indsatser oplevers belastende, og pædagogerne vurderer at der skabes langsommere virkning for børnene. Derudover kan tværfagligt samarbejde bære præg af manglende forståelser for, hvad børnehaverne kan rumme med de ressourcer de har til rådighed, og for mange individuelle indsatser bliver af den grund svære at efterleve i praksis. Børnehaverne oplever både et behov for, og tilfredshed med, den kommunale konsulentenheds kompetencegivende kurser, supervision og sparring i at varetage sproglige indsatser.

- I praksis kan der med fordel rettes opmærksomhed på sammenhæng i tværfaglige indsatser, og børnehavernes interne sprogligstimulering kan med fordel foretages gruppevist, og integreres i hele dagligdagen.

Pædagogerne oplever et fravær af virkning for børnene, når forældrene ikke er medskabere af de bekymringer og tidlige indsatser pædagogerne igangsætter. Det kan skyldes, at pædagogerne klientgør både barn og forældre. Det kan diskuteres hvorvidt forældre i målgruppen altid har ressourcer til at efterleve pædagogernes råd, eller om de blot ikke finder indsatsen meningsfuld.

- En opmærksomhed kan være at undgå envejskommunikation der pålægger forældrene opgaver de ikke opfatter som meningsfulde, men sikre inddragelse og ligebyrdig dialog ang. en tidlig indsats. Derudover er det vigtigt at differentiere hjemsendt understøttelsesmateriale, og være opmærksom på forskellige forældreressourcer.

I forsøget på at besvare problemformuleringen om *hvilken betydning pædagogers forståelser og konstruktioner af etniske minoritetsbørn og -familier har for deres tilgange til forældresamarbejde, opsporing og tidlige indsatser*, bliver det således tydeligt, at sproglige og kulturelle konstruktionsprocesser har stor betydning i arbejdet med etniske minoritetsbørn. Endvidere er tid, kompetencer og opmærksomhed også afgørende faktorer i praksis. Arbejdet med etniske minoritetsbørn og deres familier kræver noget ekstra, herunder: 1) tid, 2) interkulturelle kompetencer, 3) kompetencer i sprogvurdering og -stimulering og 4) at række ud over den pædagogiske opgave. Det kan diskuteres hvorvidt dette bliver muligt inden for de ressourcer der politisk stilles til rådighed i dagtilbud. Denne viden kan være væsentlig for fremtidige beslutningstagere på dagtilbudsområdet, og kan særligt tilvejebringes for dagtilbud med behov for viden om håndteringen af etniske minoritetsbørn.

11. Teoridiskussion

Jeg trækker i min analyse primært på Goffman, Bourdieu, Lipsky og Skytte. Derudover har jeg suppleret med begreber og forskningskilder undervejs. Jeg anvender de fire primære teorier komplementerende. Med Bourdieus begreber om felt og doxa har jeg kunnet frem-analysere magtfulde møder og rum, da det kan forklare kulturelle arenaer og ulige forudsætninger for at indgå i disse. Bourdieu kan kritiseres for at have frembragt en teori baseret på hvide middelklasseidealer, og ikke at overlade megen agens til individet. Goffmans teori kan være med til at forklare samhandlingsordener og interaktionsdynamikker på mikroniveau i disse strukturer. På trods af Bourdieus makroniveau og Goffmans mikroniveau er teorierne ikke i stand til at forklare pædagogers rolle i spændet mellem politik og omsorgs-arbejde. Lipsky er inddraget for at trække disse teoretiseringer ind i et politisk styret felt, hvor interaktionerne ikke kun præges af kultur, felt, doxa og samhandlingsorden, men også af politiske dagsordener som kan skabe interaktionsmæssige spændinger arbejdet med relationer og omsorg. Alle teorierne har den svaghed, at de begrænser analyser af etnicitet. Skytte har bidraget med begreber til at forstå kulturmøder, men hun skriver om socialrådgiveres rolle, og det har dermed været en udfordring at finde teoretisk understøttelse af pædagogers muligheder for at samarbejde med målgruppen. Jeg har dog gennem hele specialet anskuet pædagogisk arbejde som socialt arbejde, og jeg har derfor valgt at anvende Skyttes begreber. Jeg har været nødt til at supplere med eksisterende forskning for at nuancere og underbygge de analytiske pointer om etniske minoritetsbørn og -familier. Min konklusion bærer præg af mine teoretiske valg, og jeg er klar over at andre teorier kunne have bidraget med andre fund. Derudover består en del af analysen af deskriptiv praksisviden. Mine diskussioner mellem teori og praksisviden læner sig ind i refleksionsteori. Refleksionsteori tager udgangspunkt i de forståelser og forklaringer der anses som virkningsfulde inden for et system, f.eks. en profession eller dagtilbud, men søger samtidig at relatere det til en sociologisk begrebsverden (Nissen 2010:40-41). Refleksioner af praksis inden for socialområdet kan også siges at skabe potentiale for at flytte praktikere og beslutningstagere ud over den akademiske videnskab, *teche*, og tættere på det Aristoteles kaldte *phronesis*, praksisviden (Kinsella 2010:574).

12. Kvalitetskriterier

Kvaliteten af mine konklusioner kan diskuteres ud fra metodiske kvalitetskriterier. Det omhandler både empiriindsamlingen, samt hvordan jeg har behandlet empirien i analyseprocessen. Kvaliteten kan bindes op på validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

Validitet

Validitet er en betegnelse for gyldighed. Det omhandler hvorvidt jeg har undersøgt det jeg intenderede at undersøge, altså sammenhængen mellem min problemformulering, teoretiske begreber og konklusioner (Monrad & Olesen 2018:300).

Inden empiriindsamling har jeg jf. mine arbejdsspørgsmål søgt viden om opsporing, tidlig indsats og forældresamarbejde med etniske minoriteter. Begreberne er ikke operationaliseret i min interviewguide, dvs. at de ikke er teoretiseret, men jeg havde forinden opnået viden om både opsporing, risikofaktorer for udsathed og forældresamarbejde gennem mit litteraturstudie. Det har gjort mig i stand til at nærme mig pædagogernes forståelser af begreberne. Min empiri er frembragt af praktikere med forskellige stillinger, som jeg har stillet forskellige spørgsmål med det formål at opnå nuanceret viden og øget validitet. Mit interviewdata har bidraget med viden om, hvilke mekanismer, konstruktionsprocesser og opfatteiser der ligger til grund for pædagogfaglige vurderinger af børns adfærd, og dermed også trivsel og udvikling. Metodevalget har derfor været relevant i afdækningen af sociale konstruktioner. Jeg mener, at validiteten kunne være højnet yderligere, ved at supplere interviewmetoden med observationer, da interviews kan have det bias, at informanterne fremstiller sig selv og deres praksis på en bestemt måde, som muligvis ikke reelt sker i en travl hverdag. Det kunne også have været validerende for min pointe om etnicitetsmæssige forskelle i opsporing at sende en horisontal vignette ud til samtlige dagtilbud i kommunen, hvor oplysningen om barnets etnicitet havde varieret. En analyse af sådant kvantitativt data havde givet mig et mere pålideligt grundlag for at konkludere, at opsporing og vurderinger af børns trivsel og udvikling faktisk varierer efter etnicitet.

I løbet af interviewsituationerne stillede jeg åbne spørgsmål der tillod dem at tale frit om egne holdninger og erfaringer. I min introduktion sørgede jeg for at sige, at jeg var opmærksom på at emnet kunne være sensitivt at tale om, og at jeg personligt selv havde det lidt ambivalent med at tale om etniske minoritetsbørn som en kategori. Min fornemmelse var, at det skabte øget tryk i situationen til at udtale forståelser af målgruppen. Det kan dog

diskuteres hvorvidt Marianne har følt sig fri til at udtale sig kritisk om målgruppen, fordi hun i interviewsituationen sad sammen med Hadil der selv har anden etnisk baggrund. Hun kiggede nogle gange på Hadil, som for at få accept i de pointer hun kom med om kulturforskelle. Emnet virkede dog ikke sensitivt for hende, og hun talte ofte først og afbrød Hadil flere gange. Det indikerer for mig, at hun ikke holdt sine meninger tilbage. Hvad angår Hadil kan det diskuteres at have påvirket hendes udtalelser, at hun sad sammen med to etniske danskere og i sin rolle med pædagog skulle repræsentere børnehavens værdier. Min egen agens som etnisk dansker har påvirket situationerne. Hvis mine informanter havde siddet over for en studerende med anden etnisk baggrund, er det ikke sikkert at de ville have udtalt sig lige så kritisk om forældre med kollektivistisk livssyn. I situationerne sørgede jeg for at stille opfølgende og fortolkende spørgsmål for at sikre, at min og informanternes forståelser stemte overens. I vignetten spurgte jeg hvad fiktive pædagoger burde gøre, frem for hvad mine informanter selv ville gøre, fordi det anbefales rent metodisk for at opnå en højere validitet. Det var for at undgå at deres tolkninger og handlerum blev begrænset af, hvad de havde erfaring med i deres egen institutions hverdag (Ejrnæs & Monrad 2012:157). Vignetten blev pilottestet af tre pædagoguddannede i mit netværk og herefter justeret. Det var mit indtryk at den blev opfattet realistisk af de tre der læste den. Pilottesten har øget validiteten af casen. Marianne beskrev, at den vakte genkendelighed, og hun slog på et tidspunkt over i at tale om egen praksis. Det indikerer for mig, at den indeholdt troværdige situationsbeskrivelser der har vakt udtalelser om troværdige forståelser og vurderinger.

I analyseprocessen har jeg, efter empiriindsamling, søgt at finde teori og eksisterende forskning som understøttede de temaer der rejste sig i empirien. Jeg har dermed søgt at højne min fortolkningsvaliditet (Harrits et al. 2020:185), ved at understøttet disse med teoretisk gyldighed, men også ved at være tro mod informanternes erfaringsnære begrebsliggørelser. I analysen omtaler jeg generative mekanismer i den forstand, at mødet mellem parterne påvirker hvilket forældresamarbejde der opnås, og at forældresamarbejdet påvirker pædagogernes muligheder for opsporingsarbejde og succesfulde indsatser. Jeg kan ikke tale om kausalitet, men strukturer på forskellige niveauer der leder til bestemte fænomener. Strukturer skaber en række vilkår som individer må agere indenfor. Der er tale om sammenkædninger mellem strukturer og agens (Guldager 2010:71). Det skal forstås således, at de politiske og institutionelle rammer påvirker parternes interaktionsformer. Det understøttes

analytisk af teoretisk argumentation, men empirisk mangler jeg forældreperspektivet til at kunne udlede konklusioner om det fulde forældresamarbejde.

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvordan dataarbejdet er fuldført, og om hvorvidt der er opstået tilfældige fejl undervejs der har ført til resultater, man ikke vil kunne opnå ved at gentage undersøgelsen (Monrad & Olesen 2018:302). Jeg har søgt at højne specialets reliabilitet ved først og fremmest at være gennemsigtig med mine valg og fremgangsmåder. Med min interviewguide overordnet spurgt mine informanter om det samme, dog på forskellige måder og med afvigelser i overensstemmelse med det semistrukturerede interview. Det kan diskuteres hvad deres forskellige erfaringsgrundlag har betydet for, hvorvidt de har været i stand til at svare på interviewspørgsmålene. I Loppen havde Karina og Maria mindre erfaring end medarbejderne i Børnehuset Bakken, og jeg måtte derfor i situationen tilpasse mine spørgsmål. F.eks. spurgte jeg flere gange om, hvad de ville gøre i praksis, hvis der skulle starte et etnisk minoritetsbarn om en uge, frem for at spørge til deres erfaringer og procedurer i fortiden. Disse forskelle i spørgsmålsformuleringerne bevirker også, at svarende bærer præg af reelle erfaringer over for Karina og Marias forestillinger af scenarier, baseret på deres få tidlige erfaringer eller holdninger til familier i målgruppen. Dette må jeg lade være en metodisk note til fremtidige undersøgelser, som er vigtig at have i mente hvis man i sin udvælgelse skelner mellem praktikere med stor og lille erfaring. Analytisk har jeg valgt at fremhæve Karinas og Maria udtalelser, fordi der kan være en pointe i, at begrænset erfaring betyder noget for de forståelser og fordomme man kan have i praksis, og hvad disse kan betyde for fremtidige møder med etniske minoritetsfamilier.

Interviewkonteksterne har stort set været ens. Under alle interviews sad vi på kontor i rolige omgivelser, uden at andre har kunnet høre med. Hadil og Marianne sad som sagt sammen som de eneste, hvilket kan have påvirket deres udtalelser. De var i høj grad konsensusøgende gennem hele interviewet. Karen og Ayaan sad i forvaltningens kantine på interviewtidspunktet, og der var en del andre mennesker og larm i lokalet, men min indtryk var, at de følte tilstrækkelig tryghed til at svare på de overvejende faktuelle spørgsmål.

Min kodningsproces blev foretaget systematisk efter at jeg havde gennemgået alle transkriberinger og løbende udviklet, tilpasset og justeret koder indtil alt empiri kunne placeres under dem.

Generaliserbarhed

Generaliserbarhed kan også kaldes overførbarhed, og handler om hvorvidt resultaterne i specialet kan overføres til andre personer i andre kontekster end de to børnehaver (Monrad & Olesen 2018:306). Kvalitative og konstruktivistiske studier kan diskuteres at producere viden som er kontekstafhængig og svær at generalisere grundet et ofte mindre datagrundlag end kvantitative studier, men det er alligevel relevant at diskutere overførbarheden af partikulære fænomener til større sammenhænge, mhp. at skabe forandring i det sociale arbejde (Ibid. 307).

De refleksioner jeg har gjort mig, omhandler bl.a. udvælgelse af børnehaver. Formålet med at udvælge to børnehaver med forskellige geografiske placeringer og forskellige andele af børn i målgruppen, bevirkede at de talte ud fra vidt forskellige erfaringsgrundlag. Det kunne have været interessant at have fået adgang til kommunale data på alle kommunens dagtilbud, og opvejet de to børnehavers antal af etniske minoritetsbørn for at vurdere hvor de placerer sig ift. gennemsnittet. Jeg har dog antaget, at Børnehuset Bakken ligger i den høje ende, og at Loppen ligger i den lave. Jeg talte med flere børnehaver i min rekrutteringsrunde, der ikke havde nogen børn i målgruppen. Dem fravalgte jeg da de ikke ville have erfaring at tale ud fra. Det var min forventning fra start, at erfaringsforskelle ville betyde noget for kulturforståelse, rutiner, kutyme, redskaber, og metoder i praksis. Jeg mener derfor, at den viden jeg har bedrevet, repræsenterer nuancer i det pædagogiske arbejde med etniske minoriteter, selvom de alle oplever, at det kan være udfordrende. Når de selv i Børnehuset Bakken kan opleve udfordringer, mener jeg, at det er sandsynligt at genfinde udfordringer i øvrige børnehaver. Specialets viden er dog kontekstafhængig og bedrevet i unikke situationer.

Kvale (1997) beskriver tre mål med generalisering inden for kvalitative interviewstudier: for det første *hvordan det er* - her forsøger man at forstå det almindelige og typiske, og maksimere overensstemmelse i empirien (Kvale 1997:230). Begge børnehaver oplever som sagt nogle af de samme udfordringer, særligt i forældresamarbejdet, selvom de burde have forskellige forudsætninger for at imødekomme dette. Dette kan også kaldes analytisk generaliserbarhed, når en pointe går igen på tværs af individer og situationer (Ibid. 228). For det andet *hvad der er muligt* - målet undersøger empiri der menes at forudsige fremtidig praksis (Ibid. 230). Det ses i måden jeg har afdækket den kommunale sparring, supervision og kurser, som jeg i fremtiden forestiller mig kan være en brugbar måde at organisere



kompetenceudvikling på. Det tredje mål er *hvordan det kunne blive* - dette omhandler ideelle situationer, som man inden for konstruktivistisk tænkning mener kan være generativt for fremtidig forandring af praksis (Ibid.). Med udvælgelsen af en børnehave med stor erfaring med målgruppen, var tanken at kunne fremhæve ideelle greb i praksis. Det er også primært deres gode erfaringer jeg har fremhævet som opmærksomhedspunkter for udvikling af praksis.

Litteraturliste

- Als Research (2012): Udfordringer i Samarbejdet med Etniske Minoritetsbørn i PPR-systemet. *Als Research*.
- Andersen, L. M. (2003): The Effectiveness of Early Childhood Development Programs. *American Journal of Preventive Medicine*.
- Arent, A. L. & Bregnbæk, S. (2020): *Mødet med Systemet - Tillid og Mistillid i Forældresamarbejdet*. I Jørgensen og Bregnbæks Flygtningebørn i Danske Daginstitutioner. Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Dagtilbudsloven*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Bille, M. (2023): *Forskere med hård kritik af obligatorisk sprogtest i daginstitutioner*. Hentet fra BUPL: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/forskere-med-haard-kritik-af-obligatorisk-sprogtest-i-daginstitutioner>
- Blauenfeldt, M. (2020): *Flygtningebørn og Deres Forældre*. I A. M. Willumsens Opsporing og Underretning i Dagtilbud. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1986): *The Forms of Capital*. I J. G. Richardsens Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990): *The Logic of Practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991): Genesis and Structure of the Religious Fields. *Comparative Social Research*, 13.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative Metoder - En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. & Hansen, O. H. (2010): *Care and Education in the Danish Creche*. Springer.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008): *Forskel og Fællesskab - Minoritetsbørn i Daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Statistik (2022): *Indvandrere i Danmark 2022*. Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik (2023): *Opholdstilladelser*. Hentet marts 2023 fra <https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/Selectout/pivot.asp>
- Dannesboe, K. I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018): Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society*, vol 17,3.
- Det Nationale Integrationsbarometer (2023): *Statistiske Definitioner*. Hentet Maj 2023 fra <https://integrationsbarometer.dk/om-integrationsbarometeret/statistiske-definitioner>

- DRC (2011): *Flygtningebørn - Virkningsfulde Indsatser*. Center for Udsatte Flygtninge.
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2012): *Vignetmetoden - Sociologisk Metode og Redskab til Faglig Udvikling*. Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M. & Skytte, M. (2016): *Etniske Minoriteter og Socialpolitik*. I Møller og Larsens Socialpolitik. Hans Reitzels Forlag.
- Esping-Andersen, G. (2005): *Children in the Welfare State. A Social Investment Approach. Demosoc Working Paper*.
- EVA (2020): *Læringsmiljøkvalitet – National undersøgelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017): *Civilisering og Distinktioner*. Med Nobert Elias i Skole og Børnehavne. *Tidsskrift for Professionesstudier* vol 13,24.
- Goffman, E. (2014): *Hverdagslivets Rollespil*. Samfundslitteratur.
- Guldager, J. (2010): *Kausalitet - Forskellige Måder at Forklare på*. I M. Ejrnæs' og J. Guldagers Helhedssyn og Forklaring. Akademisk Forlag.
- Gulløv, E., & Kampmann, J. (2021): *Civilisering af Forældre - Børnehavens Projekt?* *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Halkier, B. (2015): *Fokusgrupper*. I Brinkmann og Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Harrits, G. S., Pedersen, C. S., Halkier, B. & Møller, A. M. (2020): *Indsamling af Interviewdata*. I K. M. Hansen, L. B. Andersen og S. W. Hansens *Metoder i Statskundskab*. Hans Reitzels Forlag.
- Højen, A., Bleses, D., Jensen, P. & Dale, P. (2019): *Patterns of Educational Achievement among Groups of Immigrant Children in Denmark Emerge Already in Preschool Second-language and Pre-literacy Skills*. *Applied Psycholinguistics*, vol 40,4.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2023): *Inklusion og Eksklusion*. I Tim V. Andersens *Social- og Specialpædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Hervik, P. (2015): *Race, "Race", Racialisering, Racisme og Nyracisme*. *Dansk Sociologi*, 1,26.
- Hoff, E., Core, C., Rumiche, R., Senior, M. & Parra, M. (2012): *Dual Language Exposure and Early Bilingual Development*. *Journal of Child Language*, 39,1.
- Holm, L. (2017): *Rammesætning af det sprogpædagogiske arbejde med tosprogede småbørn*. (Konferencebidrag).

- Houlind, C. (2022): *Regeringen har afsat penge til 1.500 kvoteflygtninge. Foreløbig er 88 ankommet*. Hentet februar 2023 fra <https://www.altinget.dk/artikel/regeringen-har-afsat-penge-til-1500-kvoteflygtninge-foreloebig-er-88-ankommet>
- Hutchinson, G. S. & Olstedal, S. (2019): *Interaktionistiske Perspektiver i Socialt Arbejde*. I Hutchinson og Olstedals Teoretiske Perspektiver i Socialt Arbejde. Hans Reitzels Forlag.
- IFSW (2014): *Global Definition af Socialt Arbejde*. Hentet februar 2023 fra <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Institut for Menneskerettigheder (2018): *Familier på Integrationsydelse*. Hentet februar 2022 fra https://menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling_2018/showrtversionintegrationsydelse_web.pdf
- Järvinen, M. (2017): *Symbolsk Interaktionisme som Analysestrategi*. I Järvinen og Mik-Meyers Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003): *At Skabe en Klient - Institutionelle Identiteter i Socialt Arbejde*. Hans Retizels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017): *Kvalitative Analysetraditioner i Samfundsvidenskabelig forskning*. I Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner. Hans Retizels Forlag.
- Jensen, T. G., Vitus, K., Jacobsen, S. J. & Weibel, K. (2012): Analysis of Danish Media Setting and Framing of Muslims, Islam and Racism. *The Danish National Centre for Social Research*.
- Juhl, P. (2021): Tillid i Forældresamarbejdet i Kontrollens Skygge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Kaarebæk, M. S. (2006): *Tosprogede Børn i det Danske Samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Kinsella, A. E. (2010): The Art of Reflective Practice in Health and Social Care: Reflections on the Legacy of Donald Schön. *Reflective Practice*, 11,4.
- Kvale, S. (1997): *Interivew - En Introdtion til det Kvalitative Forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvist, J. (2015): *Social Investment as Risk Management*. I T. T. Bengtsson, M. Frederiksen og J. E. Larsens The Danish Welfare State. Palgrave Macmillan.

- Lagerman, L. C. (2022): *Ulighed, etnicitet og kritisk farvebevidsthed i socialt arbejde*. I S. Pedersen Jones og J. H. Enevoldsens Social Ulighed og Socialt Arbejde. Samfundslitteratur .
- Larsen, C. A. (2015): *Velfærdsstat, solidaritet og "bundgrupperne"*. Akademisk Forlag.
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M. L. (2014): Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1.
- Levi, B. H., Crowell, K., Walsh, K. & Dellasega, C. (2015): How Childcare Providers Interpret 'Reasonable Suspicion' of Child Abuse. *Child and Youthcare Forum*, 44.
- Lipsky, M. (2010): *Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation.
- Møller, E. B. (2020): *folkeskolen.dk*. Hentet februar 2023 fra <https://www.folkeskolen.dk/dansk-som-andetsprog-dsa-flygtninge/born-med-ikke-vestlig-baggrund-trives-darligere-i-skolen/656844>
- Mehlbye, J. (2009): Socialt Udsatte Børn i Dagtilbud – Indsats og Effekt. *AKF, Anvendt Kommunal Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – DPU, Aarhus Universitet, NIRAS Konsulenterne, UdviklingsForum*.
- Mik-Meyer, N. (2017): *Symbolisk Interaktionisme, Stigma og Othering*. I M. Järvinen og N. Mik-Meyers Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner. Hans Reitzels Forlag.
- Miser, T. M. & Hupp, J. (2012): The Influence of Socioeconomic Status, Home Environment, and Childcare on Child Language Abilities. *Current Psychology*, 31.
- Monrad, M. (2018): *Tilskrivning af data*. I S. P. Olesen og M. Monrads Forskningsmetode i Socialt Arbejde. Hans Reitzels Forlag.
- Monrad, M., & Olesen, S. P. (2018): *Kvalitet og Kritik*. I S. P. Olesens og M. Monrads: Forskningsmetode i Socialt Arbejde. Hans Reitzels Forlag.
- Morel, N., Latour, B. & Palme, J. (2012): *Social Investment: A Paradigm in Search of a New Economic Model and Political Mobilization*. I Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges. Bristol University Press.
- Nassri, L. (2018): "Os" og "Dem". *Københavnsstudier i tosprogethed*.
- Nielsen, F. & Nielsen, S. (2015): *Traumer i Etniske Minoritetsfamilier*. I M. Harder og M. A. Nissens Socialt Arbejde i en Foranderlig Verden. Akademisk Forlag.
- Nissen, M. A. (2010): *En Sociologisk Refleksionsteori - Teori og Praksis*. I Nye Horisonter i Socialt Arbejde. Akademisk Forlag.

- Olesen, S. P. & Monrad, M. (2018): *Indledning*. I Forskningsmetode i Socialt Arbejde. Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, C. (2010): Ethiske Udfordringer i Forældresamarbejdet. *Pædagogers Etik - En Antologi*.
- Palludan, C. (2012b): Skolestart - et Følsomt Forældresamarbejde. I K. Dannebroe, N. Kryger, C. Palludan og B. Ravns Hvem Sagde Samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer. Aarhus Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2012a): *Utilsigtet Forskelsbehandling af Etniske Minoritetsbørn*. I K. Poulsgaard og U. Libergs Forskning i Pædagogisk Praksis. Akademisk Forlag.
- Petersen, K. E. (2011): *Hvad ved vi egentlig om de udsatte børn?* I A. M. Willumsens Ude af Sammenhæng. Systime.
- Petersen, K. E. (2020): *Pædagogers arbejde med tidlige indsatser, opsporing og underretning i dagtilbud*. I A. M. Willumsen og K. E. Petersens Opsporing og Underretning i dagtilbud. Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll, AU, & SDU (2016): *Børns tidlige udvikling og læring*.
- Rasborg, K. (2014): *Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi*. I Fuglsang, Olsen og Rasborgs Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne. Samfundslitteratur.
- Rayce, S. B., Hansen, A., Mikkelsen, M., & Pontoppidan, M. (2021): *SPOR – Børns Udvikling og Trivsel gennem Livet – Præsentation af Undersøgelsen og Udvalgte Resultater fra Første Dataindsamling 2017/2018*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Selvarajah, S., Deivanayagam, T., Lasco, G., Scafe, S., White, A., Zembe-Mkabile, W. & Devakumar, D. (2020): Categorisation and Minoritisation. *BMJ Global Health*.
- Servicestyrelsen (2012): *Teorier om sprogtilegnelse*.
- Skytte, M. (2016): *Etniske Minoritetsfamilier og Socialt Arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Social- og Boligstyrelsen (2022a): *Forebyggelse og Tidlig Indsats*. Hentet maj 2022 fra <https://vidensportal.dk/boern-og-unge/tidlig-indsats>
- Social- og Boligstyrelsen (2022b): *Risiko- og Beskyttelsesfaktorer*. Hentet maj 2022 fra <https://vidensportal.dk/boern-og-unge/tidlig-opsporing/risiko-og-beskyttelsesfaktorer>
- Social- og Boligstyrelsen (2022c): *Model for Tidlig Opsporing*. Hentet maj 2022 fra <https://vidensportal.dk/boern-og-unge/tidlig-opsporing/indsatser/model-for-tidlig-opsporing>

- Stage, J. L. (2021): *Racialisering og Viljen til Det Gode i Børnehavens Sprogarbejde. Tidsskrift for Professionsstudier.*
- Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (2021): *Børnetilskud*. Hentet fra <https://star.dk/ydelser/boligstoette-boernetilskud-og-hjaelp-i-saerlige-tilfaelde/boernetilskud/>
- Tofte, L. R. (2023): Pædagoger ryster på hovedet af forslag om at sprogteste alle børn i treårsalderen. *DR*.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2022a): *Aftale mellem regeringen og KL om modtagelse af fordrevne fra Ukraine*. Hentet februar 2023 fra <https://www.regeringen.dk/nyheder/2022/aftale-mellem-regeringen-og-kl-om-modtagelse-af-fordrevne-fra-ukraine/>
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2022b): *Danmark tager 200 kvoteflygtninge fra Rwanda*. Hentet februar 2023 fra <https://www.uim.dk/nyhedsarkiv/2022/august/danmark-tager-200-kvoteflygtninge-fra-rwanda/>
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2022c): *Selvforsørgelses- og hjemrejseprogrammet og introduktionsprogrammet*. Hentet april 2022 fra <https://www.uim.dk/arbejdsmraader/integration/modtagelse-og-integration-af-nye-borgere/den-beskaeftigelsesrettede-integrationsindsats/selvforsoergelses-og-hjemrejseprogrammet-og-introduktionsprogrammet/>
- Undervisningsministeriet (2017): *Elever med ikke-vestlig herkomst halter bagefter i de nationale test*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for IT og Læring.
- VIVE & EVA (2023): *Kvalitet i Dagtilbud – National Undersøgelse af Kvalitet i Pædagogiske Læringsmiljøer og Rammer i Kommunale Daginstitutioner og Dagplejen for 0-2-årige børn*.
- Westerling, A. & Juhl, P. (2020): Collaborative Instrumentalization of Family Life: How New Learning Agendas Disrupt Care Chains in the Danish Welfare State. *Nordic Psychology*.
- Wilken, L. (2006): *Pierre Bourdieu*. Roskilde Universitetsforlag.
- Willumsen, A. M. (2011): *Potentielt eller reelt udsathed hos børn*. I Ude af Sammenhæng. Systime



- Willumsen, A. M. (2016): *Hvorfor det ikke er så ligetil med udsathed hos børn og unge*. I D. T. Gravesens Pædagogik – Introduktion til Pædagogers Grundfaglighed. Hans Reitzels Forlag.
- Willumsen, A. M. (2020): *Analyse og Risiko med Forældre som Aktive Deltagere*. I Opsporing og Underretning i Dagtilbud. Hans Reitzels Forlag.
- Willumsen, A. M. & Kristensen, O. (2015): When Risk becomes Invisible in the Everyday Life of Daycare. *Early Years*, 36, 1.
- Yilmaz, Ferruh (1999): Konstruktionen af de Etniske Minoriteter, Eliten, Medierne, og "Etnificering" af den Danske Debat. *Politica*
- Yosso, T. J. (2005): Whose Culture has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8, 1.